

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 4 (53)**

Август 2015

ISSN 1991-5497

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. Волкова** – 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)

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иваницкая** (г. Горно-Алтайск)

## ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

**С.Х. Марабян** – 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, редколлегия 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 следующим научным отраслям:  
Социально-экономические и общественные  
науки; Гуманитарные науки; Биологические  
науки

Подписано в печать 19.08.2015

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 50,5.

Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2015

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ю.И. Щербakov**

– председатель редакционного совета, доктор педагогических  
наук, профессор (г. Москва)

**Е.Л. Кудрина**

– доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского  
университета культуры и искусства (г. Кемерово)

**В.А. 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)

**В.И. Загвязинский**

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

**Д.Ф. Чевалир**

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

**Д.Е. Майкельсон**

– доктор филологических наук, профессор (США)

**И. Сербан**

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

**У. Грисволд**

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

**В. Сартор**

– доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-  
Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии;  
стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США)

**М.Г. Чухрова**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**О.О. Сеницына**

– 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-Петербург)

**Т.М. Степанская**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**А.И. Субетто**

– доктор философских и экономических наук, профессор,  
Грант-доктора философии, Полного профессора

по Оксфордской образовательной сети, Международному  
институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

**В.В. Собольников**

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.С. Аликин**

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Н.А. Мешков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

**Петер Шпитцер**

– профессор Медицинского университета Граца, кафедра детской  
хирургии и кафедра медицины катастроф и профилактики  
травматизма (Австрия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**А.В. Петров**

– председатель редакционной коллегии, главный редактор,  
доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ  
(г. Горно-Алтайск)

**Ю.В. Сенько**

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

**П.И. Костенко**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

**С.Д. Каракозов**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**Н.Е. Мусинова**

– доктор культурологии, профессор (г. Кострома)

**В.В. Гафаров**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**А.В. Пузанов**

– доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

**В.И. Хаснулин**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**В.С. Чернявская**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

**А.М. Руденко**

– доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)

**А.И. Шепелев**

– доктор биологических наук, профессор (г. Сургут)

**В.П. Шевченко**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**М. Миланков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)

**С.Б. Нарзулаев**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

**Н.В. Багрова**

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.В. Сорокопуд**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**Ю.Б. Кирста**

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

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. Маршалоной, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 4 (53)**

**August 2015**

**ISSN 1991-5497**

**Index in catalogues  
of Russian Post  
31043**

## EDITOR-IN-CHIEF

**Petrov A.V.** – Doctor of Education, professor, Academician of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), member of the International Union of Journalists, honored member of High School of Russian Federation, (Gorno-Altaiisk)

## EXECUTIVE DIRECTOR

**Petrov A.A.** (Gorno-Altaiisk)

## FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

**Volkova N.A.** – Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altaiisk)

## DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

**Oparin R.V.** – Candidate of Philology, docent (Barnaul)

**Chuhrova M.G.** – Doctor of Medical Sciences, professor (Novosibirsk)

## TRANSLATOR

**Ostanina M. A.** – Candidate of Science (Phylology), Senior Lecturer at English Language Department of Gorno-Altaiisk State University (Gorno-Altaiisk)

## TECHNICAL EDITOR

**Chasovskiy N.S.** – candidate of Education, member of the International Union of Journalists, (Gorno-Altaiisk)

## PUBLISHING EDITOR

**Ivanitskaya E.V.** (Gorno-Altaiisk)

## LEAD MANAGER

**Marabyan S.H.** – corresponding member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), (Gorno-Altaiisk)

## MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

**Petrov V.A.** (Gorno-Altaiisk)

## ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE Editorial Committee of

“Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya” Journal  
301 Office, 68 Kommunisticheskyy Prospekt,  
Gorno-Altaiisk, Russia, 649006  
Tel.: +7 (388-22) 4-74-44;  
E-mail: mnko@mail.ru; http://amnko.ru/

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

➤ The Journal is registered in:  
Federal Supervision Agency for  
Information Technologies and Communications  
of Russian Federation Certificate of Mass Media  
Registration PI № ФЦ 77-49955 dated from  
May 23, 2012

➤ International Centre ISSN, Paris – France  
➤ The Journal is listed in “Catalogue of leading  
reviewed editions by Highest Attestation  
Commission of RF” in Socioeconomic and  
Social Studies, the Humanities.

Passed for printing on 19 August, 2015.

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 50,5.  
Circulation: 500 pieces. Order. №

© Editor's office of “Mir Nauki, Kul'tury,  
Obrazovaniya” Journal, 2015

## SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- Yu.I. Shcherbakov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*Moscow, Russia*)
- Ye.L. Kudrina** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Kemerovo University of Culture and Arts (*Kemerovo, Russia*)
- V.A. Petuhov** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.I. Vinokurov** – Doctor of Science (Geography), Professor, Director of the Institute of Water and Ecological Problems of Siberian Branch of the Russian Academy of Science (*Barnaul, Russia*)
- I.R. Lazarenko** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Altai State Pedagogical University (*Barnaul, Russia*)
- V.I. Zagvyazinsky** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (*Tumen, Russia*)
- J. Chevalier** – PhD (Philology), Professor (*Maryland, USA*)
- J. Mikkelsen** – PhD (Philology), Professor (*Kansas, USA*)
- S. Ionescu** – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (*Paris, France*)
- W. Griswold** – PhD (Pedagogy), Professor Kansas State University (*Kansas, USA*)
- V. Sartor** – PhD (Pedagogy), Department of Language, Literacy and Sociocultural Studies, University of New Mexico, Fulbright Global TEFL Exchange Scholar (*New Mexico, USA*)
- M.G. Chukhrova** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- O.O. Sinichina** – Doctor of Science (Medicine), Assistant Director of Scientific Research Institute ECHIGOS n.a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Science (*Moscow, Russia*)
- G.I. Lazarev** – Doctor of Science (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (*Vladivostok, Russia*)
- S.V. Krivykh** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*St. Petersburg, Russia*)
- T.M. Stepanovskaya** – Doctor of Science (Arts Studies), Professor (*Barnaul, Russia*)
- A.I. Subetto** – Doctor of Science (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (*St. Petersburg, Russia*)
- V.V. Sobolnikov** – Doctor of Psychology, Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.S. Alikin** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- N.A. Meshkov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Moscow, Russia*)
- P. Spitzer** – Doctor of Science (Medicine), Professor Medical University of Graz / Dept. of Pediatric Surgery & Dept. of Accident Research and Injury Prevention (*Austria*)

## SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (*Gorno-Altaiisk, Russia*)
- Yu.V. Senko** – Academician of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Barnaul, Russia*)
- P.I. Kostyonok** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Chelyabinsk, Russia*)
- S. D. Karakozov** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- N.Ye. Musinova** – Doctor of Science (Culturology), Professor (*Kostroma, Russia*)
- V.V. Gafarov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- A.V. Puzanov** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Barnaul, Russia*)
- V.I. Hasnulin** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Vladivostok, Russia*)
- A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (*Rostov-on-Don, Russia*)
- V.P. Shevchenko** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- M. Milankov** – PhD (Medicine), Professor (*Novi Sad, Serbia*)
- S.B. Narzulaev** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Tomsk, Russia*)
- N.V. Bagrova** – Doctor of Science (Culturology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- Yu.B. Kirsta** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery were used.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b><u>А</u></b>			<b><u>Е</u></b>			Морозов И.В. ....303			Тимиров Ф.Ф. ....70		
Абдина Р.П. ....54			Евстигнеева М.И. ....12			Московкина Е.А. ....323			Тихоненко М.А. ....276		
Абдуразакова Д.М. ....122, 168			Ежов С.Г. ....70			<b><u>Н</u></b>			<b><u>У</u></b>		
Абулайсова Н.А. ....288			Ельников А.В. ....157			Нарыкова Н.А. ....276			Удера Ч.А. ....133		
Аввакумова Е.А. ....333			Ерёмин И.В. ....12			Небольсина М.С. ....335			Ульянова И.Н. ....24		
Агавелян О.К. ....211			Есипенко О.В. 250, 254, 256, 260			Некрасова Е.В. ....182			Устинова Л.Г. ....231		
Агарагимова В.К. ....26			Ефимова Н.Ю. ....211			Немыкин В.В. ....358			<b><u>Ф</u></b>		
Алеева Ю.В. ....141			Ефимова П.С. ....70			Нестерова Н.Г. ....278			Фабриков М.С. ....51		
Алиева М.К. ....5			<b><u>Ж</u></b>			Никатуева З.Ш. ....282			Фархутдинова Л.Т. ....301		
Алиева С.А. ....264			Жигалова Г.Г. ....196, 229			Никифоров П.В. ....151			Федулов Б.А. ....10, 14		
Алистанова Ф.Ф. ....265			<b><u>З</u></b>			<b><u>О</u></b>			Филимоненко И.В. ....192		
Альназарова Г.Ж. ....342			Зайцева М.В. ....216			Обласова О.В. ....185, 189			Филиппова А.Р. ....72		
Арутюнян О.А. ....371			Зайцева С.В. ....144			Овсяницкая Л.Ю. ....45, 48			Фролова А.С. ....16		
Асадулаева С.А. ....122			Заяц Н.М. ....214			Орлов А.В. ....21			Фролова С.Л. ....107		
Ахмедова П.Н. ....268			Зотова Т.Н. ....61			Останина М. А. ....311			<b><u>Х</u></b>		
<b><u>Б</u></b>			Зубань А.Н. ....358			Отаров А.А. ....226, 227			Хамитов Н.А. ....317		
Бакаева М.К. ....224			<b><u>И</u></b>			<b><u>П</u></b>			Хафизова Л.В. ....28		
Бедарева И.А. ....298			Исмагилова Л.Р. ....35			Панов Д.О. ....237, 240, 244, 247, 250, 254, 256, 260			Хубиева З.Ю. ....110		
Бекова М.Р. ....315			<b><u>К</u></b>			Патрушева И.В. ....76			Хурамшина А.Р. ....296		
Бертик А.А. ....192			Кабардиева Ф.А. ....26			Первушина О.В. ....392			<b><u>Ц</u></b>		
Богатырева Ж.В. ....371			Казанцева В.В. ....141			Пирогланов Ш.Ш. ....81			Царитова К.С. ....90		
Бокова О.А. ....176			Казанцева Ю.В. ....21			Попова В.И. ....82			Цыплаков Д.А. ....112		
Борзенко И.Л. ....7			Кальней В.А. ....65, 84			Попова Н.В. ....157			<b><u>Ч</u></b>		
Буравцова Н.В. ....206, 208			Карбалевиц А.С. ....198			Поповичева И.В. ....283			Чеджемов С.Р. ....368		
<b><u>В</u></b>			Кисельников И.В. ....146			Прохоров С.А. ....358			Черников А.М. ....84		
Везиров Т.Г. ....120			Козилова Л.В. ....24			<b><u>Р</u></b>			Черникова А.А. ....185, 189		
Верещагина Т.Н. ....383			Кокаева И.Ю. ....90			Рагимханова Л.К. ....288			Черткоти Н.С. ....90		
Воронина С.А. ....373, 376, 377			Кокорин Е.В. ....14			Рагожина О.А. ....95			Числова В.А. ....116		
Воротников А.С. ....56			Колмогорова Л.С. ....180			Раджабов М.А. ....131			Чичканова И.Н. ....61		
<b><u>Г</u></b>			Кондрашова Н.В. ....43			Ромашова О.В. ....292			<b><u>Ш</u></b>		
Гагулин И.В. ....237, 240, 244			Копытина А.В. ....355			Румянцева Г.Г. ....101			Шамарина Е.В. ....387		
247, 250, 254, 256, 260			Корниенко А.Н. ....21			Рупасова Г.Б. ....96			Шаталова Е.А. ....163		
Гайнутдинова А.Ф. ....301, 317			Кравцова В.И. ....233			Русина С.А. ....187			Шахбанова П.Г. ....139		
Галеева Е.С. ....31			Крайник В.Л. ....151			Рыбина И.С. ....160			Шейгасанова Г.М. ....288		
Галишникова Е.М. ....28			Красников В.Н. ....41			Рякина О.Р. ....98			Шереметова С.В. ....176		
Гафаров В.В. ....237, 240, 244			Крылова В.К. ....200			Рясков А.А. ....196, 229			Шибяев В.П. ....174		
247, 250, 254, 256, 260			Кузнецова Г.Н. ....128			<b><u>С</u></b>			Шилова О.Е. ....74		
Гафарова А.В. ....237, 240, 244,			Куулар Е.М. ....271			Свиридов А.Н. ....163			Шишкин В.А. ....329		
247, 250, 254, 256, 260			<b><u>Л</u></b>			Северина В.Ф. ....101			Шокорова Л.В. ....87		
Герасимов А.П. ....344			Лебедева О.Е. ....93			Сергиенко Н.В. ....337			Шпильная Н.Н. ....339		
Гибадуллина Ю.М. ....124			Лизунова Г.Ю. ....214			Сингач А.Н. ....170			<b><u>Щ</u></b>		
Голошумов А.Ю. ....70			Лобанова Е.В. ....351			Синишина О.О. ....306, 308			Щербакоева И.А. ....118		
Голошумова Г.С. ....70			Ломкина А.Н. ....63			Скопа В.А. ....364			<b><u>Э</u></b>		
Голубева И.В. ....176			Лукичев Р.В. ....349			Смолина А.Н. ....325			Эльмурзаева М.Э. ....120		
Гонтарь С.Н. ....226, 227			<b><u>М</u></b>			Спиридонова Г.Г. ....180			<b><u>Ю</u></b>		
Горбунова Т.В. ....10			Магомеддибиров З.А. ....139			Степанская Т.М. ....361			Юдина С.Д. ....220		
Григорьева Е.В. ....35, 38			Мамаева В.А. ....168			Столярчук И.А. ....135			<b><u>Я</u></b>		
Гриневич Л.А. ....166			Мамырина Н.С. ....355			Султанова М.В. ....231			Языкова И.Н. ....21		
Громов Б.Ю. ....237, 240, 244,			Мартазанова Х.М. ....318, 320			Сутырина М.П. ....192			Якиманская И.С. ....204		
247, 250, 254, 256, 260			Махмудов М.О. ....322			<b><u>Т</u></b>			Яковлева И.К. ....216		
Губанов Н.Н. ....41			Махотин Д.А. ....65			Такушевич И.А. ....104			Янкубаева А. С. ....311		
Гузев Д.В. ....10			Мельничук С.И. ....153			Танцур Т.А. ....136					
<b><u>Д</u></b>			Милютин А.А. ....273			Таскина А.В. ....214					
Дашкуева П.В. ....139			Михайлова Е.В. ....392			Течинова А.М. ....133					
Деньгова Л.Е. ....12			Монгуш И.И. ....68								
Джигоева А.Р. ....126											
Дмитриева Н.В. ....206, 208											

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,  
социологией и юриспруденцией в том, что в них  
всегда должно поступать взвешенно.  
/Петров Анатолий/**

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. психологии и педагогики Московского института государственного управления и права (г. Москва)

УДК 378.2

*Aliyeva K.M., graduate student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva-05-1990@mail.ru*

**TECHNOLOGY OF MULTIMEDIA AS MEANS IN DESIGN ACTIVITIES OF FUTURE LAW BACHELORS.** In the work the process of use of technology of multimedia in project activities of future bachelors for the Law profile is described. The proposed project work includes tasks on specialization disciplines designed by the author. The project method, on the basis of which the multimedia projects are developed, cover topics of specialization disciplines and are meant to activate cognitive abilities and to reveal the creative possibilities. The author proves that the technology has a positive effect on the motivation of students to educational activity, as evidenced by the results of experimental work carried out in the North Caucasian state Academy of Law of the Ministry of Justice. When explaining certain topics are widely used electronic books, video material, presentations, training programs. The use of electronic textbooks helps to apply the course material with a clear direction.

**Key words:** technology of multimedia, future bachelor, Law profile, design activity, multimedia projects, specialization disciplines.

*М.К. Алиева, аспирант, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alieva-05-1990@mail.ru*

## ТЕХНОЛОГИЯ МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»

В работе описан процесс использования технологии мультимедиа в проектной деятельности будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция», где важное место занимают авторские мультимедийные проекты по спецдисциплинам. Проектный метод, на основе которого разработаны мультимедийные проекты по разным темам спецдисциплин, активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Северо-Кавказской государственной юридической академии Минюста России. При объяснении отдельных тем широко используются электронные учебники, видео материал, презентации, обучающие программы. Использование электронных учебников помогает более наглядно и демонстративно представить учебный материал.

**Ключевые слова:** технология мультимедиа, будущий бакалавр, профиль «Юриспруденция», проектная деятельность, мультимедийные проекты, спецдисциплины.

Развитие компьютерных технологий, в том числе – в юриспруденции, как один из структурных элементов информационной функции государства способствует решению задач по разработке и принятию нормативно-правовой базы движения к информационному обществу, охватывающему все области информационного пространства, а также регулирующему процессы обработки, распространения и использования информации всеми социальными институтами и гражданами страны.

Появление новых информационных технологий всегда является толчком для дополнения и расширения традиционных форм организации образовательного процесса. Существуют новые формы организации образования, основанные на использовании персонального компьютера (ПК), мультимедийных учебников и средств коммуникаций, представляющих собой качественно новую технологию обучения. Современный студент должен свободно ориентироваться в информационных потоках, уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью современных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Практика преподавания показывает, что студент, владеющий навыками работы с информационно-справочными системами, значительно успешнее осваивает дисциплину,

минимизирует затраты на подбор материала, практики, научных публикаций. В последнее время получило распространение интерактивное обучение. Средства ИКТ и интерактивные технологии открывают уникальные возможности в самых разных отраслях профессиональной деятельности, предлагают простые и удобные средства для решения широкого круга задач, в том числе и в сфере юридического образования.

Интерактивные технологии в совокупности с интерактивным программным обеспечением позволяют реализовать качественно новую эффективную модель преподавания учебных дисциплин, а современные интерактивные доски, появившиеся в образовательных учреждениях, являются техническим инструментом для реализации эффективной модели электронного обучения. На сегодняшний день в образовательном процессе для повышения качества обучения необходимо применять не только разнообразные методы, формы работы и современные технологии образования, но и современные достижения техники – мультимедиа, интерактивную доску, компьютеры.

В настоящее время технологии мультимедиа относятся к одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений информационных технологий. Актуальность их

применения в учебном процессе обусловлена тем, что на современном этапе нашего общественного развития происходит информатизация общества и широкое распространение глобальной компьютерной сети Интернет. Одной из таких технологий, которая может сыграть важную роль в проектной деятельности будущих бакалавров, является технология мультимедиа.

Термин «мультимедиа» имеет различные определения в зависимости от того, в рамках какой науки он рассматривается. В естественных науках мультимедиа трактуется, как совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фото, графику, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Экстраполяция нами указанного определения на юридическую деятельность позволила приблизиться к пониманию мультимедийного проекта как комплексного использования интерактивных мультимедийных технологий в проектной культуре будущего юриста.

Как отмечается в работе [1], мультимедиа – это особый вид компьютерной технологии, которая объединяет в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.п.).

Появление систем мультимедиа произвело революцию во многих областях деятельности человека. Одним из применений приложений мультимедиа в образовании является разработка мультимедиапродуктов, где важное место занимает метод проектов, рассматривающий как средство творческой самореализации будущих бакалавров, развития их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания мультимедийных проектов. Они имеют практическую значимость, возможность применения на практике уже имеющихся знаний и приобретения новых путей самообразования.

Важную роль при самообразовании будущих бакалавров имеют электронные издания учебного назначения, которые повышают эффективность обучения, приближая качество обучения к уровню индивидуальных занятий с преподавателем. Благодаря применению мультимедиа в них, кроме текста и иллюстраций, можно включить звук, анимацию и фрагменты видеofilмов. Для электронных изданий учебного назначения характерен соответствующий сервис: ссылки, закладки, возможность повтора анимации и звуковых записей, поиск по ключевым словам и т.д.

Мультимедийные системы позволяют гармонично объединить лекцию с демонстрацией учебного материала, практикум в виде компьютерного имитатора, тестирующую систему и все дополнительные материалы в едином интерактивном компьютерном учебнике. Мультимедийный учебник не просто разгружает преподавателя от каждодневных рутинных функций, но значительно повышает интерес обучаемых к предмету, ускоряет обучение и обеспечивает лучшее усвоение знаний, хотя мультимедийные данные требуют соответствующей аппаратной поддержки, занимают большие объемы памяти, что несколько ограничивает область их применения.

В связи с необходимостью интегрировать в процессе преподавания спецдисциплин технологии мультимедиа с педагогическими и практической проектной деятельности, мы используем элементы метода проектов, которые ориентированы на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Проведенный анализ дидактических свойств ряда инструментальных систем, применяемых для создания мультимедийных проектов (Power Point, MS Front-Page, Macromedia Flash) показал, что, несмотря на разнообразие подходов к созданию мультимедийных продуктов данными средствами, имеется возможность выделения общей последовательности технологических этапов, необходимых и достаточных для создания мультимедийных проектов.

Т.Г. Везилов в своей работе [2] отмечает, что компетентностный подход в своем парадигмальном значении позволяет повысить личную активность, субъектность будущего специалиста в рамках образовательного процесса. При этом, как отмечает автор, наряду с трансляцией профессиональных знаний, умений и навыков, данный подход актуализирует проблему использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования.

Проектная деятельность как элемент учебного процесса оказывается очень эффективной, предоставляя максимум сво-

боды в реализации профессионально-ориентированных задач, повышает интерес к учебной деятельности и способствует творческому развитию будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция». Особенно важны в этой деятельности технология мультимедиа, позволяющая студентам бакалавриата ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания. Нами разработаны методические рекомендации по самостоятельной работе будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» при осуществлении ими проектную деятельность.

На основе подготовленности будущего бакалавра к использованию технологии мультимедиа, преподаватель может поставить перед ним задачу по более углубленному изучению проблемы или конкретного вопроса по спецдисциплине, чтобы он по нему создал мультимедийный проект. Результаты авторского проекта презентуются перед аудиторией. В организации проектной деятельности будущих бакалавров для изучения технологии мультимедиа предлагается практическая задача, решение которой требует работы в различных офисных программах. Рассматривая разные пути решения этой задачи с помощью предложенного инструмента, по ходу работы студенты бакалавриата изучают функции технологии мультимедиа и их возможности. При создании проектов используются образовательные интернет-порталы, коллективное участие в электронных конференциях, поиск мультимедиа ресурсов для рефератов, создание презентаций, сайтов и т.п. Технология мультимедиа предоставляет возможность осуществлять проектную деятельность на новом уровне и использовать проектную методику не только на занятиях, но и вне занятий, в частности при подготовке к конкурсам, олимпиадам.

Действующие в учебных заведениях планы подготовки специалистов юридического профиля, большое количество часов выделяют на самостоятельное обучение, которое является неотъемлемой частью учебного процесса и одной из главных составляющих в подготовке квалифицированных специалистов, способных успешно и самостоятельно решать стоящие перед ними задачи.

К видам самостоятельной работы при изучении правовых дисциплин в вузе относятся: подготовка к семинарским и практическим занятиям; составление конспектов и планов для выступлений; написание рефератов по разделам спецкурсов; подбор материала и разработка курсовых работ, углубленное изучение основных вопросов учебной программы и многое другое.

Формы организации самостоятельной работы различны. Нередко преподаватели юридического факультета прибегают к организации и проведению коллоквиумов, деловых игр. Однако существуют такие трудоёмкие задания, которые требуют от студентов продолжительной, индивидуальной, кропотливой, содержательной работы. К такому виду самостоятельной работы можно отнести необходимость составления криминалистических альбомов, в которые впоследствии входят фотографии, съемки предполагаемого места происшествия и другое.

В организации такой формы самостоятельной работы будущих бакалавров особое место занимает технология мультимедиа, позволяющая разработать мультимедийные проекты. В настоящее время введение в учебный процесс новых электронных технологий с элементами мультимедиа является актуальной проблемой.

Нами в учебном процессе используется программная среда Microsoft Kinect, при помощи которой можно вести преподавание дисциплины «Судебная медицина», где можно демонстрировать вскрытие виртуального трупа в учебном классе, а в дисциплине «Криминалистика» можно показать имитацию рабочей ситуации эксперта-криминалиста на выезде. В организации самостоятельной работы будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» особую роль играет их проектная деятельность.

В своей педагогической практике преподаватели дисциплин гражданско-правовой специализации стараются использовать различные формы и методы преподавания спецдисциплин, современные технологии образования. Поэтому весь теоретический материал был разбит на учебные блоки – модули, по каждому из которых подготовлены конспекты лекций, слайды, практические работы, тестовые задания. При объяснении отдельных тем широко используются электронные учебники, видео материал, презентации, обучающие программы. Использование электронных учебников помогает более наглядно и демонстративно представить учебный материал.

Электронные учебники – мощная технология, позволяющая хранить и передавать основной объем изучаемого материала, использовать текст, графику, фото, видео. Индивидуальная работа с ними обеспечивает глубокое понимание и освоение материала. Так как изучение дисциплин гражданско-правовой специализации связано с большим количеством нормативно-правовых документов, порядком их составления, многое студентам приходится заучивать. Чтобы облегчить этот процесс запоминания и дать возможность правильно использовать материал, студенты по каждому учебному блоку выполняют практические работы. Главная задача – не просто заучить необходимые термины и правила, но и уметь применять их в решении практических задач.

Эти вопросы мы решаем на основе мультимедийных проектов, под которым мы понимаем практические работы по освоению технологий мультимедиа в образовании, выполняемые по дидактически обоснованным регламенту и методическим указаниям в проблемном поле преподаваемых преподавателями дисциплин. Проектный метод, на основе которого разработаны мультимедийные проекты по разным темам спецдисциплин, активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Северо-Кавказской государственной юридической академии Минюста России.

#### Библиографический список

1. Алиева М.К., Везилов Т.Г. Информационно-коммуникационная образовательная среда как средство формирования готовности будущих бакалавров по профилю «юриспруденция» к проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 107–108.
2. Везилов Т.Г. Информационные и коммуникационные технологии в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования. *Вестник университета* (ГУУ). Москва, 2012; 10: 268 – 271.

#### References

1. Alieva M.K., Vezirov T.G. Informacionno-kommunikacionnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo formirovaniya gotovnosti buduschih bakalavrov po profilu «yurisprudenciya» k proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 107–108.
2. Vezirov T.G. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v formirovanii proektnoj kompetencii magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik universiteta* (GUU). Moskva, 2012; 10: 268 – 271.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК371

**Borzenko I.L.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),  
E-mail: irinab77@yandex.ru

**THE FORMATION OF THE NATIONAL SCHOOL OF THE ALTAI IN THE 1920s: GENERAL PRINCIPLES.** The article describes the general principles of formation of national schools in the 1920s in the region. The national school was declared the United labour, which was aimed at the formation of the Communist ideology among “national minorities”. The author gives a generalized description of the principles of formation of national schools. In the selection of the content of education national school polytechnics, communication of the school with life, cultural and national characteristics of the peoples were taken into account. A fundamentally new approach to the definition of the ideological basis of the content of school education demanded new organizational forms to implement it. New school principles embodied in the integrated programmes of the State Academic Council (SAC). The training material, the intent of the drafters, was summarized around three main aspects: the nature, work, society. A ban on the teaching of religion culminated in the confrontation with the authorities, reluctance to send children to educational institutions. Many researchers believe that this had a detrimental effect on the national culture and led to its destruction.

**Key words:** national school, contents of education, curriculum for national schools, Communist ideology, “national minorities”.

**И.Л. Борзенко**, канд. пед. наук, доц., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,  
E-mail: irinab77@yandex.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА АЛТАЕ В 1920-е ГОДЫ: ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ

В статье раскрываются общие принципы становления национальной школы в 1920-е годы в регионе. Национальная школа объявлялась единой трудовой, деятельность её была направлена на формирование коммунистического мировоззрения среди «национальных меньшинств».

Автор даёт обобщённую характеристику принципам становления национальной школы. При отборе содержания образования национальной школы учитывался политехнизм, связь школы с жизнью, культурные и национальные особенности народов. Принципиально новый подход к определению идейных основ содержания школьного образования потребовал и новые организационные формы для его реализации.

**Ключевые слова:** национальная школа, содержание образования, программы обучения для национальной школы, коммунистическое мировоззрение, «национальные меньшинства».

Общие основания – эти наиболее общие философские и социально-философские закономерности, которые лежат в основе изменений как социальной системы в целом, так и отдельных её частей, в том числе и системы образования как важнейшей части духовного производства общества. Общие закономерности в сфере духовного производства и системы образования позволяют рассмотреть также закономерности бытия отдельных её сфер, в том числе национального образования и национальной школы [1, с. 82].

Цикл жизни школы обычно совпадает с циклом жизни общества. Путь школы совпадает с историей государства, а в переломные периоды система образования меняет свои цели, внутреннюю структуру, статус в обществе, выполняемые функции, используемые методы, формы и организацию процесса об-

учения. История национальной школы не может быть отделима от истории страны, трансформация социально-экономической жизни отразилась и на процессе её становления. Октябрьскую революцию можно определить как переломный момент в жизни страны. Следствием её стала кардинальная перестройка всех сфер жизни общества, в том числе изменения в цели и задачах воспитания подрастающего поколения, порой даже противоположные ранее существовавшим.

После Октябрьской революции государственные деятели поставили перед школой совершенно другие цели и задачи. Важным было стремление прогрессивных слоев общества дать начальное образование всем народам, проживающим на территории России. Отмечалось, что образовательная политика государства до революции носила русификаторский характер,

посредством обучения на родном языке учителя проводили в жизнь идеи, не всегда понятные представителям нерусских национальностей. Теперь же предполагалось создать иную школу, которая будет способствовать формированию человека новой формации на основе национальных особенностей культуры. В России были созданы условия для обеспечения реального всеобщего народного образования, равного для всех классов, социальных групп, сословий независимо от расы, национальности, вероисповедания. В.И. Ленин, его сподвижники четко осознавали абсолютную значимость вопросов народного образования. Нестановительно, с первых дней советской власти началась невиданная по масштабам и напряженности борьба по повышению грамотности народа. Особое внимание уделялось нерусским национальностям, так как среди них полная безграмотность была обычным явлением. Декларация прав народов России предоставила уникальные возможности всем народам развивать свою культуру, свое образование.

Создание национальной школы началось с документа о единой трудовой школе. Основная цель школы, национальной в том числе, – «дать новое поколение борцов за идеалы трудящихся масс, строителей новой жизни... Из советской школы должны выходить не просто образованные личности, а в первую очередь строители коммунизма, борцы за интересы рабочего класса» [2, с. 14]. В соответствии с документами (Положение о единой трудовой школе, основные принципы единой трудовой школы) школа получила наименование единой трудовой, что означало общедоступность, бесплатность, светскость обучения, а также общий для обоих полов. Единство школы обеспечивалось реальными правами каждого продвигаться по ступеням образования от детского сада до университета. Это было принципиально новым, так как до революции сословность образования ограничивала возможности народов.

Содержание образования содействовало формированию коммунистического мировоззрения, а это невозможно было без вооружения учеников глубокими научными знаниями и методами познания. Человек, окончивший советскую школу, был всесторонне развитым. Обучение в школе носило политехнический характер, органически связанное с производительным трудом. Идеино-политическая направленность содержания школьного образования находила свое выражение в учебных планах, программах и учебной литературе. Материал излагался с учётом политических, экономических и культурных программ. Любая национальная школа обязательно знакомила учащихся с политикой коммунистической партии и советского правительства. Источники по истории школы 1920-х гг. содержат информацию о том, как лучше и правильнее познакомить учеников с данными вопросами. Изложение в доступной форме политики партии и правительства выдвигалось как неперемное условие связи школы с жизнью – это соответствовало одному из принципов новой школы. Идеино-политическое воспитание выразилось в преподавании предметов: обществоведения, истории, политэкономии, экономической географии, литературы. Вся внеклассная и внешкольная работа была направлена на реализацию принципа связи школы с жизнью.

Одним из принципов советской школы был её политехнический характер. Первоначально реализовать этот принцип было крайне сложно, что объяснялось особенностью Сибири 1920-х гг., которая состояла в том, что 90% населения составляли крестьяне. Промышленность была развита слабо. Основное нерусское население проживало в сельской местности. Немцы, латыши, эстонцы и др. располагали кустарной промышленностью, а представители восточных народностей вели полукочевой и кочевой образ жизни. Выходом стала попытка создавать на местах мастерские, которые занимались различными видами работ.

Принцип политехнизма образования предполагал связь обучения с производительным трудом. В.И. Ленин связывал этот принцип с практикой социалистического строительства, что означало глубокую, неразрывную связь обучения и воспитания со строительством нового общества, с подготовкой молодого поколения к активному участию в создании и развитии этого общества.

Декрет Совета Народных Комиссаров от 14 мая 1919 г. наделил каждую школу участком земли. Работа на участках давала учащимся национальных школ определенный минимум знаний, умений и навыков сельскохозяйственного производства. Подобная работа способствовала распространению агрономических знаний среди крестьян. Национальная школа принимала сель-

скохозяйственный уклон. Учащиеся изучали основы сельского хозяйства, передовые методы и организацию сельских работ, знакомились с основами земледелия, современной агротехникой. Такая специализация национальной школы принесла немало положительного. Народы западной культуры (немцы, латыши, эстонцы), имевшие высокую агрономическую культуру, получили возможность расширить свои знания, а народы восточной культуры (алтайцы, татары, казахи) приобщались к оседлому образу жизни, повышали степень агрономической культуры. Тем более, правительство было заинтересовано в том, чтобы тюркское население занималось земледелием, что понималось как повышение его культурного уровня.

Школа крестьянской молодежи получила значительное развитие у немецкого населения. Полное хозяйство такой школы обычно заключало в себе такие отрасли сельского хозяйства как полеводство, что предполагало наличие земельного участка при школе, где применялся наиболее приемлемый для данной местности севооборот; животноводство, что означало наличие скотного двора. Но на практике лишь единичные школы крестьянской молодежи полностью соответствовали предъявляемым требованиям. Зачастую они занимались только земледельческим трудом. При школах создавались также мастерские, ориентированные на необходимые сельские нужды.

В 1924–1925 учебном году по Сибири функционировало 25 школ крестьянской молодежи. Документы 1926 г. отмечают, что, несмотря на определенные успехи, для развития школ крестьянской молодежи национальных меньшинств делалось мало. В качестве основной причины указывалось отсутствие квалифицированных кадров, так как мало знать основы сельскохозяйственного производства, но необходимо хорошее знание национального языка и особенностей народной культуры. В 1925–1926 учебном году в Сибири работало 38 школ, в которых обучалось 2105 человек, из 29,5% – девушки [3, с. 88]. К концу 1926 г. количество школ увеличилось на 14, так как появилась финансовая возможность содержать их [4, с. 92].

Важным принципом в становлении национальной школы было распространение краеведения. Изучение местного материала в учебном процессе занимало большое место. Краеведческий подход открывал возможности в организации общественно-полезной деятельности, способствовал пониманию и ориентации в местных условиях, участию в окружающей жизни. Краеведческой работе уделялось повышенное внимание со стороны органов образования. Педагогические журналы печатали статьи по краеведению. Например, в журнале «Просвещение Сибири» был раздел, посвященный данной проблематике.

Методы школьной краеведческой работы делились на три основных вида: «методы накопления, методы проработки (использования в воспитательно-образовательной работе), методы усвоения навыков» [5, с. 69].

Самой распространенной формой краеведческой работы являлись экскурсии, которые относились к методам накопления. Помимо экскурсий к ним относились трудовые процессы, наблюдения, беседы. Экскурсии применялись с 1919 г., но устойчивое значение как форма работы с учащимися, приобрели со второй половины 1920-х гг. Применение этого метода не всегда соответствовало задачам новой школы, так как многие учителя не имели опыта подобной работы. В некоторых случаях со стороны родителей встречалось непонимание, поэтому некоторые учителя заменяли экскурсии заданиями – достать тот или иной материал, сделать что-либо.

Проводили также экскурсии-экспедиции. Экспедиция длилась несколько дней, в ходе экспедиции ребята общались с представителями разных профессий, собирали неизвестный и необычный материал. Экскурсии помогали раскрыть перед учащимися тенденции современного производства. Знакомство с работой передовых предприятий должно было способствовать, по мнению педагогов, новому социалистическому отношению к труду, воспитанию стремления к общественно-полезному труду, развитию чувства солидарности с рабочим классом, а также получению знаний из различных областей науки и практики. Принципиально новый подход к определению идейных основ содержания школьного образования потребовал и новых организационных форм для его реализации. Предметная система критиковалась, так как она не способствовала формированию у школьников диалектико-материалистического мировоззрения, раскрытию явлений в их взаимосвязи и воздействии, мешала установлению связи между обучением и практикой социалистического строительства.

Новые принципы школы воплотились в комплексных программах Государственного Ученого Совета (ГУС). Учебный материал, по замыслу составителей, обобщался вокруг трех основных аспектов: природа, труд, общество. «Сущность новых программ заключалась не только в их образовательной стороне, но, главным образом, в воспитательной. Центр тяжести программ с образовательной стороны перенесен на воспитательную сторону работы школы» [6, с. 25].

На местах создавали программы, адаптированные к местным условиям. В «сибирском варианте» такой программы имелись примерные трудовые задачи, что помогало учителю ориентироваться в круге общественно-полезных дел. В программе была четко выражена установка на развитие у детей трудовых и организаторских навыков коллективной жизни и работы. Также учитывались особенности сибирской природы, хозяйства и быта, как при расположении комплексных тем, так и в самом содержании материала. Составители сибирского варианта не игнорировали знания, умения, навыки в области родного языка и математики, ясно осознавая, что школа первой ступени должна выпускать не только развитого, но и элементарно грамотного ребенка. В программе отчетливо проявлялась установка на тесную связь школы с общественно-политическими и экономическими задачами нашей страны. «...Мы связываем в один комплекс явления природы, труда и общества, и эта связь будет не искусственной, не механической, а естественной, органической, вытекающей из задач производственно-трудовой школы – помочь ребенку в этой среде ориентироваться» [7, с. 5]. Алтайский рабочий план, созданный на основе Сибирского варианта программ Государственного Ученого Совета, отличался учетом возрастных особенностей детей и четким разграничением содержания материала и методов обучения.

Секция национальных меньшинств при краевом отделе народного образования обсуждала вопрос об адаптации сибирского варианта для национальных меньшинств. Для тюркских народностей было составлено два варианта программ. Педагогический техникум в Томске подготовил программу для тюрков, имеющих арабскую письменность и основное занятие – земледелие. Хакасский окружной и Ойротский областной отделы народного образования разработали программу для тюркского населения, получивших письменность в конце XIX – начале XX вв., учитывая их основные виды деятельности – скотоводство и охоту. Сибирский вариант для «народов западной культуры» разрабатывали Омский и Славгородский окружные отделы народного образования.

До революции практически во всех школах преподавали закон Божий. Национальные школы немцев, латышей, эстонцев, татар изначально были конфессиональными, они давали не только необходимые знания, но и, прежде всего, готовили будущих членов религиозной общины. Украинцы и белорусы, представители народов Поволжья, проживающих на Ал-

тае (мордва, башкиры, удмурты и др.) обучали своих детей в русскоязычных образовательных учреждениях. В сельской местности это были в основном, церковно-приходские школы. Декрет от 20 января 1918 г. об отделении церкви от государства и школы от церкви («О свободе совести, церковных и религиозных обществах») вводил свободу совести, церковных и религиозных организаций. Он устранял вмешательство духовенства в дело образования. Важным составным компонентом коммунистической идеологии являлся научный атеизм. Идеологи Народного комиссариата просвещения указывали на то, что экономическое угнетение неизменно сопровождалось религиозным мировоззрением. Формирование новой коммунистической идеологии невозможно без материалистического миропонимания. Обращалось внимание на то, что оно зависит во многом от мировоззрения учителя, поэтому необходимо приложить все усилия для агитации и пропаганды идей материалистической картины мира.

Декрет шёл в разрез с ментальностью немцев, эстонцев, латышей, татар, проживавших на Алтае. Религия объявлялась частным делом каждого человека, предполагалось невмешательство государства в дела церкви, но с каждым годом антирелигиозная пропаганда в стране усиливалась. Борьба с преподаванием религии в национальных школах являлась общегосударственной задачей пропаганды и агитации для многих национальных меньшинств причиной противостояния с властью.

В апреле 1929 г. вышло постановление ЦК ВКП (б) и СНК, которое вводило в действие систему наказаний за преподавание вероучения в школах, за религиозную и «антисоветскую» пропаганду. В немецком районе в течение 1928-29 гг. за «религиозный» уклон в преподавании было уволено 15 учителей [8, с. 166]. К идеологической обработке массового сознания крестьян присоединилась краевая радиостанция, передававшая полчасовую радиогазету, посвященную антирелигиозной деятельности.

Из-за отсутствия преподавания религии в образовательных учреждениях многие представители национальных меньшинств не отпустили своих детей в школу. В связи с этим 22 июля 1930 г. Президиум Сибирского крайисполкома принял постановление «Об обязательной посылке в школы детей школьного возраста родителями или замещающими их лицами в 1930 – 31 учебном году». За исполнением строго следили органы Наркомата юстиции. Районные отделы народного образования постоянно контролировали деятельность учителей и учебные планы.

Таким образом, подходя исторически к опыту общеобразовательных национальных школ Алтая, следует отметить, что общая направленность и основное решение вопросов содержания, форм и методов обучения и воспитания учащихся определялась новыми идейно-теоретическими основами содержания образования, принципу связи школы с общественно-политической и трудовой жизнью советского общества.

#### Библиографический список

1. Матис В.И. *Социология образования и формирования личности*. Барнаул: Издательство БГПУ, 1995.
2. Беликова А.П. *Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период двадцатых годов (1921-31 гг.)*. Москва: Изд-во МГПУ им. В.И. Ленина, 1992.
3. Первое краевое совещание ЛИТО. *Просвещение Сибири*. 1926; 10.
4. Полюдов В. Нужды советского просвещения в местном бюджете Сибирского края на 26-27 учебный год. *Просвещение Сибири*. 1926; 11.
5. Грузных А.И. Старое в новом. *Просвещение Сибири*. 1926; 2.
6. Скворцов Г. Об удалении и упорядочивании учебного года. *Просвещение Сибири*. 1928; 2.
7. *Сибирский вариант программы ГУСа*. Утвержден Первой сессией методического совета Сибирского край ОНО. Новосибирск: Сибкрайиздат, 1926.
8. Белковец Л.П. *Немецкая национальная школа в Сибири в 1920-1930-е годы. Культурный, образовательный и духовный потенциал Сибири (середина XIX – XX вв.)*: сборник научных трудов. Новосибирск: НГУ, 1997.

#### References

1. Matis V.I. *Sociologiya obrazovaniya i formirovaniya lichnosti*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 1995.
2. Belikova A.P. *Osnovnye tendencii razvitiya soderzhanii shkol'nogo obrazovaniya v Sibiri v period dvadcatykh godov (1921-31 gg.)*. Moskva: Izd-vo MGPU im. V.I. Lenina, 1992.
3. Pervoe kraevoe soveshanie LITO. *Prosveschenie Sibiri*. 1926; 10.
4. Polyudov V. Nuzhdy sovetskogo prosvescheniya v mestnom byudzhete Sibirskogo kraya na 26-27 uchebnij god. *Prosveschenie Sibiri*. 1926; 11.
5. Gruznyh A.I. Staroe v novom. *Prosveschenie Sibiri*. 1926; 2.
6. Skvorcov G. Ob udaleni i uporyadochivani uchebnogo goda. *Prosveschenie Sibiri*. 1928; 2.
7. *Sibirskij variant programmy GUSa*. Utverzhden Pervoj sessiej metodicheskogo sojeta Sibirskogo kraj ONO. Novosibirsk: Sibkrajizdat, 1926.
8. Belkovec L.P. *Nemeckaya nacional'naya shkola v Sibiri v 1920-1930-e gody. Kul'turnyj, obrazovatel'nyj i duhovnyj potencial Sibiri (seredina XIX – XX vv.)*: sbornik nauchnykh trudov. Novosibirsk: NGU, 1997.

Статья поступила в редакцию 25.05.15

УДК379

**Gorbunova T.V.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),  
E-mail: [fitnes.gtv@mail.ru](mailto:fitnes.gtv@mail.ru)

**Guzev D.V.**, teacher, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia), e-mail: [guzevv-dima@mail.ru](mailto:guzevv-dima@mail.ru)

**Fedulov B.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),  
E-mail: [fedulovb@mail.ru](mailto:fedulovb@mail.ru)

**THE FORMATION OF THE PERSONAL LIFE STYLE OF STUDENTS BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN SPORTS CLUBS.** The article highlights the factors of formation of healthy lifestyle of students in sports centers. The authors state that a modern sports club satisfies physical needs in the strengthening and preservation of health, but also in psychological and spiritual development, and also creates conditions for the harmonious interaction of people with each other, society and nature. The researchers show that training and conditioning, rehabilitation, sports demonstration, rhythmic dance, recreation and restoration are typical for the types of individual life styles among students. The structure of the individual style of life is revealed as the basic unity of all parties to all material, social and spiritual foundations of coexistence of man that is sold by the structural, energy and information channels. The paper tells about a program of healthy lifestyle, which is revealed through movements and its stages, as well as recommendations implement an integrated method of working with students in sports clubs. It takes into account the individual characteristics of students, their system and the hierarchy of needs, motives, interests in self-development and active technologies in training and education.

**Key words:** individual lifestyle, students, types of individual lifestyles, program to develop an individual style of life.

**Т.В. Горбунова**, канд. пед. наук, доц., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,  
E-mail: [fitnes.gtv@mail.ru](mailto:fitnes.gtv@mail.ru)

**Д.В. Гузев**, преп., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,  
E-mail: [guzevv-dima@mail.ru](mailto:guzevv-dima@mail.ru)

**Б.А. Федулов**, д-р пед. наук, проф., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,  
E-mail: [fedulovb@mail.ru](mailto:fedulovb@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНЫХ КЛУБАХ

В статье выделены факторы формирования здорового стиля жизни студентов в условиях спортивного клуба. Обосновывается положение о том, что современный спортивный клуб обеспечивает удовлетворение не только физических потребностей в укреплении и сохранении здоровья, но и в психологическом и духовном развитии, а также создает условия для гармоничного общения людей друг с другом, обществом и природой. Обосновываются характерные для студентов типы индивидуальных стилей жизни. Структура индивидуального стиля жизни раскрывается как принципиальное единство всех сторон материальных, социальных и духовных основ сосуществования человека, реализуемого через структурный, энергетический и информационный каналы. Приводится программа формирования здорового стиля жизни, которая раскрывается через направления и ее этапы, а также даны рекомендации, реализующие комплексную методику работы со студентами в спортивных клубах.

**Ключевые слова:** индивидуальный стиль жизни, студенческая молодежь, типы индивидуальных стилей жизни, программа по формированию индивидуального стиля жизни.

В последнее десятилетие актуализировались проблемы, связанные с формированием здорового образа жизни человека. Это связано, прежде всего, с необходимостью создания теоретической базы, которая устанавливала бы общие специфические черты здорового организма, отличающие его от нездорового и реальные пути его сохранения и развития. Сегодня можно констатировать, что из-за недостаточной физической и психической подготовленности современной молодежи к взаимодействию с изменившейся внешней средой, в частности с возросшей интеллектуальной нагрузкой на студентов, отмечается ослабление состояния их здоровья и работоспособности. Данное положение ставит перед системой социально-культурной деятельности новые и сложные задачи, в том числе в области физического воспитания в спортивных клубах. Одним из направлений выхода из создавшейся ситуации является создание необходимых условий формирования у студенчества индивидуального стиля жизни средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах.

Современный спортивный клуб обеспечивает удовлетворение не только физических потребностей различных категорий населения в укреплении и сохранении здоровья, но и в психологическом и духовном развитии, а также создаёт условия для гармоничного общения людей друг с другом, обществом и природой. Спортивный клуб представляет собой общественную организацию, способствующую развитию спорта, физической культуры и туризма, а также организации спортивно-массовых мероприятий в неучебное время [1, с. 41 – 42].

К функциям спортивного клуба в образовательном учреждении относятся: проведение систематических физкультурно-оздоровительных занятий и спортивно-массовых мероприятий;

создание и работа секций и спортивных групп с учётом индивидуальных особенностей студентов; организация соревнований, спортивных и товарищеских встреч; обеспечение участия в соревнованиях, проводимых различными органами местного самоуправления; организация спортивных праздничных соревнований и выступлений известных спортсменов; проведение пропагандистских мероприятий по соблюдению здорового образа жизни [2].

В связи с этим, возможности спортивных клубов существенно возросли, спортивные клубы способны формировать здоровый образ жизни, в основе которого находится внутренняя мотивация на сохранение и укрепление здоровья в сознании и практической жизнедеятельности. Поэтому мы выделяем в самостоятельную задачу формирование индивидуального образа жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах, как эффективное направление в укреплении психофизического здоровья, рационального, культурного проведения свободного времени, удовлетворения духовных потребностей студентов.

В статье выделяются характерные для студентов типы индивидуальных стилей жизни, приводится программа, реализующая комплексную методику работы по формированию индивидуального стиля жизни студенческой молодежи, которая отличается направленностью процесса физического воспитания на формирование у занимающихся системы потребностей, которая обеспечит подрастающему поколению выработать собственный здоровый индивидуальный стиль жизни, способствующий физическому и духовному самосовершенствованию. Данные положения определяют научную новизну работы.

Реализацию поставленной задачи возможно осуществить в том случае, если в содержание физического воспитания, наряду с аксиологическим, когнитивным и конативными компонентами, органически включаются личностный, который содействует активному самопознанию, саморегуляции, самосовершенствованию, моральному и духовному самоопределению, приобретению навыков в формировании индивидуального стиля жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах.

Индивидуальный стиль жизни в статье определяется как определённый тип поведения личности, основанный на индивидуальных особенностях, склонностях, способностях, фиксирующий устойчиво воспроизводимые черты, манеры, привычки, склонности культурной жизнедеятельности в конкретных социальных условиях [3].

Обобщая различные научные источники [4; 5], на практике для творческих вузов выделим следующие типы индивидуальных стилей жизни для студенческой молодежи:

- тренировочно-кондиционный стиль жизни предназначен для повышения биолого-функциональных возможностей организма;
- оздоровительно-реабилитационный стиль жизни служит для укрепления здоровья, коррекции недостатков физического развития и телосложения;
- спортивно-показательный стиль жизни, для студентов с хорошей предварительной общей физической и спортивной подготовленностью;
- рекреационно-восстановительный стиль жизни – определяется динамикой работоспособности и утомляемости студентов в учебном процессе;
- ритмически-танцевальный стиль жизни применяется студентами, профессионально, спортивно или любительски использующими танцы – от балета до фольклора и современных танцев в качестве физкультурной активности.

В соответствии с выделенными типами предлагается создавать соответствующие секции и группы, так например: фитнеса, аэробные, хореографические, оздоровительные, гимнастические и т.д.

Выделим основные положения, определяющие индивидуальный стиль жизни студентов: 1. Конкретная личность выступает одновременно субъектом и объектом формирования индивидуального стиля жизни. 2. Индивидуальный стиль жизни человека реализуется на основе удовлетворения физических, социальных и духовных потребностей человека. 3. Формирование индивидуального стиля жизни студентов средствами социально-культурной деятельности возможно при реализации личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов. 4. Индивидуальный стиль жизни представляет собой эффективный способ сохранения здоровья, профилактики заболеваний и повышения работоспособности в профессиональной деятельности.

На основании рассмотренных теоретических подходов, предлагается программа формирования индивидуального стиля жизни студенческой молодежи, которая учитывает следующие факторы: наследственные, социальные, а также личностно-мотивированные, а также индивидуальные условия жизнедеятельности, определяющие мировоззрение и культуру конкретного человека.

Структура индивидуального стиля жизни представляет собой принципиально единство всех сторон материальных, социальных и духовных основ сосуществования человека, реализуемого через структурный, энергетический и информационный каналы [6].

Целью разработанной программы является формирование индивидуального стиля жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности, через формирование у них научного понимания сущности индивидуального стиля жизни, создание устойчивой мотивации на здоровый образ жизни, выбор конкретного индивидуального стиля жизни с учётом учебной деятельности и будущей профессии.

Программа предусматривает решение следующих воспитательных и оздоровительных задач: знание научно-практических основ индивидуального стиля жизни студентов; понимание роли физической культуры в развитии личности и подготовке её к профессиональной деятельности; формирование потребностно-мотивационного отношения к физической культуре, установки на индивидуальный стиль жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание.

Программа включает в себя следующие взаимосвязанные этапы: начальный, основной, завершающий, в каждом из которых отражены цели, задачи и реализуются следующие индивидуальные стили: тренировочно-кондиционный, оздоровительно-реабилитационный, спортивно-показательный, ритмически-танцевальный, рекреационно-восстановительный. Следовательно, она учитывает индивидуальные особенности студентов, систему и иерархию их потребностей, мотивов, интересов в своем саморазвитии, а также активные технологии в обучении и воспитании.

В программе формирование индивидуального стиля жизни студентов средствами социально-культурной деятельности обеспечивается через реализацию следующих системных компонентов [7]:

Эмотивный компонент. Сущность этого компонента состоит в том, чтобы сформировать у студентов иерархию соответствующих потребностей, мотивов, интересов и желаний к выбору индивидуального стиля жизни.

Когнитивный компонент формирования индивидуального стиля жизни обосновывался из анализа индивидуальных особенностей человека и требований к содержанию физической культуры студента.

Конативный компонент состоит в умении студентов ставить субъективно принятую цель деятельности, в соответствии с ней создать программу действий, упорядочить действия, средства, способы деятельности, оценить результаты как конечные, так и промежуточные, сопоставить их и осуществлять необходимые коррективы.

Творческий компонент предполагает наличие у студента более сложной совокупности способностей, позволяющие ему моделировать индивидуальный стиль жизни.

Рефлексивный компонент представляет собой механизм сознательной деятельности, включающий самопознание и самооценку, так как её реализация осуществляется на основе рефлексивного отношения к себе, своим качествам, действиям, поступкам, состояниям.

Содержание программы раскрывается через ряд этапов.

1. Начальный этап направлен на выявление уровня сформированности потребностно-мотивационной сферы индивидуального стиля жизни студентов, выявление вовлеченности студентов в физическую культуру до поступления в ВУЗ, его теоретической осведомленности и физической подготовленности.

2. Основной этап предусматривает приобретение теоретических и практических навыков формирования индивидуального стиля жизни. Отличительной особенностью этого этапа является развитие у студентов индивидуально-спортивных способностей, наличие которых придает деятельности личностно значимый смысл.

3. Завершающий этап ориентирован на побуждение студентов к дальнейшему совершенствованию индивидуального стиля жизни. Качественное своеобразие данного этапа определяется тем, что у студентов происходит осознание значимости индивидуального стиля жизни, которое придает личностный смысл в его реализации в процессе жизнедеятельности.

Наш опыт разработки и внедрения программы показал, что правильно организованный процесс сбора, обработки и анализа индивидуальных показателей уровня физического развития, функционального состояния и т.д., способствует активному личностному включению в данный вид деятельности.

Основными организационными условиями формирования индивидуального стиля жизни являются:

1. Заведение на каждого студента индивидуального «Паспорта здоровья» с целью определения расчёта индивидуальных параметров физической нагрузки, при выборе индивидуального стиля жизни и ведения динамики изменения состояния организма.

2. Составление индивидуального плана формирования здорового стиля жизни реализуемого в индивидуальной оздоровительной деятельности и занятиях физическими упражнениями.

3. При регулярных самостоятельных тренировках оздоровительной направленности, студентам рекомендуется осуществлять самоконтроль основных показателей состояния организма до начала занятий и после окончания тренировки.

Подтверждение эффективности программы формирования индивидуального стиля жизни студентов проводилось нами путём сравнения результатов сформированности каждого компонента в созданных контрольной и экспериментальной группах.

Анализ данных показал, что в экспериментальной группе получено наибольшее приращение уровня сформированности

индивидуального стиля жизни по всем выделенным критериям в среднем на 35-42% выше, чем в контрольной группе.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработана программа формирования индивидуального стиля жизни студентов средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах; теоретические положения и выводы доведены до конкретных методических рекомендаций и внедрены в практику работы кафедры физического воспитания АГАКИ, основные результаты могут найти применение в спортивных клубах различных учреждениях социально-культурной деятельности.

По результатам работы сделаны выводы. Реализация индивидуального стиля жизни призвана сделать жизнь уникальной. Формирование индивидуального стиля жизни представляет собой методику, которую следует усвоить и реализовать в досуговой деятельности. Стиль жизни – это всегда поиск активных способов привести в жизнь радость, воодушевление, духов-

ные потребности и гуманистические ценностные ориентации. Разработана и внедрена программа формирования индивидуального стиля жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах, в которой реализовано развитие следующих компонентов: мотивационного, деятельностного, творческого, рефлексивного. Предложены следующие типы индивидуальных стилей жизни студенческой молодежи: индивидуальные стили: тренировочно-кондиционный, оздоровительно-реабилитационный, спортивно-показательный, ритмически-танцевальный, рекреационно-восстановительный, на основании которых в клубах созданы соответствующие секции и группы. Значение формирования индивидуального стиля жизни студенческой молодежи видится, в том, что её средства позволяют развивать не только физические качества, двигательные навыки и укреплять здоровье, но и совершенствовать личную инициативу, творческую и социальную активность и самодетельность.

#### Библиографический список

1. Абаскалова Н.П. *Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»*. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2001.
2. Галкин В.В. Реклама и связь с общественностью в спортивных клубах и организациях. *Спорт для всех*. 2000; 1.
3. Хрусталева Г.А. *Деятельность физкультурно-спортивных клубов по спортивно-гуманистическому воспитанию детей и молодежи и пути ее совершенствования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
4. Кокшаров А.А. Модель формирования индивидуального стиля здорового образа жизни студентов средствами социально-культурной деятельности. *Единое образовательное пространство России и необходимость его формирования в обществе*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2003.
5. Классов Б. *Психологические механизмы формирования образа жизни личности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Новосибирск, 1996.
6. Blumenthal E. *Kooperative Bewegungsspiele*. Schorndorf: Verlag Hofmann, 1987.
7. Hernia K. The Sports clubs as a social organization in Finland. *International Review for the Sociology of Sport*. 1986; N 24; Vol. 3.

#### References

1. Abaskalova N.P. *Sistemnyy podhod v formirovaniy zdorovogo obraza zhizni sub'ektov obrazovatel'nogo processa «shkola-vuz»*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2001.
2. Galkin V.V. Reklama i svyaz' s obshchestvennost'yu v sportivnykh klubakh i organizatsiyah. *Sport dlya vseh*. 2000; 1.
3. Hrustaleva G.A. *Deyatel'nost' fizkul'turno-sportivnykh klubov po sportivno-gumanisticheskomu vospitaniyu detey i molodezhi i puti ee sovershenstvovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
4. Koksharov A.A. Model' formirovaniya individual'nogo stilya zdorovogo obraza zhizni studentov sredstvami social'no-kul'turnoy deyatel'nosti. *Edinoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii i neobhodimost' ego formirovaniya v obshchestve*: sbornik materialov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza: Privolzhskij Dom znaniy, 2003.
5. Klassov B. *Psihologicheskie mehanizmy formirovaniya obraza zhizni lichnosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1996.
6. Blumenthal E. *Kooperative Bewegungsspiele*. Schorndorf: Verlag Hofmann, 1987.
7. Hernia K. The Sports clubs as a social organization in Finland. *International Review for the Sociology of Sport*. 1986; N 24; Vol. 3.

Статья поступила в редакцию 11.05.15

УДК 378

**Evstigneyeva M.I.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of adaptive physical culture, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

**Dengova L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of adaptive physical culture, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

**Eryomin I.V.**, senior lecturer, Head of Department of adaptive physical culture, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

**CORRECTION OF THE FUNCTIONAL STATE OF MEDICAL STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE.** This article considers the problem of evaluating the health status of students by identifying the functional age of the individual, of its correction by means of physical culture. In our opinion, the formation of knowledge about the functional state correction will contribute to the solution of a problem of formation of stable motivation of the student to maintain an active lifestyle and physical fitness, as well as timely impact on their health. In the framework of teaching the discipline of "Physical Education" in a medical school the appropriate implementation of the optional course is based on mastery of the basics of correction of the functional state of a human. In the process of teaching physical education at a medical university it is appropriate for lectures, teaching and practical classes with orientation on the correction of the functional state of a human during the training future physicians.

**Key words:** health, correction, functional status, students of medical school.

**М.И. Евстигнеева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. адаптивной физической культуры, г. Ставрополь, Ставропольский государственный медицинский университет, E-mail: lusiyo@bk.ru

**Л.Е. Денгова**, канд. пед. наук, доц. каф. адаптивной физической культуры, г. Ставрополь, Ставропольский государственный медицинский университет, E-mail: lusiyo@bk.ru

**И.В. Ерёмин**, доц., зав. каф. адаптивной физической культуры, г. Ставрополь, Ставропольский государственный медицинский университет, E-mail: lusiyo@bk.ru

## КОРРЕКЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается проблема оценки состояния здоровья студентов путём определения функционального возраста индивида, его коррекции средствами физической культуры. На наш взгляд, формирование знаний о коррекции функционального состояния будет способствовать решению задачи формирования устойчивой мотивации студента к поддержанию активного образа жизни и физической формы, а также своевременному влиянию на состояние своего здоровья. В рамках преподавания учебной дисциплины «Физическая культура» в медицинском вузе целесообразна реализация курса по выбору основанного на овладении основ коррекции функционального состояния человека. В процессе преподавания физической культуры в медицинском вузе целесообразно включение лекционных, учебно-методических и практических занятий с направленностью подготовки будущих врачей на коррекцию функционального состояния человека.

**Ключевые слова:** здоровье, коррекция, функциональное состояние, студенты медицинского вуза.

Важнейшей потребностью современного общества является разработка новых профилактических, пролонгирующих и ювенологических технологий, направленных на существенное повышение потенциала здоровья, улучшения функционального состояния, увеличение продолжительности активной, созидательной жизни человека [1]. Современная научно-методическая литература содержит много сведений о здоровье человека, способах оценки его состояния [2; 3]. В то же время студенты высших учебных заведений, и в частности, медицинских вузов, имеют явно недостаточные представления о многоаспектной сущности здоровья человека, об оценке состояния собственного здоровья и его соответствия функциональному (биологическому возрасту).

Студенты медицинского вуза как социальная группа учащейся молодежи, активно профессионально познающая и знающая в своём большинстве организм человека в системно-структурном аспекте, что можно считать значимым преимуществом перед студентами других специальностей, может быть благоприятной моделью исследования возможностей применения ценностей физической культуры для коррекции функционального состояния с целью нормализации здоровья человека.

В рамках преподавания предмета «Физическая культура» весьма целесообразно формирование у студентов научно-практического представления о соотношении психофизического состояния здоровья. Однако, процесс преподавания физической культуры в медицинском вузе, основанный на реализации государственной программы, не имеет программно-методического обеспечения для решения задач целенаправленного телесно-двигательного самосовершенствования на основе коррекции состояния здоровья средствами и методами физической культуры.

Целью исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование программно-методического обеспечения процесса коррекции функционального состояния студентов медицинских вузов.

Представляется целесообразным охарактеризовать основные разделы экспериментальной авторской программы. Разра-

ботанная авторская программа включает в себя теоретический раздел, осуществляемый в форме лекций, в которых раскрываются основные понятия и сущность изучаемых разделов и тем, взаимосвязанных между собой и взаимообусловленных.

Второй раздел программы, практический, который включает в себя содержание практико-методических и самостоятельных занятий. В процессе практико-методических занятий предполагалось практическое знакомство студентов с комплексом средств целенаправленного воздействия, связанного с коррекцией функционального состояния человека и применением полученных знаний на практике. В результате реализации раздела практико-методических занятий студенты должны были овладеть методикой применения упражнений лечебной физической культуры, вестибулярной тренировки, упражнений мелкой моторики, дыхательными методиками В.В. Гневушева, А.Н. Стрельниковой, К.П. Бутейко, приёмами психокоррекции, а также овладеть способами определения своего функционального состояния.

Практические занятия осуществлялись в процессе обязательных академических часов по дисциплине «Физическая культура». На наш взгляд, групповые практические занятия целесообразно проводить на основе общих патологий студентов, применяя при этом индивидуальный подход к занимающимся, направленный на возможность самовоздействия упражнениями профилактического и корректирующего характера, что мы и осуществляли в педагогическом экспериментировании. К числу возможных средств коррекции функционального состояния целесообразно относить: лечебные физические упражнения; упражнения дыхательной гимнастики; упражнения психокоррекционной релаксации [4].

Сущностью эксперимента являлась разработка средств воздействия на коррекцию функционального состояния, внедрение авторской программы и методики в учебно-воспитательный процесс студентов медицинского вуза и определение их эффективности. В организации исследования принимали участие 40 студентов первого курса СтГМУ возрасте 17–18 лет (таблица 1).

Таблица 1

Комплексные характеристики экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента (девушки) (n=40)

Показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Критерий Студента t	Уровень достоверности
Пульс в покое (уд./мин)	75,9±0,7	78,2±0,8	2,0	p>0,05
Артериальное давление (ммрт.ст.)	129,2±1,6 89,1±1,1	134,2±2,2 92,3±1,1	1,8 2,0	p>0,05 p>0,05
Жизненная ёмкость лёгких (л)	3,02±0,03	2,95±0,03	1,6	p>0,05
МПК (мл/мин) на 1кг	33,1±0,5	34,4±0,4	1,9	p>0,05
RWC 170 (кгм/мин)	620,5±13,2	596,5±7,8	1,6	p>0,05
Равновесие: стат. балансировка (с)	11,3±0,5	10,2±0,4	1,7	p>0,05
Уровень знаний (баллы)	3,3±0,28	2,6±0,27	1,8	p>0,05
Фрустрация (баллы)	14,4±1	12,2±1	1,5	p>0,05
Тревожность (баллы)	7,6±0,8	9,85±0,8	1,9	p>0,05
Агрессивность (баллы)	11,05±0,5	12,4±0,5	1,8	p>0,05
Ригидность (баллы)	11,8±0,6	13,8±0,8	2,0	p>0,05
Мотивация к занятиям физическими упражнениями (%)	63,7±1,4	59,7±1,4	2,0	p>0,05

Педагогический эксперимент заключался в проведении исходного тестирования студентов экспериментальной и контрольной групп, после чего в течение учебного года экспериментальная группа занималась по авторской программе и методике коррекции функционального состояния, а контрольная группа по стандартной учебной программе дисциплины «Физическая культура». По окончании экспериментального года были получены результаты итогового тестирования опытных групп (таблица 2).

к построению и осуществлению здорового образа жизни и формированию телесно-двигательных кондиций, к самокоррекции состояния систем и функций организма.

2. В рамках преподавания учебной дисциплины «Физическая культура» в медицинском вузе целесообразна реализация курса по выбору основанного на овладении основ коррекции функционального состояния человека.

3. В процессе преподавания физической культуры в меди-

Таблица 2

Комплексные характеристики экспериментальной и контрольной групп по окончании эксперимента (девушки) (n=40)

Показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Критерий Стьюдента t	Уровень достоверности
Пульс в покое (уд./мин)	73,4±0,65	75,8±0,8	2,3	p<0,05
Артериальное давление (ммрт.ст.)	119,7±1,7 83,8±0,8	128,5±1,6 88,8±1,1	3,6 3,6	p<0,001 p<0,001
Жизненная ёмкость лёгких (л)	3,27±0,06	3,1±0,05	2,2	p<0,05
МПК (мл/мин) на 1кг	36,2±0,7	33,1±0,4	3,6	p<0,001
PWC 170 (кгм/мин)	659,5±9,1	623,5±10,3	2,6	p<0,05
Равновесие: стат. балансировка (с)	15,1±0,8	11,6±0,5	3,7	p<0,001
Уровень знаний (баллы)	4,5±0,18	3,4±1,26	3,6	p<0,001
Фрустрация (баллы)	11,1±0,6	8,5 ±0,8	2,4	p<0,05
Тревожность (баллы)	3,9±0,4	7,37±0,7	3,9	p<0,001
Агрессивность (баллы)	8,45±0,5	10,8±0,5	3,3	p<0,05
Ригидность (баллы)	7,65±0,9	11,8±0,6	3,8	p<0,001
Мотивация к занятиям физическими упражнениями (%)	72±1,4	64±1,5	3,8	p<0,001
Биологический возраст (годы)	2,7±0,3	4±0,3	3,8	p<0,001

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Знания о сущности функционального состояния и методах его коррекции с помощью физической культуры могут способствовать решению задач самосовершенствования студентов

цинском вузе целесообразно включение лекционных, учебно-методических и практических занятий с направленностью подготовки будущих врачей на коррекцию функционального состояния человека.

#### Библиографический список

1. Белозерова Л.М. *Методы определения биологического возраста по умственной и физической работоспособности*: монография. Пермь, 2000.
2. Войтенко В.П. Биологический возраст. *Биология старения*. Ленинград, 1982: 102–115.
3. Кишкун А.А. *Биологический возраст и старение: возможности определения и пути коррекции: руководство для врачей*. Москва, 2008.
4. Мандриков В.Б. О проблемах оценки функционального состояния студентов специального учебного отделения. *Современные научно-методические разработки в физическом воспитании студентов, имеющих отклонение в состоянии здоровья*: сборник научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2001: 36–38.

#### References

1. Belozeroval L.M. *Metody opredeleniya biologicheskogo vozrasta po umstvennoj i fizicheskoj rabotosposobnosti*: monografiya. Perm', 2000.
2. Vojtenko V.P. Biologicheskij vozrast. *Biologiya starenija*. Leningrad, 1982: 102–115.
3. Kishkun A.A. *Biologicheskij vozrast i starenie: vozmozhnosti opredeleniya i puti korrekicii: rukovodstvo dlya vrachej*. Moskva, 2008.
4. Mandrikov V.B. O problemah ocenki funkcional'nogo sostoyaniya studentov special'nogo uchebnogo otdeleniya. *Sovremennye nauchno-metodicheskie razrabotki v fizicheskom vospitanii studentov, imeyushih otklonenie v sostoyanii zdorov'ya*: sbornik nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg, 2001: 36–38.

Статья поступила в редакцию 15.06.15

УДК379

**Fedulov B.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),  
E-mail: fedulovb@mail.ru

**Kokorin Ye.V.**, postgraduate, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia), E-mail: kokorin-jenya@mail.ru

**FEATURES OF SOCIAL REINTEGRATION OF PEOPLE RELEASED FROM PLACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES.** The article summarizes the features of re-socialization of persons released from a prison by means of social and cultural activities. The work clarifies the definition of "re-socialization" in the modern conditions. It highlights the importance of this process for a social group as persons released from a prison and analyzes the social problems associated with the process of re-socialization. The researchers identify areas of re-socialization for the aforesaid groups of people; the pedagogical conditions for the implementation of these activities. A diagnosis of determining the degree of re-socialization of individual citizens, as well as describes the methodology of the process of re-socialization of persons released from punishment by means of social and cultural activities, conclusions on the results of its application. The paper describes the practical significance of the research.

**Key words:** socialization, process of re-socialization, tool for socio-cultural activities, persons released from places of imprisonment, pedagogical conditions of implementation.

**Б.А. Федулов**, д-р пед. наук, проф., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,

E-mail: fedulovb@mail.ru

**Е.В. Кокорин**, соискатель, Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,

E-mail: kokorin-jenya@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ, ОСВОБОЖДЁННЫХ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ, СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье приведён анализ и раскрыты особенности ресоциализации лиц, освобождённых из мест лишения свободы средствами социально-культурной деятельности; уточнено определение понятия ресоциализация для современных условий; выявлены направления процесса ресоциализации; определены педагогические условия для реализации данной деятельности, предложена диагностика определения степени ресоциализации и методика процесса ресоциализации лиц освобождённых от наказания средствами социально-культурной деятельности.

**Ключевые слова:** ресоциализация, процесс ресоциализации, средства социально-культурной деятельности, лица, освобождённые из мест лишения свободы, педагогические условия ресоциализации.

На данном этапе российского общества, когда преступность, в том числе и рецидивная, не снижается, а пенитенциарные учреждения в большинстве случаев не в состоянии проводить эффективную работу по перевоспитанию осужденных, вопрос о ресоциализации освобождённых от наказания средствами социально-культурной деятельности является важным и своевременным. Если человек не адаптируется к нормальной жизни, это приведет к новым противоправным последствиям и чаще всего – к повторному совершению преступлений. Объективная потребность изучения процессов ресоциализации лиц после освобождения от наказания вытекает из резкого изменения условий их жизни, из новизны обстановки, к которой они должны приспособиться. Процесс адаптации человека, находящегося до этого значительный период времени в изоляции от общества, впоследствии к условиям жизни на свободе, к производственному коллективу или профессиональной группе, семье и другим микросоциальным условиям проходит со значительными трудностями.

Следовательно, значимость и своевременность рассматриваемой темы определяется из необходимости выявления новых подходов для решения задачи ресоциализации лиц, освобождённых от наказания, для исключения совершения ими повторных преступлений. Таким образом, актуальность темы определяется недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической теории и практике социально-культурной деятельности.

Построение социального государства требует создать условия для реализации права на достойную жизнь и свободное развитие всем его гражданам. Если человек по каким-либо причинам не может самостоятельно обеспечить свое достойное проживание и близких ему людей, он вправе рассчитывать на получение гарантированной поддержки государства и общества [1].

Наиболее сложной категорией граждан являются лица, отбывшие наказание в виде лишения свободы. Освободившись из мест заключения, люди, как правило, сталкиваются со значительными трудностями при самореализации в обществе. С возникающими жизненными трудностями бывшие заключенные не всегда в состоянии самостоятельно справиться, и как следствие совершают новые преступления. По данным Федеральной службы исполнения наказаний России, рецидивная преступность по стране в максимальном значении составляет более 35% от всех совершаемых преступлений [2, с. 1 – 2]. По статистике, примерно треть всех криминальных правонарушений имеют рецидивный характер. Особого внимания заслуживают несовершеннолетние и молодежь, именно среди этой категории отмечается самый значительный процент рецидива, по статистике, приводимой в официальных источниках он составляет более 70% [3].

Это способствует увеличению количества лиц, освобождённых из мест лишения свободы и нуждающихся в ресоциализации. Без активизации работы всех социально-культурных институтов по решению данной задачи общественной жизни, обществу угрожает нравственная дезориентация и криминализация. Существенную роль в решении ресоциализации лиц, освобождённых от наказания, играют органы внутренних дел, учитывая новые требования к институту полиции, когда их основной функцией становится не административно-карательная, а социально-профилактическая. Следует учитывать, что прямой обязанностью участковых уполномоченных полиции является контроль и соци-

альная работа с лицами, освобождёнными из под стражи.

Ресоциализация средствами социально-культурной деятельности лиц, освобождённых из под стражи, необходима для обеспечения безопасности населения и общества в целом, а также для укрепления правопорядка и законности. Указанные обстоятельства обусловили необходимость изучения проблемы ресоциализации лиц, освобождённых из-под стражи, средствами социально-культурной деятельности. С этой целью была проанализирована информация из федеральных и региональных органов власти, органов внутренних дел Алтайского края, проведено анонимное анкетирование жителей с уголовным прошлым.

Необходимость повышенного внимания со стороны государства к бывшим заключённым обусловлена рядом причин. Объективными причинами являются следующие обстоятельства: разрыв социальных связей; отсутствие жилой площади, работы, документов, удостоверяющих личность; наличие инвалидности, социально опасных заболеваний; достижение пенсионного возраста и другие. Субъективными – низкая профилактическая работа институтов социализации [4, с. 7].

Провозглашённая в России уголовно-исполнительная политика направлена не только на исправление осужденных и предупреждение новых преступлений, но и оказание им помощи в ресоциализации [2, с. 1 – 2].

Анализ проблем, связанных с ресоциализацией, показал: в органах самоуправления на различных уровнях, а также в органах внутренних дел не существует соответствующих программ по ресоциализации лиц, освобождённых из мест лишения свободы, средствами социально-культурной деятельности; многие должностные лица, ответственные за социальную адаптацию граждан, не имеют чёткого представления о целях, задачах и содержании деятельности по ресоциализации; различные государственные и общественные структуры, работающие с населением, практически не взаимодействуют друг с другом, органами внутренних дел и Федеральной службой исполнения наказаний. Работа строится без учёта преемственности различных институтов социализации; административный надзор за лицами, освобождёнными из под стражи, строится по формальным признакам, без учёта индивидуальных особенностей освобождённых из под стражи и без реализации средств социально-культурной деятельности.

Проведённое исследование позволило получить следующие результаты. Уточнено определение понятия ресоциализация, для современных условий. Под ресоциализацией понимается приспособительный этап и переход человека в новую социальную среду, где происходит восприятие нравов, требований, установок, социальных позиций и системы ценностных ориентаций этой среды человеком.

Процесс ресоциализации средствами социально-культурной деятельности включает в себя: проведение беседы работниками социально-культурной сферы с каждым осужденным, в ходе которой выясняется, где он намерен проживать, работать или учиться после освобождения, имеется ли связь с родственниками, характер взаимоотношений с ними, его жизненные планы, готовность к обеспечению жизнедеятельности на свободе, с разъяснением целесообразности возвращения на место постоянного проживания и на предприятие, где он работал до осуждения; организация различных занятий и курсов по подготовке и адаптации осужденных от наказания; изучение письменных

заявлений освобожденных с просьбой об оказании им помощи в трудовом и бытовом устройстве по избранному месту жительства; анализ поступающих предложений и принятие соответствующих решений об оказании содействия в трудовом и бытовом устройстве.

Выявлены основные направления процесса ресоциализации освобожденных от наказания, включающие: социально-культурные и психолого-педагогические мероприятия, реализуемые в индивидуально-воспитательной, массовой и групповой формах работы, взаимодействие с семьями, работодателями, образовательными, социальными учреждениями, формированиями общественности и шефской работе.

Определены педагогические условия процесса ресоциализации освобожденных от наказания: 1) отбор содержания средств социально-культурной деятельности должен соответствовать совокупности теоретических положений, необходимых для компетентного осуществления специфической работы по ресоциализации освобожденных от наказания; 2) внедрение креативных и артпедагогических методов и к работе по ресоциализации освобожденных от наказания; 3) обеспечение позитивной ресоциализации освобожденных от наказания; 4) выполнение комплексных социально-культурных и правовых мероприятий; 5) применение активных форм и методов социально-культурной деятельности; 6) реализация субъект-субъектного взаимодействия в процессе ресоциализации; 7) координация деятельности различных учреждений социально-культурной деятельности, уголовно-исполнительной инспекций, службы участковых уполномоченных полиции, органов соцзащиты.

Разработана методика процесса ресоциализации освобожденных от наказания посредством комплексного внедрения в деятельность учреждений социально-культурной деятельности: личностно-ориентированного, деятельностного, квазипрофессионального и креативного подходов, она реализуется при проведении комплексных правовых, воспитательных, социальных, культурных и психолого-педагогических мероприятий. Предложена диагностика определения степени ресоциализации освобожденных от наказания, основанная на оценке развития гностических, коммуникативных, конструктивных и организационных компонентов и определении уровней: оптимального, допустимого, критического и недопустимого.

Практическая значимость исследования состоит, прежде всего, в том, что теоретические и методические выводы реализованы в прикладных рекомендациях и послужили основой для создания методики ресоциализации освобожденных от наказания, реализуемой в социально-культурных учреждениях Алтайского края и органах внутренних дел, и в частности работе

участковых уполномоченных. Реализованы активные формы и методы социально-культурной деятельности по ресоциализации освобожденных от наказания.

Оценка степени ресоциализации производилась с учётом предложенных квалиметрических параметров, с учётом уровня сформированности соответствующих компонентов структуры личности, определяющих направленность на законопослушную деятельность и отношения. Для оценки предложенных уровней были определены соответствующие критерии, такие как система идеальных потребностей, гуманистические ценностные ориентации и теоретическое сознание, показатели которых определяются по проявлению в характере отношений и деятельности. При проведении экспериментальной части работы нами были выделены экспериментальная и контрольная группы, в которых результаты процесса ресоциализации оценивались по уровням: оптимальный, допустимый, критический и недопустимый.

Итоги опытно-экспериментальной работы показали, что рост уровня развития идеальных потребностей в экспериментальной группе, достигших 3 и 4 уровней, по сравнению с контрольной составил 36%. Результаты развития гуманистических ценностных ориентаций показали, что рост количества лиц, освобожденных из под стражи, по этому показателю в экспериментальной группе составил 35%, прирост по теоретическому сознанию 37%. Проведя анализ для всех критериев и получив итоговый результат процесса ресоциализации лиц, освобожденных из под стражи, мы выявили, что рост в экспериментальной группе по сравнению с контрольной составил не менее 34%. Следовательно, результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтвердили эффективность предлагаемой методики процесса ресоциализации освобожденных от наказания.

Также следует сделать вывод, что в арсенале субъектов ресоциализации необходимо использовать весь комплекс основных средства социально-культурной деятельности: культурно-просветительских, от средств массовой информации до Интернета; устных, при проведении бесед и различного рода встреч; художественных, реализуя изобразительное, музыкальное и театральное искусство; наглядных, через выставки, плакаты; печатных, используя художественную литературу, научно-публицистические и периодические издания; технических, такие как аудио, видео и телевидение; виртуальных, Интернет технологии. Сферами проявления средств социально-культурной деятельности должны быть: духовные, политические, культурные, экономические, социальные и правовые институты общества, которые в комплексе обеспечивают ресоциализацию лиц освобожденных от наказания.

#### Библиографический список

1. *Криминальная мотивация*. Под редакцией В.Н. Кудрявцева. Москва: Наука, 1996.
2. Линьков А. Исправительная система нуждается в исправлении. *Парламентская газета*. 2014; 20 декабря.
3. Аминев Г.А. *Инструментарий пенитенциарного психолога*. Уфа, 2012.
4. Двенадцать вопросов о правах заключенных. *Семья*. 2011; 50.

#### References

1. *Kriminal'naya motivaciya*. Pod redakciej V.N. Kudryavceva. Moskva: Nauka, 1996.
2. Lin'kov A. Ispravitel'naya sistema nuzhdaetsya v ispravlenii. *Parlamentskaya gazeta*. 2014; 20 dekabrya.
3. Aminev G.A. *Instrumentarij penitenciarного psihologa*. Ufa, 2012.
4. Dvenadcat' voprosov o pravah zaklyuchennyh. *Sem'ya*. 2011; 50.

Статья поступила в редакцию 30.04.15

УДК379.81

**Frolova A.S.**, postgraduate, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia), E-mail: rus.librarian@yandex.ru

**PROJECTION ACTIVITY AS A PERSPECTIVE DIRECTION OF INTEGRATED INTERACTION BETWEEN RURAL MUNICIPAL CULTURAL ORGANIZATIONS.** The article is focused on scientific understanding of social and cultural projection as a perspective direction of cooperation between domestic rural municipal cultural institutions. The social and cultural projection phenomenon is generally characterized. The constructive potential of its application in the context of complexity of legal and social and economical conditions for the cultural institutions authorized activity implementation are also revealed. Actual and possible joint direction developing different types of cultural institutions with the same instrument of social and cultural projection are considered. The article also describes the results of the expert interrogation of heads of rural cultural institution of four regions of Russian Federation (April 2015) concerning the specialists positions on the issue of inter-organization collaboration in the social and cultural projection processes.

**Key words:** integration, municipal cultural institutions, projection, house of culture, libraries, museums.

**A.C. Фролова**, аспирант, Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул, E-mail: rus.librarian@yandex.ru

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЕЛЬСКОЙ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ

В работе рассмотрено социально-культурное проектирование как перспективное направление сотрудничества организаций культуры, действующих в условиях современного сельского муниципалитета. Обзорно характеризуется феномен проектной деятельности в социально-культурной сфере, конструктивный потенциал ее применения в контексте усложнения правовых и социально-экономических условий реализации учреждениями культуры своей уставной деятельности. Анализируются и предлагаются общие направления работы, развиваемые разными типами учреждений культуры на основе использования единого инструментария социально-культурной проектной деятельности.

**Ключевые слова:** интеграция, муниципальные учреждения культуры, проектирование, дома культуры, библиотеки.

Проектные технологии, первоначально возникшие в ответ на нужды архитектурного искусства Древней Греции и римского военного дела, находят своё применение в самых разных областях современной гуманитарной и обществоведческой мысли, профессиональной трудовой практики и общественной активности (например, структурно-алгоритмическое проектирование электронных вычислительных машин или проектирование гражданских молодёжных инициатив (Г.В. Оленина)). Результатами успешного привлечения проектных технологий к разрешению разноплановых проблем широкого спектра областей человеческой деятельности явились появление и рост популярности разноплановых модификаций этих технологий. Так, возникает социальное проектирование, давшее жизнь проектированию социально-культурному, специфическим объектом преобразования которого выступает область культуры [1, с. 489].

Отечественные учёные впервые начинают обращать массовое внимание специалистов сферы культуры на значительный конструктивный организационно-управленческий и педагогический потенциал феномена проектной деятельности, а также на универсальный алгоритм и проблемы реализации процессов проектирования на рубеже XX-XXI вв. Напомним, что именно в этот период – время актуализации государственных либерально-рыночных реформационных мероприятий – приобрели характер системных проблемы, до сих пор представляющие собой серьёзные препятствия положительной динамике развития российской сферы культуры.

Известно, что «самую многочисленную совокупность повсеместно распространенных и разнообразных по профилю деятельности организаций» [2, с. 143] составляют муниципальные учреждения культурного назначения, общая численность которых достигает 90%. В сельской местности действует более 80% организаций.

В условиях хронического для негородских территорий дефицита кадровых, финансовых, материально-технических и проч. ресурсов, процесс решения учреждениями культуры конкретной педагогической задачи через исполнение социальной (иначе – «сущностной», «институциональной») функции (или комплекса функций) встречает на своем пути массу затруднений.

Низкая доходность сельских поселений (особенно, дотационных регионов) становится причиной бюджетного дефицита, обуславливающего систематическое сокращение единиц муниципальной сети организаций культуры. Ситуацию усугубляет законодательный запрет на участие и регионального, и федерального бюджетов в «прямом» финансировании работы учреждений, находящихся в подчинении поселковых и районных администраций [3, с. 41] (хотя власти некоторых регионов демонстрируют свою готовность к поддержке социально-культурных инициатив, исходящих от «муниципалов»: например, последнее десятилетие в Алтайском крае действует конкурс грантов Губернатора в сфере культуры, победителями которого часто становятся сельские организации культурного профиля [4; 5 и др.]).

В таком контексте выглядит закономерным обращение практиков к организационно-управленческому инструментарию проектных технологий. По замечанию М.И. Долженковой, именно «отказ от нормативных подходов к финансированию учреждений культуры предопределил разработку социально-культурных программ и проектов» [6, с. 131], обусловил активный поиск источников негосударственной финансовой поддержки (или государственной, но – вне бюджета соответствующего (районного или поселенческого) уровня). По утверждению Г.В. Олениной, проектно-технологический процесс прямо направлен на «совершенствование деятельности учреждений культуры, досуга»

[7, с. 118]; в этом смысле он – «средство оптимизации социально-культурного пространства» [7, с. 110]. Среди вариантов социально-культурных проектов: «проекты формирования социально-культурной (развлекательной, развивающей, оздоровительной) среды; проекты досуговых программ; проекты создания новых или развития существующих досуговых центров, комплексов, экспозиционных залов, рекреационных зон; проекты малых и совместных предприятий социально-культурной сферы» [1, с. 490].

Практическая востребованность и признание результативности применения комплекса проектных технологий дало основание исследователям квалифицировать их в статусе самостоятельного вида технологий социально-культурной деятельности (М.И. Долженкова и Е.И. Григорьева [6, с. 45, 131, 333], Т.Г. Киселёва и Ю.Д. Красильников [1, с. 487] и др.).

Действительно, грамотно организованная проектная деятельность обладает целым рядом положительных сторон. За счёт обращения к ресурсам проектирования учреждения культуры – институционализированные субъекты социально-культурной деятельности – получают «адекватные организационно-педагогические инструменты (проектные формы и методы) организации социально-культурной творческой деятельности и коммуникативные проектные формы трансляции (продвижения) этого творчества в социально-культурном пространстве» [7, с. 111]. Проектирование позволяет в управляемом режиме произвести «теоретическое осмысление и организационное оформление инициативы, инновации в концептуально-технологическую схему проекта: проблема – цель – средства – средства – результат» [7, с. 109]. Итогом социально-культурного проектирования как процесса является проект, который, по выражению Г.В. Олениной, «выполняет функцию адекватной мировоззренческой и организационной формы трансформации цели... из идеального состояния в реальное» [7, с. 109].

Сделаем обзор региональной практики социально-культурного проектирования и аргументируем его статус как перспективного направления сотрудничества организаций сферы культуры. Но, прежде всего, обратим внимание на насущную необходимость учета интеграционных процессов, циркулирующих в системе деятельности наиболее численно распространенных в сельских поселениях учреждений культурно-досугового назначения, библиотек и музеев. Их коллективы по-разному оценивают перспективы развития своей деятельности в актуальных правовых и социально-экономических условиях. Часть из них приходит к выводу о нецелесообразности внутриотраслевой соперничества и принимает решение о необходимости стимулирования отношений сотрудничества между разными по профилю учреждениями культуры, действующими в условиях одного сельского муниципалитета. Таким способом они рассматривают на решение остроактуальных проблем своей профессиональной практики за счёт приобретения разносторонней взаимопомощи коллег по сфере культуры, и, в конечном итоге, на повышение качества организуемых для сельского сообщества культурных мероприятий (в том числе, за счёт расширения номенклатуры предоставляемых услуг). Такую практику межучрежденческого взаимодействия называем «интеграцией деятельности», поскольку она характеризуется взаимопроникновением и комплексным взаимоукреплением форм работы – из арсеналов клубной, библиотечной и музейной деятельности.

Обратим внимание на перечень направлений социально-культурного проектирования, стабильно развиваемых учреждениями культуры сельских территорий Алтайского края в последнее пятилетие (см. таблицу) [4; 5; 8, с. 38; 9; 10, с. 29; 11,

Таблица 1

Ключевые направления социально-культурного проектирования муниципальных учреждений культуры (культурно-досугового, библиотечного и музейного профилей) сельских территорий Алтайского края (2010-2015 гг.)

Направление проектной деятельности	Тип учреждения культуры	Конкретное учреждение-исполнитель проекта	Пример поддержанного проекта
Гражданское и военно-патристическое воспитание	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Кулундинский межпоселенческий Дом культуры» (Кулундинский р-н, с. Кулунда)	«Фронтская бригада»
		МУК «Курынский культурно-досуговый центр» (Курынский р-н, с. Курыя)	«Дни М. Т. Калашникова в Курынском районе»
	библиотечные учреждения	МБУ «Кытмановская централизованная клубная система» (Кытмановский р-н, с. Кытманово)	«II районные Лазаревские встречи» «Порошинский мальчик: дорога в космос»
		Кузнецовская поселенческая библиотека МБУК «Курынская межпоселенческая центральная библиотека» (Курынский р-н, с. Кузнецово)	«Растить человека и гражданина»
		Малиновоозёрская детская библиотека муниципального образования Администрация Малиновоозёрского поссовета (Михайловский р-н, пос. Малиновое Озеро)	«Это не должно повториться»
Краеведческая работа	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Романовская межпоселенческая районная библиотека» (Романовский р-н, с. Романово)	«Военно-патристический клуб «Ратибор»
		МКУК «Благовещенский краеведческий музей» (Благовещенский р-н, с. Благовещенка)	«Поезд памяти»
	музейные учреждения	МБУК «Табунский районный краеведческий музей» (Табунский р-н, с. Табуны)	«По следам ушедших полков»
		МБУК «Тюменцевский районный историко-краеведческий музей» (Тюменцевский р-н, с. Тюменцево)	«Поклонимся великим тем годам, Великая Отечественная война 1941–1945 гг.»
		МУК «Антоньевский Дом культуры» (Петропавловский р-н, с. Антоньевка)	«Казачество – история станицы Антоньевской»
Историческое, литературное краеведение	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Усть-Пристанский районный Дом культуры» (Суетский р-н, с. Верх-Суетка)	«Летопись»
		МБУК «Усть-Пристанский районный Дом культуры» (Усть-Чарышская Пристань)	«Целина – рождение героев»
	библиотечные учреждения	МКУК «Волчихинская межпоселенческая модельная библиотека» (районная библиотечная система) (Волчихинский р-н, с. Волчиха)	«Виртуальные экскурсии по родному краю»
		МБУ «Косихинская модельная мемориальная районная библиотека им. Роберта Рождественского» (Косихинский р-н, с. Косиха)	«Наследники просветителя» Адриана Митрофановича Топорова»
		Малиновоозёрская детская библиотека муниципального образования Администрация Малиновоозёрского поссовета (Михайловский р-н, пос. Малиновое Озеро)	«Три звездных имени в истории нашего посёлка»
		Панкрушихинская детская библиотека МКОК «Сеть муниципальных библиотек» (Панкрушихинский р-н, с. Панкрушиха)	«Здесь всё мое и я отсюда родом»
		МБУК «Табунская межпоселенческая библиотека» (Табунский р-н, с. Табуны)	«Малому селу – заботу и внимание»
		РМБУК «Тюменцевская межпоселенческая центральная библиотека им. Г. В. Егорова» (районная библиотечная система) (Тюменцевский р-н, с. Тюменцево)	«Жизнь. Творчество. Судьба», мемориальный центр «Тюменцевская земля – источник таланта и вдохновения»

историческое, этнографическое краеведение	музейные учреждения	МБУК «Тальменский районный краеведческий музей» (Тальменский р-н, р.п. Тальменка)	«По коридорам наследия» «Алтай транзит Бурла» «О прошлом для будущего»
		МБУК «Бурлинский районный краеведческий музей» (Бурлинский р-н, с. Бурла)	
Формирование культуры чтения	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Томенцевский районный историко-краеведческий музей» (Томенцевский р-н, с. Томенцево)	«Александр Винокуров – конезаводчик в крестьянском сословии. Крестьянская изба (экспозиция)»
	библиотечные учреждения	МБУК «Поспелихинский районный краеведческий музей» (Поспелихинский р-н, с. Поспелиха)	«На поиски рудозной дороги» (этнографическая экспедиция по приотрапковым сёлам района)
Организация и поддержка народного творчества	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Зудилковский культурно-досуговый центр» (Первомайский р-н, с. Зудипово)	«Далёкому мужеству верность храня! Поэзия, опалённая войной»
	библиотечные учреждения	МБУК «Районная модельная библиотека» (Ключевской р-н, с. Ключи)	«Клуб раннего развития детей «Читалёнок» «Мне выпало счастье быть русским поэтом»
Пропандега здорового образа жизни	библиотечные учреждения	МКУ «Кытмановская межпоселенческая библиотека-музей» (Кытмановский р-н, с. Кытманово)	«В новый год – с книгой»
	культурно-досуговые учреждения	МКУ «Комарская поселенческая библиотека» (Заринский р-н, с. Комарское)	«Читаем, учимся, играем», детский центр
	библиотечные учреждения	МБУК «Кулундинский межпоселенческий Дом культуры» (Кулундинский р-н, с. Кулунда)	«Живи, родник традиции»
	библиотечные учреждения	МБУК «Межпоселенческий культурно-досуговый, информационно-образовательный центр» (Ельцовский р-н, с. Ельцовка)	«Свет далёкой звезды
	библиотечные учреждения	МБКУД «Районный центр культуры и досуга» (Романовский р-н, с. Романово)	«Света тебе и радости, мой Алтай»
	библиотечные учреждения	МБУК «Уаловский межпоселенческий Дом культуры» (Угловский р-н, с. Угловское)	«Твой талант – твой путеводитель!»
	библиотечные учреждения	МБУК «Толчихинский центральный Дом культуры» (Толчихинский р-н, с. Толчиха)	«Летние толчихинские вечера»
	библиотечные учреждения	МБУК «Павловская межпоселенческая модельная библиотека им. И. Л. Шумилова» (Павловский р-н, с. Павловск)	«Молодежный районный фестиваль «Касмала» (выпуск музыкального альбома «Мелодии Касмалы» и сборника стихов «Поэтический трамплин»)
	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Усть-Пристанский районный Дом культуры» (Чарышский р-н, с. Усть-Чарышская Пристань)	«Зимние забавы»
	библиотечные учреждения	МБУК «Целинный межпоселенческий Дом культуры» (Целинный р-н, с. Целинное)	«Служба дворовых инструкторов. Здоровье – в каждый двор»
	библиотечные учреждения	МКУ «Залесовская централизованная библиотечная система» (Залесовский р-н, с. Тундриха)	«Молодежь выбирает «ЗОЖ»

## Список принятых сокращений

МБКУД	«муниципальное бюджетное культурно-досуговое учреждение культуры»	МКУ	«муниципальное казённое учреждение»
МБУ	«муниципальное бюджетное учреждение»	МКУК	«муниципальное казённое учреждение культуры»
МБУК	«муниципальное бюджетное учреждение культуры»	МУК	«муниципальное учреждение культуры»
МКОК	«муниципальная казенная организация культуры»	РМБУК	«районное муниципальное бюджетное учреждение культуры»

с. 42; 12; 13]. Отметим не просто их «близость», а полную идентичность: «гражданское и военно-патриотическое воспитание», «краеведческая работа» (в разных вариантах – исторического, литературного и этнографического краеведения), «организация и поддержка самостоятельного народного творчества», «формирование культуры чтения», «пропаганда здорового образа жизни».

Общность преследуемых социальных целей и предпочитаемых инструментов их достижения прямо свидетельствуют в пользу возможности и необходимости развития партнерских отношений между организациями культурного назначения – клубами, библиотеками и музеями.

Попутно отметим, что о социально-культурном проектировании корректно говорить, скорее всего, как о главном эффективном направлении реализации интегрированного взаимодействия – в том смысле, что его средствами может быть развито и поддержано любое из направлений уставной деятельности учреждений культуры, будь то эстетическое воспитание, топонимическое или археологическое краеведение, содействие повышению уровня грамотности сельского населения в вопросах организации местного самоуправления, правовое просвещение, вовлечение населения в конструктивный этнокультурный диалог или профориентационная работа.

Отметим, что состав перечисленных в таблице актуальных (т.е. фактически реализуемых) направлений социально-культурной проектной деятельности может быть дополнен, прежде всего, за счет развития тех направлений, в разработке которых преуспели, например библиотеки. Речь идет, в частности, о **духовно-нравственном просвещении и воспитании** (например, реализация МКУК «Центральная районная библиотека» Залесовского района проекта «*Мы в душах строим храм*», победившего в открытом конкурсе Московской патриархии (2012 г.)); о **социокультурной реабилитации** различных категорий сельского населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (в т. ч., средствами библиотерапевтического воздействия) (например, проект по организации работы «*Центра общения, информационной и психологической помощи «Остров доброты»*» при МКУК «Топчихинская межпоселенческая центральная библиотека»).

Среди сельских библиотек также популярны такие направления работы, как **обучение информационной грамотности** (например, реализация проекта «*Школа информационного комфорта*» МБУК «Кулундинская межпоселенческая библиотека» с целью повышения уровня информационной культуры и качества владения пожилыми людьми и лицами с ограниченными возможностями навыками работы с персональным компьютером); **правовое воспитание** (например, проект «*Библиотека и школа. Новая форма сотрудничества*», предпринятый Стародраченской поселенческой библиотекой Заринского района).

Одельного упоминания заслуживает работа библиотек по **профессиональной ориентации молодежи** (например, организация работы клуба «*Перспектива*» при ММКУК «Центральная районная библиотека им. Н.Н. Чебаевского» Тогучинского района, созданного в рамках проекта «*Успех в твоих руках*» при поддержке Благотворительного фонда культурных инициатив Михаила Прохорова); по социальной защите молодежи (совокупность проектов, направленных на социально-экономическую, правовую поддержку приемлемого уровня качества жизни молодых специалистов, молодых семей и проч., реализуемых МБУК «Романовская межпоселенческая районная библиотека», МБУК «Табунская межпоселенческая библиотека», МБУК «Павловская межпоселенческая модельная библиотека им. И.Л. Шумилова», МКОК «Сеть муниципальных библиотек» Панкрушихинского района и др.; например, проект «*От идеи до бизнеса*» МБУК «Кулундинская межпоселенческая библиотека»).

Не менее важны проекты, разработанные библиотеками с целью популяризации **ответственного родительства** (например, проект «*Я буду мамой*», организованный МБУК «Баевская межпоселенческая библиотека»); спортивного и физического воспитания (например, проект «*Стадион в библиотеке*», осуществленный силами Краснощёковской районной детской библиотеки РМКУК «Краснощёковская межпоселенческая библиотека») [4; 5; 8, с. 38; 9; 10, с. 29; 11, с. 42; 12; 13].

Как потенциальные направления сотрудничества в контексте социально-культурного проектирования представляют интерес популярный среди музейных учреждений **культурный**

**и этнографический туризм** (например, проект «*Туристический маршрут «От родника к звёздам»* Косихинского районного краеведческого музея), а также ключевое направление проектной деятельности муниципальных сельских культурно-досуговых учреждений Алтайского края – **экологическое просвещение** (например, проекты-победители ежегодного конкурса на предоставление грантов Губернатора Алтайского края: «*Встал поутру – уберу свою планету*» (МБУК «Михайловский районный культурно-досуговый центр»); «*Медиажурнал «Красота живая рядом»*» (МБУ «Кытмановская централизованная клубная система»); «*В добром деле мы едины!*» (Чарышский район), «*Леточный бор*» (Рубцовский район) и др. [4; 5; 12; 13]).

С целью научного осмысления актуального состояния, проблем и перспектив интегрированного взаимодействия ответственных муниципальных учреждений культуры автором статьи было предпринято межрегиональное исследование (методом экспертного опроса), в котором приняли участие специалисты сельских культурно-досуговых, библиотечных и музейных учреждений Алтайского края (84 ед.), Белгородской (14 ед.), Кемеровской (9 ед.) и Новосибирской (13 ед.) областей Российской Федерации. Исследование проводилось в традиционном («очном») и виртуальном форматах с 8 по 25 апреля 2015 г. Общее число респондентов – 120 – составили представители 38 клубов (Домов культуры, культурно-досуговых центров/объединений и т. п.), 55 библиотек, 27 музеев. 80% опрошенных – руководители учреждений, 70% всех респондентов имеют высшее образование, 88% – трудятся по профессии более 15 лет (29% – свыше 30 лет).

Экспертам для ответа были предложены 18 вопросов, часть из которых ориентирована на выяснение отношения руководителей и сотрудников учреждений культуры к проблеме развития межучрежденческого сотрудничества в процессе реализации проектной деятельности.

Так, 50 опрошенных (42%) назвали «участие в организации/подготовке социально-культурных (социально-педагогических) проектов для разноуровневых конкурсов на соискание государственных и негосударственных грантов» в качестве формы фактического участия своего учреждения в реализации интеграционного взаимодействия, а 23 респондента (19%) ту же форму определили как *не развиваемую* в настоящий момент, но *желательную, предпочтительную* («полезную») для организации сотрудничества организаций культуры. Половина экспертов считает, что одной «только формой работы ограничиваться нельзя» и разрабатывает целое направление в своей деятельности – «социальное (социально-культурное, социально-педагогическое) проектирование». Менее десятка специалистов, не практикующих в своей работе это направление, не подвергают сомнению необходимость его развития.

Среди субъектов социально-культурной программно-проектной деятельности локального масштаба популярны, по крайней мере, две роли: «*самостоятельного игрока*», подразумевающую опору на собственные силы и расчет на бюджетные ассигновки/внебюджетные средства, и «*помощника*» (партнера других организаций) в процессе написания/реализации «грантовых» проектов. Выяснилось, что первую позицию предпочитают 73 респондента (60,8%), а вторую роль выбирают 46 опрошенных (38%). 6 респондентов (5%) затруднились с формулировкой ответа.

Наконец, на прямой вопрос о необходимости и полезности развития интеграционного взаимодействия в системе деятельности учреждений культуры села (в т. ч., для совместной разработки и реализации социально-культурных проектов) утвердительно ответили 115 экспертов (96%).

Можно заключить, что значительная часть опрошенных специалистов либо уже практикует, либо намеревается развивать отношения сотрудничества с другими учреждениями культуры в контексте реализации социально-культурной проектной деятельности (в свете учета респондентами объективных предпосылок для *совместной* проектной работы разных типов сельских учреждений культуры в виде факторов дефицита кадрового, экономического, материально-технического ресурсов деятельности). Тем самым экспертное сообщество признает высокую продуктивность использования проектного инструментария в деле конструирования комфортной социально-культурной среды, локализации или полного разрешения социально-культурных проблем муниципального масштаба.

## Библиографический список

1. Киселева Т.Г. *Социально-культурная деятельность*. Москва, 2004.
2. Гринфельдт Е.С. Реорганизация управления учреждениями культуры в условиях муниципальной реформ. *Труды Института системного анализа РАН*. 2006; Т. 22.
3. Зазулина М.Р., Самсоненко В.В. Коллизии реформирования местного самоуправления на селе (опыт экспертного опроса [муниципальных образований Новосибирской области Российской Федерации]). *Социологические исследования*. 2010; 2.
4. *Распоряжение Губернатора Алтайского края от 21 февр. 2013 г. № 51-р*. Available at: [http://www.altairregion22.ru/upload/iblock/09f/51r\\_41.PDF](http://www.altairregion22.ru/upload/iblock/09f/51r_41.PDF)
5. *О предоставлении грантов Губернатора Алтайского края в сфере культуры. Распоряжение Губернатора Алтайского края от 5 марта 2015 г. № 15-рг*. Available at: [http://www.culture22.ru/files/uni\\_catalog\\_competitions\\_elem/15-rg\\_ch1.pdf](http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/15-rg_ch1.pdf)
6. *Современные технологии социально-культурной деятельности*. Под ред. Е.И. Григорьевой. Тамбов, 2002.
7. Оленина Г.В. *Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи: история, теория, методология, практика*. Барнаул, 2012.
8. Гейсман О.Н. Молодежный информационный центр «Жизнь без наркотиков» как модель взаимодействия в сфере профилактики наркомании. *Мы выбираем жизнь!* Барнаул, 2012.
9. Дмитриева Е.В. Проектная деятельность муниципальных библиотек [Алтайского края] в 2013 году. *Общедоступные государственные и муниципальные библиотеки Алтайского края в 2013 году*. Барнаул, 2014.
10. Медведева Л.А. Аналитический обзор деятельности муниципальных библиотек [Алтайского] края. *Общедоступные государственные и муниципальные библиотеки Алтайского края в 2011 году*. Барнаул, 2012.
11. Медведева Л.А. Муниципальные библиотеки [Алтайского] края: цифры и факт. *Общедоступные государственные и муниципальные библиотеки Алтайского края в 2012 году*. Барнаул, 2013.
12. *Об итогах конкурса на представление грантов Алтайского края в сфере культуры на 2010 год*. Available at: [http://www.culture22.ru/files/uni\\_catalog\\_competitions\\_elem/1\\_itogi20102010.doc](http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/1_itogi20102010.doc)
13. *Распоряжение Губернатора Алтайского края от 14 февр. 2012 г. № 47-р*. Available at: [http://www.culture22.ru/files/uni\\_catalog\\_competitions\\_elem/rasporja\\_genie\\_pobediteli1.doc](http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/rasporja_genie_pobediteli1.doc)

## References

1. Kiseleva T.G. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva, 2004.
2. Grinfel'dt E.S. Reorganizatsiya upravleniya uchrezhdeniyami kul'tury v usloviyah municipal'noj reform. *Trudy Instituta sistemnogo analiza RAN*. 2006; T. 22.
3. Zazulina M.R., Samsonenko V.V. Kollizii reformirovaniya mestnogo samoupravleniya na sele (opyt `ekspertnogo oprosa [municipal'nyh obrazovaniy Novosibirskoy oblasti Rossijskoy Federacii]). *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; 2.
4. *Rasporyazhenie Gubernatora Altajskogo kraya ot 21 fevr. 2013 g. № 51-r*. Available at: [http://www.altairregion22.ru/upload/iblock/09f/51r\\_41.PDF](http://www.altairregion22.ru/upload/iblock/09f/51r_41.PDF)
5. *O predostavlenii grantov Gubernatora Altajskogo kraya v sfere kul'tury. Rasporyazhenie Gubernatora Altajskogo kraya ot 5 marta 2015 g. № 15-rg*. Available at: [http://www.culture22.ru/files/uni\\_catalog\\_competitions\\_elem/15-rg\\_ch1.pdf](http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/15-rg_ch1.pdf)
6. *Sovremennye tehnologii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Pod red. E.I. Grigor'evoy. Tambov, 2002.
7. Olenina G.V. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskikh iniciativ molodezhi: istoriya, teoriya, metodologiya, praktika*. Barnaul, 2012.
8. Gejsman O.N. Molodezhnyj informacionnyj centr «Zhizn' bez narkotikov» kak model' vzaimodejstviya v sfere profilaktiki narkomanii. *My vybiraem zhizn'!* Barnaul, 2012.
9. Dmitrieva E.V. Proektnaya deyatel'nost' municipal'nyh bibliotek [Altajskogo kraya] v 2013 godu. *Obschedostupnye gosudarstvennye i municipal'nye biblioteki Altajskogo kraya v 2013 godu*. Barnaul, 2014.
10. Medvedeva L.A. Analiticheskij obzor deyatel'nosti municipal'nyh bibliotek [Altajskogo] kraya. *Obschedostupnye gosudarstvennye i municipal'nye biblioteki Altajskogo kraya v 2011 godu*. Barnaul, 2012.
11. Medvedeva L.A. Municipal'nye biblioteki [Altajskogo] kraya: cifry i fakt. *Obschedostupnye gosudarstvennye i municipal'nye biblioteki Altajskogo kraya v 2012 godu*. Barnaul, 2013.
12. *Ob itogah konkursa na predstavlenie grantov Altajskogo kraya v sfere kul'tury na 2010 god*. Available at: [http://www.culture22.ru/files/uni\\_catalog\\_competitions\\_elem/1\\_itogi20102010.doc](http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/1_itogi20102010.doc)
13. *Rasporyazhenie Gubernatora Altajskogo kraya ot 14 fevr. 2012 g. № 47-r*. Available at: [http://www.culture22.ru/files/uni\\_catalog\\_competitions\\_elem/rasporja\\_genie\\_pobediteli1.doc](http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/rasporja_genie_pobediteli1.doc)

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 378.001

**Kazantseva Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),  
E-mail: [rhfcjnrfr@bk.ru](mailto:rhfcjnrfr@bk.ru)

**Kornienko A.N.**, senior teacher, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia), e-mail: [asp-kornienko@mail.ru](mailto:asp-kornienko@mail.ru)

**Orlov A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),  
E-mail: [orlov.avadi@yandex.ru](mailto:orlov.avadi@yandex.ru)

**Yazykova I.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),  
E-mail: [irinayaz@yandex.ru](mailto:irinayaz@yandex.ru)

**FORMING BACHELOR'S LINGUOPROFESSIONAL COMPETENCE AT A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article deals with forming bachelor's linguistic competence at a higher technical educational institution. The authors suggest solving this problem by means of developing educational environment, which embodies innovative ideas of person-centered education. The article provides an analysis of various authors' views on the organization of foreign language learning environment. The authors consider this problem from the standpoint of ecosocial approach, that assists to create socio-cultural professional and educational environment for the processes of development and self-development, which ensures an active position of students in educational activity and commitment to the profession.

**Key words:** linguistic professional competence, developing educational environment, ecological social approach, bachelor training, interactive teaching technologies.

**Ю.В. Казанцева**, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,  
E-mail: [rhfcjnrfr@bk.ru](mailto:rhfcjnrfr@bk.ru)

**А.Н. Корниенко**, ст. преп. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,  
E-mail: [asp-kornienko@mail.ru](mailto:asp-kornienko@mail.ru)

**А.В. Орлов**, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,  
E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

**И.Н. Языкова**, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,  
E-mail: irinayaz@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема формирования лингвопрофессиональной компетенции бакалавра в техническом вузе, решение которой авторы связывают с организацией развивающей иноязычной образовательной среды, воплощающей инновационные идеи личностно ориентированного образования. В статье приводится анализ взглядов различных авторов на организацию иноязычной образовательной среды. Авторы рассматривают данную проблему с позиций эколого-социального подхода, который способствует созданию социокультурного профессионально-образовательного пространства для осуществления процессов развития и саморазвития личности, что обеспечивает активную позицию обучающихся в учебной деятельности и готовность к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** лингвопрофессиональная компетенция, развивающая образовательная среда, эколого-социальный подход, подготовка бакалавра, интерактивные технологии обучения.

Новая экономическая реальность предъявляет особые требования к содержанию инженерного образования и уровню иноязычной подготовки бакалавров. При этом одной из главных целей обучения иностранному языку в вузе становится формирование лингвопрофессиональной компетенции как интегрированного качества всесторонне развитой и образованной личности будущего инженера. Лингвопрофессиональная компетенция, т.е. готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности на иностранном языке, рассматривается как неотъемлемая часть общей профессиональной компетенции будущих специалистов и признается одним из приоритетных компонентов целостной системы профессионально важных качеств современного инженера.

Лингвопрофессиональная компетенция в языковом образовании значительно раздвигает область понятия «коммуникативная компетенция», выходя за рамки языковых аспектов изучения иностранного языка в сферу личностных отношений и интересов субъектов педагогического процесса, и характеризуется адекватным и сознательным применением языковых средств при осуществлении деятельности в определенной области или конкретной профессиональной ситуации.

Решение проблемы формирования и развития лингвопрофессиональной компетенции бакалавра в техническом вузе связано с организацией иноязычной образовательной среды, воплощающей инновационные идеи личностно ориентированного образования, личностно ориентированную направленность, педагогическое взаимодействие и субъектную деятельность.

Мы считаем, что формирование лингвопрофессиональной компетенции бакалавра требует определенных условий, одним из которых является создание развивающей образовательной среды, которая призвана обеспечить комплекс возможностей для профессионального становления и саморазвития субъектов образовательного процесса, раскрывать и развивать личностный потенциал студентов, удовлетворять весь спектр потребностей будущих инженеров, формировать у них систему социальных ориентиров и ценностей, обеспечивающих успешную адаптацию к быстро меняющимся условиям современной жизни. Образовательные возможности, предоставляемые развивающей образовательной средой субъектам образовательного процесса, должны способствовать эффективному личностному и профессиональному развитию.

Развивающая образовательная среда является объектом целенаправленного проектирования, теоретического моделирования и педагогической организации. Разделяя точку зрения В.И. Слободчикова, мы считаем, что среда начинает выполнять образовательные и развивающие функции только тогда, когда субъекты образовательного процесса приступают к совместной деятельности по её строительству и проектированию, выстраивая необходимые связи и отношения, которые, в свою очередь, предоставляют условия и возможности для реализации природного потенциала и развития способностей обучающегося [1].

А.В. Орлов рассматривает развивающую образовательную среду в процессе подготовки бакалавра в техническом вузе как определенным образом организованное социокультурное и профессионально-образовательное пространство, где осуществляются процессы развития и саморазвития личности средствами

учебного предмета на основе педагогического взаимодействия и субъектной деятельности, то есть как развивающую эколого-социальную среду. По мнению автора, развивающая эколого-социальная образовательная среда представляет собой диалектическое единство всех компонентов: целевого, пространственно-предметного, субъектного, социального, природо-ресурсного, технологического и результативного. Развивающая эколого-социальная образовательная среда – это педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения сложного комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активность личности в творческо-преобразующей учебной деятельности [2].

Таким образом, развивающая образовательная среда с позиций эколого-социального подхода рассматривается как педагогическая категория, которая включает партнёрское взаимоотношение и сотрудничество субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленные при заданных условиях на достижение конкретных образовательных и воспитательных целей обучения.

Для организации развивающей образовательной среды с позиций эколого-социального подхода в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе важными являются следующие основные положения парадигмы эколого-социального подхода:

1. В парадигме эколого-социальной на смену подготовки обучаемого к профессиональной и другим видам деятельности приходит понимание необходимости подготовки всесторонне развитой личности специалиста, способной к саморазвитию, самообразованию, коммуникабельной, творчески мыслящей, обладающей системой ценностей, занимающей активную позицию в меняющемся мире, мобильной и успешной.

2. Построение содержания обучения предусматривает свободный выбор обучаемыми объёма учебной информации, форм и видов учебной деятельности. Овладение и применение обучающимися творческих способов решения проблем жизнедеятельности, выстраивание собственных ценностей и личностных смыслов превращается в важнейшую задачу.

3. Главной задачей преподавателя в учебной деятельности является задача установления сотрудничества, взаимопонимания с обучаемыми, создание комфортной для образовательной деятельности экологически выверенной атмосферы образовательного пространства. Трансляция учебного содержания замещается межличностным общением, в ходе которого происходит «...субъектно-значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированным в его субъективном опыте» [3, с. 26].

4. Личностно ориентированная парадигма образования, построенная на эколого-социальном подходе, рассматривает «образование как средство, обеспечивающее жизнедеятельность общества, при этом получаемые знания становятся компонентом, имеющим значение «средства», «оружия» деятельности» [4, с. 78].

Развивающая образовательная среда при обучении иностранному языку в техническом вузе создаёт оптимальные условия для решения профессиональных и социальных задач

формирования лингвопрофессиональной компетенции бакалавра за счет направленности обучения на развитие его личностных качеств и достижения профессионально адекватного уровня лингвопрофессиональной компетенции в следующих видах речевой деятельности:

– в чтении – развитие техник просмотрового, изучающего и ознакомительного чтения для работы с литературой на иностранном языке;

– в аудировании – развитие умения воспринимать на слух и понимать монологическую и диалогическую речь в естественных ситуациях общения: профессиональной, бытовой и социально-культурной;

– в говорении – совершение речевых действий и операций на иностранном языке в форме монологических высказываний и диалогической речи на повседневные и профессиональные темы;

– в письме – овладение умениями выражения коммуникативных намерений при составлении аннотаций, реферировании текстов, написании деловых писем и переводе с иностранного языка на русский.

Для развития лингвопрофессиональной компетенции бакалавра необходимо применение оптимальных методов и средств обучения в соответствии с поставленными педагогическими задачами, а также использование инновационных обучающих технологий и новых форм организации учебного процесса, таких как проектное обучение, интерактивные технологии, метод интеллектуального карто, метод case-study, дискуссии, дебаты и др., которые подробно рассмотрены авторами ранее [5; 6; 7; 8; 9].

Эффективно организованная учебная деятельность в развивающей образовательной среде при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций, не-

обходимых будущему специалисту современного производства, обеспечивая его готовность к решению профессиональных задач и развитию таких личностных качеств, как ответственность, самостоятельность, целеустремленность, инициативность, мобильность, работоспособность и трудолюбие, которые вырабатываются в процессе изучения иностранного языка.

Для анализа результативности учебной деятельности бакалавра необходимы сформированность знаний, умений, навыков выполнения заданий по образцу; способность решать сложные задания, используя ряд мыслительных операций; способность устанавливать межпредметные связи; способность выявлять и самостоятельно решать проблемы, способность осуществлять исследовательскую деятельность [10].

В процессе педагогического взаимодействия в развивающей иноязычной образовательной среде преподаватель открывает для студентов мир культуры и техники, традиции другого народа. Он должен обладать определенной профессионально-технической компетенцией и иметь ясное представление о соответствующей специальности и владеть ее терминологией для эффективной организации профессионально-личностного обучения студентов иностранному языку, создания реальных коммуникативных ситуаций профессионального общения и составления учебно-методических комплексов по специальности.

На заключительном этапе результатом педагогического воздействия развивающей образовательной среды является не только приобретение знаний, умений и навыков, а раскрытие интеллектуального потенциала студента, формирование его готовности к творческой деятельности, воспитание в нем культуры познавательной деятельности, умения самостоятельно добывать и применять знания, что свидетельствует о развитии познавательного интереса и готовности к профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования. *Мир образования – образование в мире*. 2001;1: 14-28.
2. Орлов А.В. *Формирование развивающей образовательной среды в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
3. Якиманская И.С. *Личностно ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь, 1996.
4. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития*. Москва: Эгвес, 2000.
5. Корниенко А.Н., Орлов А.В., Языкова И.Н. Реализация проектного метода при обучении студентов иностранному языку в условиях РОС. *Мир науки, культуры, образования*. 2011;4 (29); Ч. 1: 33 – 36.
6. Корниенко А.Н. Применение интеллектуальных карт при обучении экономистов иностранному языку. *Проблемы и перспективы развития экономики и менеджмента в России и за рубежом*: материалы Седьмой международной научно-практической конференции, 17–18 апреля, Рубцовск: РИИ, 2015: 368 – 371.
7. Казанцева Ю.В., Корниенко А.Н., Орлов А.В., Языкова И.Н. Применение интерактивных технологий обучения на занятиях иностранного языка при подготовке бакалавра в Рубцовском индустриальном институте. *Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход*: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул: АлтГТУ, 2013: 69 – 75.
8. Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Training a bachelor at the higher technical educational institution on the basis of multidisciplinary approach. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4(47): 67 – 69.
9. Языкова И.Н. Использование инновационных образовательных проектов при подготовке специалиста в РИИ. *Актуальные проблемы развития профессионального образования*: материалы всероссийской научной конференции с международным участием, 15-16 декабря, Рубцовск: РИИ, 2011: 120 – 125.
10. Казанцева Ю.В. Повышение качества подготовки бакалавра путем внедрения различных систем оценивания. *Актуальные проблемы развития профессионального образования*: материалы всероссийской научной конференции с международным участием, 12-13 декабря, Рубцовск: РИИ, 2013: 110 – 113.

#### References

1. Slobodchikov V.I. Psihologicheskie osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2001;1: 14-28.
2. Orlov A.V. *Formirovanie razvivayushej obrazovatel'noj sredy v processe obucheniya studentov inostrannomu yazyku v tehničeskom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogičeskikh nauk. Barnaul, 2013.
3. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva: Sentyabr', 1996.
4. Novikov A.M. *Rossijskoe obrazovanie v novoj 'epohe. Paradoksy naslediya. Vektory razvitiya*. Moskva: 'Egves, 2000.
5. Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Realizaciya proektnogo metoda pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku v usloviyah ROS. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011;4 (29); Ch. 1: 33 -36.
6. Kornienko A.N. Primenenie intellektual'nyh kart pri obuchenii 'ekonomistov inostrannomu yazyku. *Problemy i perspektivy razvitiya 'ekonomiki i menedzhmenta v Rossii i za rubezhom*: materialy Sed'moj mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, 17–18 aprelya, Rubcovsk: RII, 2015: 368 – 371.
7. Kazanceva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Primenenie interaktivnyh tehnologij obucheniya na zanyatiyah inostrannogo yazyka pri podgotovke bakalavra v Rubcovskom industrial'nom institute. *Sovremennoe gumanitarnoe nauchnoe znanie: mul'tidisciplinarnyj podhod*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, Barnaul: AltGTU, 2013: 69 – 75.
8. Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Training a bachelor at the higher technical educational institution on the basis of multidisciplinary approach. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4(47): 67 – 69.
9. Yazykova I.N. Ispol'zovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh proektov pri podgotovke specialista v RII. *Aktual'nye problemy razvitiya professional'nogo obrazovaniya*: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 15-16 dekabrya, Rubcovsk: RII, 2011: 120 – 125.
10. Kazanceva Yu.V. Povyshenie kachestva podgotovki bakalavra putem vnedreniya razlichnyh sistem ocenivaniya. *Aktual'nye problemy razvitiya professional'nogo obrazovaniya*: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 12-13 dekabrya, Rubcovsk: RII, 2013: 110 – 113.

Статья поступила в редакцию 02.06.15

УДК 37 (373.2)

**Ulyanova I.N.**, Head of "Rodnichyok" School for Parents, graduate student, Sholokhov Moscow State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: irinaulianova@mail.ru

**Kozilova L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of psychological and pedagogical education, Sholokhov Moscow State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: lidiya-mggu@mail.ru

**FROM THE EXPERIENCE ON DEVELOPMENT OF PARENTAL COMPETENCE.** This paper is prepared as part of the all-Russian seminar on the implementation of the project "Creation and pilot implementation of the model of additional education, including parent education program for preschool age children who are interested in developing their parental competence and training of the professionals of the organizers independent study programmes". The project was commissioned by the Ministry of education and science of the Russian Federation, which presents twenty years of accumulated teaching experience of parental school for the development of parental competence among parents with children of preschool age. The paper presents the purpose, tasks and main directions of the parent school (analyst, prevention and correction, education, practice) in detail. The authors describe the expected results of the pedagogical activity in the parent school at the end of each academic year and some of the indicators to assess the effectiveness of the parental school.

**Key words:** parental competence, school for parents.

**И.Н. Ульянова**, руководитель родительской школы «Родничок», аспирант Московского Государственного Гуманитарного Университета имени М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: irinaulianova@mail.ru

**Л.В. Козилова**, канд. пед. наук, доц. Московского Государственного Гуманитарного Университета имени М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: lidiya-mggu@mail.ru

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Данная статья подготовлена в рамках прошедшего Всероссийского семинара по реализации проекта «Создание и опытная реализация модели дополнительного образования, включающей программы обучения родителей детей дошкольного возраста, заинтересованных в развитии своей родительской компетентности, а также программы подготовки специалистов-организаторов самостоятельных учебных программ» по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации. В статье представлен накопленный двадцатилетний педагогический опыт деятельности родительской школы по развитию родительской компетентности у родителей, имеющих детей дошкольного возраста. Подробно раскрыты цель, задачи, основные направления родительской школы (аналитика, профилактика и коррекция, просветительство, практика). Авторы описывают предполагаемые результаты педагогической деятельности родительской школы по окончании каждого учебного года, некоторые показатели для оценки результативности деятельности родительской школы.

**Ключевые слова:** родительская компетентность, родительская школа.

С 25 по 27 октября 2014 года на педагогическом факультете МГГУ имени М.А. Шолохова состоялся Всероссийский семинар в рамках реализации проекта «Создание и опытная реализация модели дополнительного образования, включающей программы обучения родителей детей дошкольного возраста, заинтересованных в развитии своей родительской компетентности, а также программы подготовки специалистов-организаторов самостоятельных учебных программ» по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации (государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) от 04 июня 2014, договор № 0090-ПРГ/26/06, № 0091-ПРГ/27/06).

В ходе семинара состоялась обсуждение и оценка трёх программ:

- программы обучения родителей детей дошкольного возраста, нацеленной на повышение их собственной родительской компетентности;
- программы повышения квалификации педагогов (тьюторов) для проведения занятий с родителями по повышению их собственной родительской компетентности;
- программы повышения квалификации для специалистов – потенциальных организаторов самостоятельных учебных программ.

В обсуждении проекта принимали участие учёные, преподаватели вузов, специалисты, студенты, родители. Активная аудитория в ходе семинара, ряд высказанных конкретных замечаний, одобрений, обозначенных в проекте проблематики, позволяют сделать вывод о том, что тема предложенного проекта актуальна, требует глубокой теоретической разработки и в дальнейшем, широкого практического применения разработанной модели в сфере дополнительного образования современного общества.

Ориентируясь на длительную и кропотливую работу по созданию единой Всероссийской образовательной модели: компетентный родитель – компетентный тьютор – компетентный потенциальный организатор, мы предлагаем учитывать имеющийся опыт уже существующих родительских школ.

В качестве примера предлагается рассмотреть модель родительской школы «Родничок». Школа функционирует более 18 лет на базе РОО клуба ЮНЕСКО «Сфера», под руководством

организатора-методиста дошкольного образования, клинического психолога, в настоящее время аспиранта МГГУ имени М.А. Шолохова И.Н. Ульяновой (соискатель учёной степени кандидата педагогических наук, научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Л.В. Козилова).

Работа в родительской школе ведётся в формате преобразования и совершенствования детско-родительских отношений в измененных условиях современного общества.

Изменения, произошедшие в нашей стране в течение последних 20 лет, коснулись не только экономики, политики, но и социальной сферы, семьи и детства в том числе.

В современных условиях обозначенные цели и задачи реформирования всей системы образования РФ, а именно ее стандартизация, предопределяют необходимость разработки и реализации новых форм и методов работы научного сообщества с педагогическими работниками образовательных организаций, а также родителей (законных представителей) обучающихся, так как они являются участниками образовательного процесса [1].

Одной из самых актуальных проблем современного образования, по мнению А.С. Удаловой, является недостаточный уровень сформированности родительской компетентности. Обуславливается это необходимостью проектирования социального партнёрства между семьёй и школой, а также необходимостью планирования работы по формированию родительской компетентности [2].

В связи с этим следует отметить, что в основе планирования и осуществления работы по формированию родительской компетентности лежит деятельностный подход. Известный российский психолог А.А. Леонтьев акцентирует внимание на трех важнейших чертах деятельностного подхода:

1) Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребёнка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства, её достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать ребёнку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

2) Деятельностный подход предполагает создание у ребёнка установки на свободный, но ответственный и обоснованный выбор возможностей.

3) Обучение деятельности предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность группы учащихся под руководством учителя [3].

Исходя из этого, необходимо заметить, что особая роль принадлежит педагогу, как организатору деятельности, профессионалу своего дела, а роль родителя заключается в сопровождении своего ребёнка.

Анализируя нововведения в нормативно-правовой базе дошкольных образовательных учреждений, можно сделать вывод, что в ближайшем будущем именно семье придётся самостоятельно решать вопросы, которые до последнего времени находились в ведении государства.

Перевод ДОУ на самоокупаемость, увеличение количества развивающих занятий в ДОУ на платной основе, сокращение в ДОУ ставок специалистов по коррекционным направлениям, предъявляет к работникам дополнительного образования новые требования: посредством просветительства и творчества помочь родителям преодолеть их психолого-педагогическую неграмотность, укрепить тем самым семейные связи.

На сегодняшний день разработано достаточно большое количество моделей, программ, учебно-методических пособий, которые ориентированы на профессиональную подготовку родителей. Так, например, в учебно-методическом пособии С.А. Домрачевой, Н.С. Моровой представлен учебно-тематический план модуля образовательной программы, в которой особое внимание уделяется условиям успешного социального воспитания детей 3 – 6 лет, взаимодействию родителей с другими социальными институтами, особенностям детско-родительских отношений с учетом возрастных кризисов 3 – 6 лет, гармонизации детско-родительских отношений, использованию опыта старших поколений, национальных традиций в воспитании детей. [4]. Безусловно, всё это является важным и неотъемлемым компонентом в формировании родительской компетентности.

В данной статье мы предлагаем ознакомиться с опытом работы по развитию родительской компетентности в школе «Родничок» г. Москвы.

Главными участниками образовательного процесса в родительской школе «Родничок», бесспорными лидерами в освоении психолого-педагогических инноваций, являются мамы. Именно мамам приходится заниматься рядом проблем, требующих неотложного решения, вписывающихся в повседневную жизнь семьи с рождением малыша. Именно мамы, осуществляя беспрерывный уход за ребёнком, первыми осознают существование своих собственных внутриличностных проблем. Именно мамы стремятся найти конструктивные воспитательные и образовательные средства воздействия на своих детей и близкое окружение. Именно мамы пытаются совместить материнство с возможностью самореализации и финансового обеспечения семьи. Поэтому образовательный процесс в нашей родительской школе направлен, в первую очередь, на развитие и разностороннее содействие полноценной реализации материнского потенциала.

Цель родительской школы: гармонизация семейного пространства посредством целенаправленного, систематического просвещения матерей в вопросах педагогики и смежных науках на основе лучших традиционных и инновационных воспитательных отечественных и зарубежных методик (обучение родителей продуктивным формам взаимодействия с детьми, налаживание детско-родительских взаимоотношений, проработкой собственных личностных проблем и др.).

Задачи родительской школы:

1. Выполнять аналитическую работу.
2. Проводить работу по профилактике и коррекции психологических семейных проблем на основе выводов, полученных в ходе аналитических разработок.
3. Организовывать курс лекций и практических семинаров для матерей, с целью ознакомления их с лучшими традиционными и инновационными отечественными и зарубежными психолого-педагогическими методиками.
4. Осуществлять трудоустройство матерей, успешно освоивших лекционный материал и практические занятия, без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу на должности воспитателей в семейные детские сады, помощников педагогов дополнительного образования в центрах и клубах, помощников социальных работников (организация семейных праздников, досуговых мероприятий).

Психолого-педагогическая работа с семьёй в различных формах осуществляется в студии на базе Клуба на протяжении двух десятилетий. Вопрос о целенаправленном просветитель-

ском курсе для матерей неоднократно поднимался родителями, посещающими со своими детьми студии и кружки клуба, то есть созданная школа явилась ответом на инициативу родителей. Также, периодически организуются и проводятся различные социологические исследования, в которых отмечается возрастающая потребность матерей в частичной трудовой занятости на дому, либо на территории социально-педагогического центра, а также острую нехватку дошкольных учреждений типа семейный детский сад, отсутствие у женщин, способных работать в таких садах минимальных педагогических знаний.

Следует отметить, что родительская школа осуществляет тесное сотрудничество с районным центром занятости.

В деятельности нашей родительской школы мы делаем акцент именно на матерей, потому что именно женщина по своей сути более коммуникативна, более социально активна, по сравнению с мужчиной. От женщины – жены, в большей мере зависит микроклимат в семье, от женщины-матери – личность ребёнка.

Участие женщины в родительской школе помогает женщине решить волнующие её проблемы. Получая знания в вопросах психологии, педагогики, она получает возможность грамотно воздействовать на большой круг окружающих её людей: родственников, друзей, соседей. Изменяясь, женщина изменяет мир вокруг себя.

Родительская школа работает по четырем основным направлениям:

**1. Аналитика.** На основе результатов проведённых ранее наблюдений, анкетирования, тестирования женщин, имеющих детей и посещающих студии, кружки и секции Клуба выполняется аналитическая и классификационная работа по:

- возрастному диапазону, образованию, социальному статусу;
- особенностям поведенческих родительских стереотипов;
- особенностям материнских установок у женщин;
- характеру детско-родительских проблем.

**2. Профилактика и коррекция.** На основе выводов, полученных в ходе аналитических разработок, проводится работа по профилактике и коррекции психологических проблем, возникающих у женщины в семье:

- индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учащимися в целях развития познавательных процессов, формирования положительной самооценки и психологической поддержки (помощь в решении личностных проблем и проблем социализации; формирование жизненных установок; профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с членами семьи и общества; ведение портфолио личностных достижений; беседы, консультации с женщинами-матерями детей «группы риска»;
- групповые занятия по программам («Учимся решать проблемы»; «Профилактика стресса»);
- просветительно-терапевтический семинар «Природа чувств»;
- проведение конференции «Экология семьи» (профилактика разводов).

**3. Просветительство.** Проведение курса лекций и практических семинаров для матерей, для ознакомления их с лучшими традиционными и инновационными воспитательными отечественными и зарубежными методиками:

- теоретический блок включает следующие материалы: адаптированный для родителей теоретический курс «История и философия образования», адаптированный для родителей практико-теоретический курс «Анатомия и физиология человека с возрастными особенностями», адаптированный для родителей практико-теоретический курс «Возрастная и педагогическая психология», выездной практический семинар «Применение народных и авторских игр в воспитании детей;
- практический блок подразумевает проведение практических занятий в группах (мама + ребёнок) и в мастерских семейного творчества («Семейный театр», «Дизайн-студия», «Театр семейной Моды», «Рукотворная игрушка», «Бальное движение», «Семейные чтения») по основным видам детской деятельности.

**4. Практика.** В работе по этому направлению осуществляется:

- трудоустройство матерей, успешно освоивших лекционный материал и практические занятия, без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу на должности воспитателей в семейные детские сады, помощников педагогов социально-досуговых центров и клубов, помощников

социальных работников (организация семейных праздников, досуговых мероприятий и т. д.):

- взаимодействие с административными органами района;
- содействие увеличению количества семейных детских садов в городе, предоставление рабочих мест матерям, освоившим просветительский курс;
- реклама для жителей района по набору детей дошкольного возраста в семейные детские сады;
- тесное сотрудничество родительской школы с ДОО и образовательными школами;
- тесное взаимодействие с центром занятости.

Результатами педагогической деятельности родительской школы предполагается считать (по окончании каждого учебного года):

- краткосрочный результат: выполнение аналитической работы, классификация семей по возрастному диапазону, образованию, социальному статусу; особенностям поведенческих родительских стереотипов; особенностям материнских установок у женщин; характеру детско-родительских проблем; проведение работы по профилактике и коррекции психологических семейных проблем на основе выводов, полученных в ходе аналитических разработок; проведение курса лекций и практических семинаров для матерей, по ознакомлению их с лучшими традиционными и инновационными воспитательными отечественными и зарубежными методиками; осуществление трудоустройства матерей, успешно освоивших лекционный материал и практические занятия, без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу на должности воспитателей в семейные детские сады района, помощников педагогов социально-досуговых центров, помощников социальных работников (организация семейных праздников, досуговых мероприятий и т. д.).

- среднесрочный результат: повышение в семьях родительской компетентности; получение возможности женщинам-матерям трудоустроиться без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу, что решает вопрос с их личностным самовыражением и финансовым обеспечением; благодаря обученным мамам, появляется возможность разместить в семейных детских садах города около 800 детей дошкольного возраста (в среднем по 5 человек детей на одну маму-воспитательницу), что особенно актуально сегодня при наличии очередей в ДОО.

Показателями (критериями) для оценки результативности деятельности родительской школы считаются:

- повышение уровня информированности аудитории по вопросам и темам, обсуждаемым в ходе обучения;
- формирование установок на изменение поведения, отношения к детям, близким, улучшение детско-родительских отношений в семье.

Оценка деятельности родительской школы, как процесса, может осуществляться по следующим критериям:

- эмоциональное состояние участников (комфортность);
- опрос обучающихся с целью определение «сильных» и «слабых» блоков (информационных и практических). Для этой работы используются: обсуждение с персональными высказываниями, анкетирование, заметки специалиста, проводившего занятия, «интервью-выход»;
- количество привлечённых пап и других родственников в ходе обучения;
- популярность родительской школы среди населения (привлечение к занятиям других семей в течение учебного года);
- желание и уверенность мам реализовать себя в социально-значимой роли по окончании обучения;
- количество трудоустроенных мам по окончании обучения.

По окончании каждого учебного года осуществляется подведение итогов работы, а также планирование дальнейшей активной деятельности в более широком масштабе с углубленным изучением того теоретического материала и практических навыков, которыми желают овладеть сами родители.

Родительское участие в различных мероприятиях можно классифицировать по нескольким критериям, в том числе по целевой направленности:

- создание для своего ребёнка фактом родительского присутствия психологически комфортных условий при процессе ознакомления с новым материалом;
- демонстрация для своего ребёнка для решения поставленной задачи;
- наглядного поведенческого примера для подражания;
- обеспечение индивидуальным творческим пространством во время групповых занятий;
- оказание помощи своему ребёнку в спектре упражнений, ориентированных на зону ближайшего развития ребёнка;
- содействие закреплению на эмоциональном уровне образцов успешности;
- демонстрация для остальных присутствующих детей примера многовариантности решения поставленной задачи [5].

#### Библиографический список

1. Козилова Л.В., Мавродиева Н.В. Стандарты компетенций педагогов в образовательной организации: примеры описания. *Преемственность в образовании*. 2014; 6 (11).
2. Удалова А.С. Родительская компетентность как актуальная проблема современного образования. *Непрерывное педагогическое образование*. 2014; 9.
3. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа: плюс – минус*. 2001; 1.
4. Домрачева С.А., Морова Н.С. *Повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей в возрасте от 3 до 6 лет*: учебное пособие. Москва: 2013.
5. Ульянова И.Н. Влияние совместной детско-родительской деятельности на развитие интеллекта дошкольника. *Сборник научных статей МГГУ имени М.А. Шолохова*. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2014; Выпуск 1: 121 – 126.

#### References

1. Kozilova L.V., Mavrodieva N.V. Standarty kompetencij pedagogov v obrazovatel'noj organizacii: primery opisaniya. *Preemstvennost' v obrazovanii*. 2014; 6 (11).
2. Udalova A.S. Roditel'skaya kompetentnost' kak aktual'naya problema sovremennogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2014; 9.
3. Leont'ev A.A. Chto takoe deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii? *Nachal'naya shkola: plyus – minus*. 2001; 1.
4. Domracheva S.A., Morova N.S. *Povyshenie professional'noj roditel'skoj kompetentnosti v social'nom vospitanii detej v vozraste ot 3 do 6 let*: uchebnoe posobie. Moskva: 2013.
5. Ul'yanova I.N. Vliyanie sovmestnoj detsko-roditel'skoj deyatel'nosti na razvitie intellekta doshkol'nika. *Sbornik nauchnykh statej MGGU imeni M.A. Sholohova*. Moskva: MGGU imeni M.A. Sholohova, 2014; Vypusk 1: 121 – 126.

Статья поступила в редакцию 21.06.15

УДК 371

**Agaragimova V.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University,  
E-mail: beror63@mail.ru

**Kabardieva F.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University,  
E-mail: beror63@mail.ru

#### MULTITHERAPY AS A METHOD OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF ORPHANS.

The article is devoted to the problem of socialization of young orphans. A special emphasis is placed on the possibilities of multitherapy in the process of the educational support provided for them. The article presents the competencies that enable multitherapy effectively form the active position. The authors concluded that the systematic use of the methods of art therapy will be of great ped-

agogical effect. Using a variety of techniques that can be positioned orphans to verbal communication in a supportive atmosphere of creativity and collaboration that promotes the development of communication skills, the acquisition of positive experience, moral development of the individual. The research is based on personal experience; the authors consider multitherapy as an innovative pedagogical technology of socialization of children in an orphanage.

**Key words:** pedagogical support, multitherapy, socialization of children.

**В.К. Агагазимова**, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

**Ф.А. Кабардиева**, канд. пед. наук, ассистент факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

## МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Статья посвящена проблеме социализации детей-сирот. Особый акцент делается на использовании возможностей мульттерапии в данном процессе. В статье приводятся компетенции, позволяющие мульттерапии эффективно формировать активную позицию. Авторы пришли к выводу, что систематическое использование методов арт-терапии будет иметь большой педагогический эффект. При этом, используя разнообразные приёмы, можно расположить детей-сирот к вербальной коммуникации в благоприятной атмосфере творчества и сотрудничества, что способствует выработке навыков общения, приобретению позитивного опыта, нравственному развитию личности. На основе личного опыта, авторы рассматривают мульттерапию как педагогическую инновационную технологию социализации детей в условиях детского дома

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, мульттерапия, социализация воспитанников детского дома.

Социализация детей-сирот в условиях школы-интерната представляет собой сложную многоаспектную проблему, которая отражает состояние социально-педагогической запущенности такого ребенка, вызванной системы деформацией детско-родительских отношений, материнской и отцовской депривацией, а также специфическими условиями социальной ситуации развития в условиях государственного учреждения [1; 2]. Одна из основных задач – научить самостоятельной работе и взаимодействию с другими людьми не в ходе проведения благотворительных акций, а при условии постоянной основы. Очень часто у детей детских домов наблюдаются нападение и защита как поведенческие реакции, отсутствие чувства ответственности и интереса к саморазвитию [3].

Одной из задач педагогической поддержки процесса социализации и творческого развития детей-сирот в условиях школы-интерната нами была определена арт-терапевтическая программа на основе мульттерапии, способствующая развитию социально-психологических качеств личности, социальной адаптации к условиям жизни в школе-интернате, а также содействию в формировании и развитии системы межличностных отношений в образовательном пространстве школы-интерната. Оказание арт-терапевтической поддержки детей-сирот основано на принципах доступности, научной обоснованности, системности, индивидуального и дифференцированного подхода.

Использование искусства в качестве средства решения проблем не является новым и в настоящее время доказательная база, связанная с изучением положительных эффектов изобразительного творчества пополняется. В тоже время сохраняется необходимость в активизации исследований положительного воздействия искусства [3].

Мульттерапия является своеобразным развитием идеи педагогической коррекции средствами изобразительной деятельности, помогает разрешать эмоциональные проблемы, скорректировать некоторые физиологические состояния [3]. Она представляет собой создание подростком индивидуально и в группе серии мультипликационных фильмов, при этом необходимо отметить, что этот процесс длительный и трудоемкий, что способствует развитию у детей опыта и целеустремленности, оптимизации личностных ресурсов, укреплению психического здоровья. Следует отметить, что мульттерапия как арт-терапевтическая техника, ориентирована на эмоциональную поддержку, достижение изменений в психологическом самоощущении и выработку у детей гуманных моделей поведения с учетом реальностей окружающего мира [5]. Преимуществами мульттерапии как арт-терапевтической техники можно назвать:

- решение мотивационных проблем детей, так как возможность создать свой мультфильм позволяет ощутить причастность к интересному коллективному делу;
- комплексный характер творческой мульттерапевтической деятельности (изобразительная деятельность, музыка, литература, компьютерные технологии) обучают работе с различными техниками;

- анимационный элемент и возможность озвучивания собственными различными голосами вызывает положительные эмоции участников;

- достижение достаточно быстрого во времени результата деятельности.

Так как мульттерапия представляет собой активную деятельность, то она позволяет сформировать следующие компетенции:

- творческие, способствующие развитию инновационных идей;

- ценностно-смысловые, прививающие моральные ценности общества;

- общекультурные, раскрывающие культурно-исторический опыт народов;

- коммуникативные компетенции, позволяющие понимать и принимать различные способы позитивного взаимодействия с окружающим миром;

- компьютерные компетенции, информирующие об опыте использования современных технологий.

Технически это имеет следующий вид: на занятиях подростки получают задание выполнить комикс на заданную тему. Дети работают в технике живописи, коллажа, фотографии, лепки, осваивают компьютерные программы.

С помощью преподавателя информатики работы сканируются и переводятся в цифровой формат, позволяющий использовать их в программе Windows Lives. Наложение музыки, речевой озвучки (либо титров и субтитров) позволяет создать импровизированные мультипликационные фильмы.

Длительность работы над заданием, необходимость прорисовывания большого количества деталей, несомненный интерес подростков к современным информационным технологиям и возможность выложить собственное произведение на YouTube способствует высокой мотивации участия в мульттерапии. При работе в команде занятие начинается с выбора тематики и дети начинают придумывать различные истории, при этом необходимо наличие положительных и отрицательных героев, позволяющее выстраивать линии сюжета.

Одним из вариантов помощи в создании социального сюжета является деятельность социального театра, организованного студентами Дагестанского государственного педагогического университета. Суть предлагаемых театральных технологий – в проигрывании волонтерами перед воспитанниками школы-интерната жизненных ситуаций и в последующем обсуждении увиденного со зрителями, которые могут задавать вопросы тому или иному сценическому герою, посоветовать или высказать свое мнение по данной ситуации. Зритель имеет возможность осознать те проблемы, которые стоят перед отрицательным персонажем, задается вопросом о своем собственном поведении в описываемой ситуации. Технология работает по принципу «равный – равному», когда молодые люди (волонтеры) в процессе сценического опыта ищут вместе со своими сверстниками выходы из разыгрываемых ситуаций, которые они предпочтительно выбирают из собственного опыта.

Театральные технологии позволяют через эмоциональное отреагирование опыта, проигрываемого на сцене, осознать значимость тех социальных ситуаций, которые сегодня переживают молодые люди, получить некоторый смоделированный актерами-волонтерами позитивный вариант решения собственных проблем, экстраполировать этот опыт в собственную реальность и создать значимый мультипликационный сериал.

Фактически, круг театрализованных волонтерами проблем может быть весьма обширен – в зависимости от личного опыта добровольцев-волонтеров, участвующих в сценическом действии и их стремления найти выходы из ситуаций, которые они, возможно, и не пережили, но хотели бы обсудить со зрителями. Разыгрываемые ситуации могут и не нести негативного контекста, а быть направлены на формирование позитивного

мировоззрения молодежи. При этом на сцене демонстрируются положительные образцы поведения, которые в дальнейшем обсуждаются со зрителями. Следует отметить, что по степени эмоционального воздействия они гораздо меньше заинтересовывают воспитанников школы-интерната, поэтому, обычно, позитивная ситуация работает только в совокупности с двумя-тремя негативными.

Таким образом, используя разнообразные приемы, побуждающие детей-сирот к вербальной коммуникации в благоприятной атмосфере творчества и сотрудничества, что способствует выработке навыков общения, приобретению позитивного опыта, нравственному развитию личности. Поэтому мы рассматриваем мультитерапию как педагогическую инновационную технологию социализации детей в условиях детского дома.

#### Библиографический список

1. Кабардиева Ф.А. *Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната*. Махачкала, 2015.
2. Петров С.М. Детский дом-школа для детей-сирот в новом образовательном пространстве (из опыта работы). *Дефектология*. 2001; 1.
3. Агаримов В.К., Гасанова С.С.-Г., Кабардиева Ф.А. Арт-терапевтическое сопровождение инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52).
4. Копытин А.И. *Системная арт-терапия*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
5. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*. 2000; 9.

#### References

1. Kabardieva F.A. *Pedagogicheskie usloviya socializacii detej-sirot v usloviyah shkoly-internata*. Mahachkala, 2015.
2. Petrov S.M. Detskij dom-shkola dlya detej-sirot v novom obrazovatel'nom prostranstve (iz opyta raboty). *Defektologiya*. 2001; 1.
3. Agarimov V.K., Gasanova S.S.-G., Kabardieva F.A. Art-terapevticheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52).
4. Kopytin A.I. *Sistemnaya art-terapiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
5. Lebedeva L.D. Art-terapiya v pedagogike. *Pedagogika*. 2000; 9.

Статья поступила в редакцию 10.07.15

УДК 372.881.111.1

**Galishnikova E.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Management, Finance and Economics, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: galishnikovaem@mail.ru

**Khafizova L.V.**, senior teacher, Institute of Management, Finance and Economics, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: ptrlilia2004@mail.ru

**SIMULATION OF LOCAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS.** The article studies the formation of foreign language communicative competence of students in the framework of multi-level training at a university. A review of national and foreign sources served as a basis to conclude that a systematic approach enables to study, design and simulate the educational environment as a structure (system). The paper defines the local educational environment as part of the complicated educational space as it is a versatile system or a unity of interconnected structural components. Creating a local educational environment involves teacher modeling as a strategy which is aimed at educational goals and such components as content, procedural, performance. For the first time in the pedagogical literature the authors design a model of the local foreign language educational environment in order to choose the vector of its development. Components of the model, their characteristics and relationships are identified. It is shown that on the basis of this model, it is possible to monitor the learning process with a view to further improvement.

**Key words:** local educational environment; systems approach; structural components; pedagogical modeling; foreign language communicative competence; foreign language training.

**Е.М. Галишникова**, д-р пед. наук, проф. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: galishnikovaem@mail.ru

**Л.В. Хафизова**, ст. преп. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: ptrlilia2004@mail.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена вопросам формирования иноязычных коммуникативных компетенций студентов в рамках многоуровневой подготовки в университете. Выполнен обзор отечественных и зарубежных источников, на основе которого сделан вывод о том, что системный подход позволяет изучать, проектировать и моделировать образовательную среду как некую структуру (систему). Дано определение локальной образовательной среды, как части образовательного пространства, которое обладает большой мерой сложности, поскольку представляет собой многофункциональную систему – единство взаимосвязанных структурных компонентов. Создание локальной образовательной среды предполагает педагогическое моделирование как стратегию, во главе которой стоят цели образования и такие компоненты как содержательный, процессуальный, результативный. Авторы впервые в педагогической литературе проектируют модель иноязычной локальной образовательной среды с целью выбора вектора ее совершенствования. Выделены компоненты модели, их характеристики и взаимосвязи. Показано, что на основе данной модели можно осуществлять мониторинг учебного процесса с целью его дальнейшего совершенствования.

**Ключевые слова:** локальная образовательная среда; системный подход; структурные компоненты; педагогическое моделирование; иноязычная коммуникативная компетенция; иноязычная подготовка.

Происходящие в стране изменения неразрывно связаны с процессами в системе образования. Образовательная среда высшего учебного заведения имеет тенденцию к изменению, поскольку постоянно растут требования к повышению качества подготовки специалистов со знанием иностранного языка: от акцента на формирование знаний-умений-навыков к развитию коммуникативных способностей и позднее к различным языковым компетенциям. Высокий карьерный рост будущего специалиста связан не только с приобретенными профессиональными компетенциями, но и с формированием новых канонов цивилизованности и образованности – владение одним или двумя иностранными языками. Вследствие этого особую значимость приобретает проблема формирования иноязычных коммуникативных компетенций студентов, необходимость включения их в реальные и воображаемые ситуации общения на занятиях по иностранному языку, в иноязычную внеаудиторную работу, в программы дополнительного профессионального обучения. Именно через призму разнообразных видов обучения студенты активнее воспринимают иноязычную информацию, формируют свой культурный мир, расширяют границы академической мобильности, осуществляют адекватный своим устремлениям выбор в сфере образовательных услуг. Наделение высших учебных заведений, федеральных университетов относительной самостоятельностью (например, увеличение часов на изучение иностранного языка в КФУ) диктует необходимость создания локальной образовательной среды, представляющей собой сложную, находящуюся в процессе перманентного видоизменения структуру. Такая среда может рассматриваться как система, поскольку она, по своей сути, объединяет такие структурные компоненты, как, скажем, цели, содержание, методы и различные формы обучения, являющиеся эквивалентами, «кирпичиками» всей сферы учебно-воспитательного процесса в вузе, создавая основу для активного участия студентов в познавательном процессе. Для проектирования системы мы ставим перед собой цель создать модель локальной образовательной среды при кафедре иностранных языков. По сути дела, кафедра в нашем понимании – это не только коллектив преподавателей, единомышленников, но и наличие материально-технической базы с аудиториями, оснащенными современными мультимедийными средствами, методический кабинет, программы ДПО, которые могут реализовываться преподавателями кафедры для развития профессиональных коммуникативных способностей студентов. Для того чтобы спроектировать модель локальной образовательной среды следует, на наш взгляд, проанализировать состояние проблемы в научной зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе, уточнить понятие локальной образовательной среды, выявить структурные компоненты и их взаимосвязи для последующего мониторинга и совершенствования учебного процесса на основе представленной модели.

Анализ ряда теоретических источников [1; 2; 3; 4; 5] свидетельствует, что проблема создания локальной образовательной среды учебного заведения рассматривается в различных аспектах – по характеристикам и функциям, она может быть электронной или информационно-образовательная или это может быть среда, как пишет Т.А. Баклашова, способная к динамичному развитию в социальном ракурсе или при творческом становлении личности, при дистанционном обучении и т. п. [6, 169 – 172]. При этом следует отметить, что практически отсутствуют работы, исследующие конкретно локальную иноязычную образовательную среду с позиций системного подхода.

Методологической основой исследования является системный подход, который разрабатывался учёными еще с 30-х годов прошлого века. Значительную роль в развитии теории систем сыграли П.К. Анохин [7], позднее – И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [8], Т.А. Ильина [9], Л.Я. Зорина [10], В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов обратили внимание на то, что педагогическая система может рассматриваться в статике и динамике при выявлении четырёх взаимосвязанных компонентов – педагогов и воспитанников, содержания образования и материальной базы [11].

Под разным углом зрения системный подход рассматривается зарубежными учёными. Так, в разные годы были проведены исследования проблем системного мышления [12], изучена природа рефлексии и применение ее в системе высшего образования на основе системного подхода [13], исследованы вопросы разработки эффективных профессиональных систем обучения [14]. Кроме того, западные учёные на основе системного подхода разрабатывали проблему повышения качества преподавания и обучения на институциональном уровне, учитывая структурные

и культурные препятствия для такого рода системных реформ [15]. Хотелось бы отметить, что ряд исследователей, в рамках системного подхода, обратились к созданию моделей обучения различного порядка, что соответствует нашим научным интересам [16; 17].

Таким образом, теоретический анализ отечественных и зарубежных источников свидетельствует, что система представляет собой состав взаимосвязанных между собой структурных единиц. Эти структурные единицы, являясь компонентами системы и находясь в определенных взаимосвязях и отношениях, обеспечивают ее функционирование и развитие. Следовательно, системный подход позволяет изучать, проектировать и моделировать образовательную среду как некую систему. Основными его постулатами являются совокупность и взаимосвязь всех структурных компонентов, исследование каждого из них в целях определения и обеспечения полноты структуры; изучение механизма функционирования выявленных компонентов с целью совершенствования управления этим процессом на научной основе; ориентация на повышение качества подготовки будущих специалистов путем использования спроектированной модели локальной образовательной среды. Исходя из вышесказанного, мы понимаем *локальную образовательную среду* как часть образовательного пространства, которое, в свою очередь, обладает большой мерой сложности, поскольку представляет собой многофункциональную систему – единство взаимосвязанных структурных компонентов (интегрированное содержание учебных программ и дисциплин, междисциплинарные связи, взаимодействие традиционных и инновационных технологий, материально-техническая база, сложное взаимодействие преподавателей и студентов, сложившиеся университетские традиции, внеаудиторная деятельность, творческая атмосфера и т.п.). Все структурные единицы (компоненты) должны концентрироваться вокруг так называемого «ядра», каковым в данном случае являются профессиональный образовательный стандарт и составленные на его основе учебно-методические комплексы. Создание локальной образовательной среды в качестве структуры предполагает педагогическое моделирование как некую стратегию, во главе которой стоят цели образования и следующие структурные компоненты: содержательный, процессуальный, результативный. Поэтому моделирование представляет практическое или теоретическое оперирование объектом, при котором изучаемый объект замещается каким-либо естественным или искусственным аналогом, посредством его исследования мы и проникаем в предмет познания [18, с. 137]. Следовательно, модель – это аналог объекта исследования. Проектируя модель, мы имеем возможность представить ту или иную область исследования в виде структуры, определить ее компоненты, их характеристики и взаимоотношения, провести мониторинг процесса функционирования модели. Полученные результаты дадут возможность определить значимость созданной модели (среды), выбрать вектор ее совершенствования, спрогнозировать ожидаемый результат.

При проектировании модели локальной образовательной среды кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов КФУ мы должны учитывать ее многоуровневый характер, поскольку она строится на многоуровневой подготовке студентов, основанной на принципе преемственности: бакалавриат – магистратура-аспирантура – обучение в течение всей жизни – вертикальная преемственность [19, с. 6]. Так, на первом курсе бакалавриата студенты проходят период адаптации – переход от школьной системы обучения к вузовской, повторение материала, освоение новых форм обучения, изучение разговорного английского языка с постепенным переходом к языку специальности. При обучении магистрантов происходят глубокое погружение в язык специальности, освоение тонкостей академического письма, формирование критического мышления. Аспирантура позволяет самостоятельно совершенствовать коммуникативные профессиональные компетенции. Обучение в течение всей жизни является высоко мотивированным процессом, может происходить как на самостоятельном уровне, так и с помощью различных программ ДПО, языковых курсов, во время проживания и работы за рубежом, при общении с носителями языка. Горизонтальная преемственность – междисциплинарные связи (наполнение иностранного языка содержанием профессионально-ориентированного обучения) и обучение по языковым программам дополнительного профессионального образования («Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», языковые курсы разного уровня подготовки и содержательного наполнения). Определённую лепту в этот процесс вносит ака-

демократическая мобильность, которая реализуется параллельно со всеми этапами обучения и также работает на формирование и расширение иноязычной коммуникативной компетенции. Полифункциональное единство названных инвариантных компонентов модели обеспечивается их механизмом взаимодействия, среди которых мы выделяем *целевой* – последовательное осуществление уточненных целей и задач; *информационно-содержательный* – информационно-содержательный

являемым «ядром» любой образовательной среды. Многолетний опыт работы в университете на кафедре иностранных языков, а также на программах ДПО, метод экспертных оценок, анализ философской и педагогической литературы позволили нам представить следующую модель локальной иноязычной образовательной среды, а также обозначить взаимосвязи ее структурных компонентов, которые можно видеть на рисунке 1.

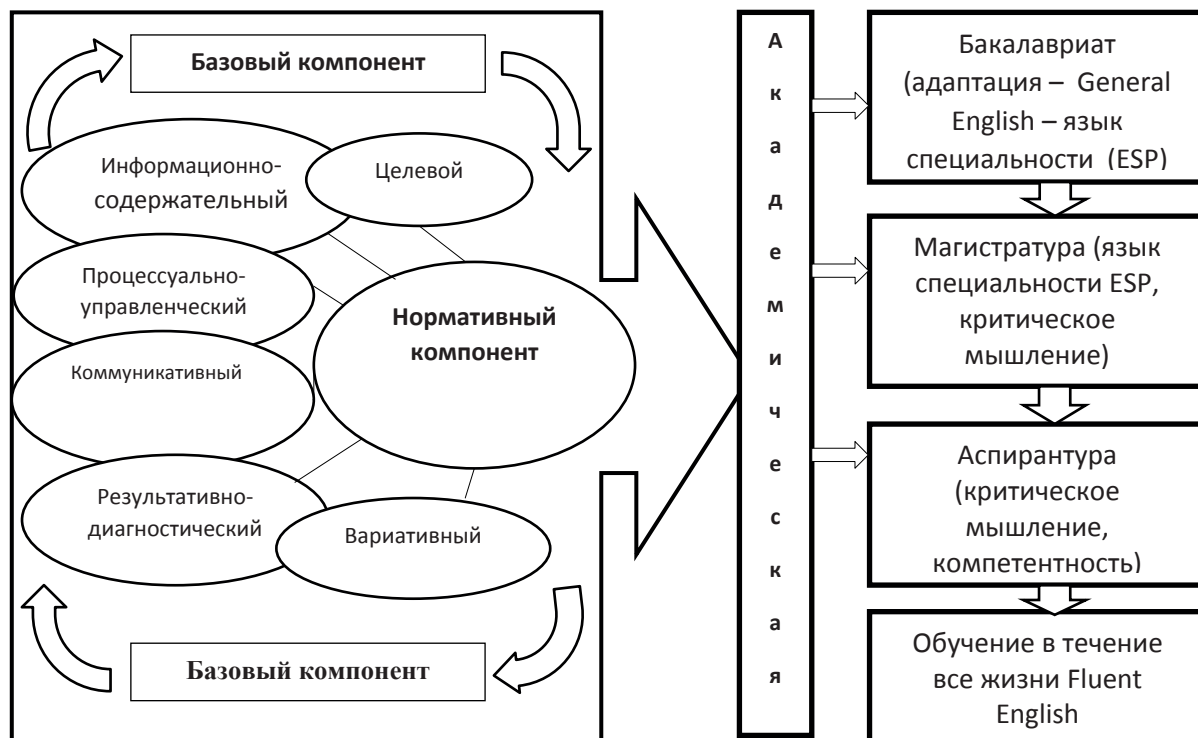


Рис. 1. Модель локальной иноязычной образовательной среды

*жательный* – иноязычное профессионально-ориентированное наполнение и функциональное своеобразие; *процессуально-управленческий* – методические и технологические механизмы реализации образовательных задач; *коммуникативный* – разноплановая иноязычная внеаудиторная работа (форумы, конференции, круглые столы, телемосты, викторины, конкурсы); *вариативный* – программы ДПО, языковые курсы; *результативно-диагностический* – мониторинг уровня знаний студентов на основе внутренних (собственная двухуровневая тестовая база) и внешних тестов, опросов, собеседований либо применяя выработанные принципы работы с контрольным текстовым материалом, например с информативными текстами, «основная задача которых заключается в передаче знаний, сведений, фактов, разъяснении особенностей конкретных явлений» [20, с. 180]. Не менее важным компонентом является «*базовый*» – это материально-техническая база конкретной кафедры, являющаяся неотъемлемым средством обучения иностранному языку, компонентом, «цементирующим» всю образовательную среду – компьютерные классы, аудитории для презентаций и «погружения» в иноязычную атмосферу, оснащенные мультимедийными средствами обучения, аудитории для проведения «круглых столов» и дискуссий, лингфонные кабинеты. И, наконец, главный компонент структуры – *нормативный* – это профессиональный образовательный стандарт и составленные на его основе учебно-методические комплексы. Этот компонент является та называемым «ядром» любой образовательной среды.

Важным фактором успешной реализации представленной модели является проведение мониторинга эффективности функционирования локальной иноязычной образовательной среды во всех ее взаимосвязях. Исследование показало, что актуализация всех компонентов названной модели способствует развитию познавательной деятельности студентов, увеличивается показатель их работоспособности (активное участие в конференциях, олимпиадах, дискуссиях, трехлетнее вечернее обучение на программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»), растёт творческий самостоятельный потенциал студентов и магистрантов, повышается мотивация обучения.

Проведённое исследование позволило прийти к следующим выводам: анализ зарубежной и отечественной литературы позволили выявить направления развития образовательной среды как локальной системы, обозначены ее структурные компоненты и определены их взаимосвязи, дано определение понятию локальной образовательной среды. Исходя из системного подхода, представлена модель локальной иноязычной образовательной среды кафедры иностранных языков университета как условие эффективной подготовки будущих специалистов. Показано, что представленная модель способствует выбору вектора совершенствования иноязычной подготовки студентов и магистрантов, помогает спрогнозировать ожидаемый результат в деле формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

#### Библиографический список

1. Белоножко М.Л. Дистанционная модель обучения студентов современного вуза на базе электронной образовательной среды. *Фундаментальные исследования*. 2014; 5: 620 – 624.
2. Дерябо С.Д. *Диагностика эффективности образовательной среды*. Москва: Молодая гвардия, 1997.
3. Еремина Л.И. Образовательная среда вуза и творческое развитие студентов в процессе социального воспитания. *Материалы научно-практической конференции «Социализация и ресоциализация подростков и молодежи: междисциплинарный подход (к юбилею проф. А.С. Новоселовой)*. Пермь: ПГГПУ, 2011. Available at: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-2/108-obrazovatel'naya-sreda-vuza-i-tvorcheskoe-razvitiye-studentov-v-protsesse-sotsialnogo-vospitaniya>
4. Лобачев С.А., Титарев Л.Г. От информационной среды Интернет через информатизацию вуза к виртуальной образовательной среде. *Дистанционное образование*. 1997; 1: 12 – 15.

5. Марданшина Р.М., Калганова Г.Ф. Электронные образовательные ресурсы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов-заочников экономического профиля. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2014; 7: 77 – 80.
6. Баклашова Т.А. Виртуальная обучающая среда Moodle в лингвокультурной подготовке студентов экономического профиля. *Теория и практика общественного развития*. 2013; 9: 169 – 172.
7. Анохин П.К. *Системные механизмы высшей нервной деятельности*. Москва: Наука, 1979.
8. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.
9. Ильина Т.А. *Системно-структурный подход к организации обучения*. Москва: Знание, 1972.
10. Зорина Л.Я. *Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников*. Москва: Педагогика, 1978.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Академия. 2002.
12. Churchman, C. West. *The Systems Approach*. New York: Dell Publishing. 1968. Available at: <https://fredslibrary.wordpress.com/2011/01/24/the-systems-approach-by-c-west-churchman-1968>
13. *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. Ryan. M.E. (Ed.). Springer International Publishing Switzerland. 2015. Available at: <http://www.springer.com/us/book/9783319092706/>
14. Hardman F., Ackers J., Abrishamian N., O'Sullivan M. *A Journal of Comparative and International Education*. 2011. Available at: <https://unicefethiopia.files.wordpress.com/2014/01/compare-inset-article-final.pdf>
15. Probert B. *Improving teaching and learning: a systemic approach to institutional change*. [Proc.What Works Conference' on Quality of Teaching in Higher Education OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)]. Turkey, 2009. Available at: <http://www.oecd.org/edu/imhe/43977624.pdf>
16. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. *Models for teaching: tools for learning*. Buckingham: Open University Press. (3<sup>rd</sup> edition). 2009. Available at: [http://www.amazon.co.uk/Models-Learning-Tools-Teaching-Bruce/dp/0335234194#reader\\_0335234194](http://www.amazon.co.uk/Models-Learning-Tools-Teaching-Bruce/dp/0335234194#reader_0335234194)
17. Lasley I.T.J., Siedentop D., Yinger Rt. *Journal of Teacher Education*. 2006. Available at: <http://jte.sagepub.com/content/57/1/13>
18. Пассов Е.И. *Методология методики: теоретические методы исследования*. Елец: Типография, 2011; Кн.3.
19. Галишникова Е.М. Концептуальные основы подготовки будущих специалистов в системе дополнительного профессионального образования. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2012; 4 (12). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/galishnikova.pdf>
20. Сунгатуллина Д.Д. Повествовательные и информативные тексты для чтения в контексте экзаменационного дискурса (на материале выпускного экзамена по родному языку за курс средней школы в Англии). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; 4-1: 180 – 183.

## References

1. Belonozhko M.L. Distancionnaya model' obucheniya studentov sovremennogo vuza na baze `elektronnoy obrazovatel'noy sredy. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 5: 620 – 624.
2. Deryabo S.D. *Diagnostika `effektivnosti obrazovatel'noy sredy*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1997.
3. Eremina. L.I. Obrazovatel'naya sreda vuza i tvorcheskoe razvitiye studentov v processe social'nogo vospitaniya. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii «Socializaciya i resocializaciya podrostkov i molodezhi: mezhdisciplinarnyy podhod (k yubileyu prof. A.S. Novoselovoy)*. Perm: PGGPU, 2011. Available at: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-2/108-obrazovatel'naya-sreda-vuza-i-tvorcheskoe-razvitiye-studentov-v-protsesse-sotsialnogo-vospitaniya>
4. Lobachev S.A., Titarev L.G. Ot informacionnoy sredy Internet cherez informatizatsiyu vuza k virtual'noy obrazovatel'noy srede. *Distancionnoe obrazovanie*. 1997; 1: 12 – 15.
5. Marданшина Р.М., Калганова Г.Ф. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku studentov-zaochnikov `ekonomicheskogo profilya. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2014; 7: 77 – 80.
6. Baklashova T.A. Virtual'naya obuchayushchaya sreda Moodle v lingvokul'turnoy podgotovke studentov `ekonomicheskogo profilya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2013; 9: 169 – 172.
7. Anohin P.K. *Sistemnye mehanizmy vysshey nervnoy deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1979.
8. Blauberger I.V., Yudin E.G. *Stanovleniye i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.
9. Il'ina T.A. *Sistemno-strukturnyy podhod k organizacii obucheniya*. Moskva: Znanie, 1972.
10. Zorina L.Ya. *Didakticheskie osnovy formirovaniya sistemnosti znanij starsheklassnikov*. Moskva: Pedagogika, 1978.
11. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: Akademiya. 2002.
12. Churchman, C. West. *The Systems Approach*. New York: Dell Publishing. 1968. Available at: <https://fredslibrary.wordpress.com/2011/01/24/the-systems-approach-by-c-west-churchman-1968>
13. *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. Ryan. M.E. (Ed.). Springer International Publishing Switzerland. 2015. Available at: <http://www.springer.com/us/book/9783319092706/>
14. Hardman F., Ackers J., Abrishamian N., O'Sullivan M. *A Journal of Comparative and International Education*. 2011. Available at: <https://unicefethiopia.files.wordpress.com/2014/01/compare-inset-article-final.pdf>
15. Probert B. *Improving teaching and learning: a systemic approach to institutional change*. [Proc.What Works Conference' on Quality of Teaching in Higher Education OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)]. Turkey, 2009. Available at: <http://www.oecd.org/edu/imhe/43977624.pdf>
16. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. *Models for teaching: tools for learning*. Buckingham: Open University Press. (3<sup>rd</sup> edition). 2009. Available at: [http://www.amazon.co.uk/Models-Learning-Tools-Teaching-Bruce/dp/0335234194#reader\\_0335234194](http://www.amazon.co.uk/Models-Learning-Tools-Teaching-Bruce/dp/0335234194#reader_0335234194)
17. Lasley I.T.J., Siedentop D., Yinger Rt. *Journal of Teacher Education*. 2006. Available at: <http://jte.sagepub.com/content/57/1/13>
18. Passov E.I. *Metodologiya metodiki: teoreticheskie metody issledovaniya*. ELEC: Tipografiya, 2011; Кн.3.
19. Galishnikova E.M. Konceptual'nye osnovy podgotovki buduschih specialistov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennyye issledovaniya social'nykh problem (`elektronnyy nauchnyy zhurnal)*. 2012; 4 (12). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/galishnikova.pdf>
20. Sungatullina D.D. Povestvovatel'nye i informativnye teksty dlya chteniya v kontekste `ekzamenacionnogo diskursa (na materiale vypusknogo `ekzamina po rodnomu yazyku za kurs sredney shkoly v Anglii). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; 4-1: 180 – 183.

Статья поступила в редакцию 10.07.15

УДК 37.013

**Galeeva Ye.S.**, senior teacher, Vladimir branch of the Russian academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (Vladimir, Russia), E-mail: [pismo.l@bk.ru](mailto:pismo.l@bk.ru)

**FORMATION OF THE MECHANISM OF PEDAGOGICAL SELF-CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF TUITION BY CORRESPONDENCE.** In article the problem of formation of the mechanism of pedagogical self-control of educational activity of students of tuition by correspondence is considered. Psychology and pedagogical conditions, under which this mechanism can be created, are described. Within the article the special attention of that to the forming work, which was carried out with students – correspondence students within the educational activity, is paid. Components of the identity of the students participating in process of formation of the mechanism of pedagogical self-control of educational activity are considered. The author of the work gives the description of the concept of the program of psychology and pedagogical escort of students – correspondence students in the course of educational activity. Preliminary results of the forming work and its first results are described.

**Key words:** self-control, pedagogical mechanism, student of tuition by correspondence, components of the personality, program of psychology and pedagogical maintenance.

*Е.С. Галеева, ст. преп. Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Владимир, E-mail: pismo.l@bk.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Описываются психолого-педагогические условия, при которых данный механизм может быть сформирован. В рамках статьи отведено особое внимание той формирующей работе, которая проводилась со студентами-заочниками в рамках учебной деятельности. В статье анализируются компоненты личности студентов, участвующих в процессе формирования механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности. Автор работы даёт описание концепции программы психолого-педагогического сопровождения студентов-заочников в процессе учебной деятельности. Описаны предварительные результаты формирующей работы и первые ее результаты после использования психолого-педагогической программы сопровождения.

**Ключевые слова:** саморегуляция, педагогический механизм, студент заочной формы обучения, компоненты личности, программа психолого-педагогического сопровождения.

Проблема саморегуляции учебной деятельности является относительно новой и до конца не изученной, особенно в части заочной формы обучения. На наш взгляд, большую роль в формировании механизма педагогической регуляции у студентов – заочников играют личностные компоненты, которые были изучены в рамках нашего исследования. Нами были выделены такие качества личности студентов, которые необходимо развивать и формировать для построения более оптимальной учебной деятельности, на каких необходимо сделать больший акцент.

В рамках данной статьи мы остановимся на материалах психолого-педагогической работы по формированию личностных компонентов педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения. Цель данной работы состояла в создании психологических и педагогических условий для развития и совершенствования личностных компонентов педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения с учетом результатов, полученных в ходе исследования. На наш взгляд, формирующая работа способствует оптимизации учебной деятельности студентов. Оптимизация учебного процесса – это процесс выбора наилучшего психолого-педагогического варианта из возможных или процесс приведения учебно-воспитательной системы в наилучшее для данных условий (наиболее оптимальное) состояние [1, с. 154]. Оптимизация учебного процесса предполагает выбор таких методов и форм, которые будут наиболее оптимальными. Их очень много и они разнообразны, поэтому нельзя однозначно утверждать, что тот или иной метод является самым лучшим. Все зависит от конкретной ситуации – в одном случае хорошо сработает один метод, а в другом он может просто не подойти. Другой метод может лучше проявить себя в иных условиях и оказаться неудачным в первой ситуации. Дабы обеспечить успешность оптимизации учебного процесса, необходимо выполнить некоторые условия. К ним относятся:

1. Организация психолого-педагогического сопровождения на всех этапах учебного процесса, основными направлениями которого могут быть:

- психологический мониторинг и создание условий для развития личностных компонентов педагогического механизма саморегуляции студентов;
- предоставление преподавателям, методистами специалистам ВУЗа информации об уровне подготовки и развития механизма педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения; – предоставление студентам возможности получать информацию о своих психологических особенностях;
- изучение механизма педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения и ее влияние на процесс обучения.

2. Изменение самой модели обучения студентов в условиях заочной формы обучения с учетом всех выше указанных данных.

В результате исследования было установлено, что механизм педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения с объективно-психологической стороны характеризуют следующие компоненты: интеллектуально-волевой (познавательная активность, оригинальность мышления, самостоятельность, память, поведенческая гибкость, уверенность в себе, инициативность, осторожность, беглость мышления); коммуникативный (коммуникативная совместимость, групповая конформность, трудолюбие, общительность); морально-нравственный (ответственность, терпеливость, дисциплинированность, аккуратность, организованность); эмоционально-волевой (настойчивость, ре-

шительность, энергичность, внимательность, самообладание, выдержка, целеустремленность, сдержанность).

В процессе исследования объективно-психологических и субъективно-психологических (личностных) компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения испытуемые были поделены на три группы: студенты с низким, средним и высоким уровнем развития объективно-психологических характеристик. По результатам исследования было выявлено, что низкий показатель по уровню саморегуляции учебной деятельности имеют 29% испытуемых. Как следствие, данная группа студентов обладает низкокэффективным уровнем саморегуляции учебной деятельности.

При работе экспертов, в ходе наблюдения и проведения стандартизированных опросников было отмечено, что у студентов данной группы хорошо развит коммуникативный компонент (общительность, коммуникативная совместимость, групповая конформность). К качествам саморегуляции учебной деятельности данной группы эксперты отнесли такой компонент, как интеллектуально-волевой и морально-нравственный. Согласно исследованию объективно-психологических характеристик студентов, имеющих низкокэффективный уровень развития уровня педагогической саморегуляции учебной деятельности, было выявлено, что «познавательная активность» как элемент интеллектуально-волевого компонента, недостаточно хорошо развит.

Исходя из этого, формирующую работу со студентами с низкокэффективным уровнем саморегуляции учебной деятельности, по-нашему мнению, нужно направить на развитие таких личностных элементов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения, как – познавательная активность, оригинальность и беглость мышления, самостоятельность, память, поведенческая гибкость, инициативность. В связи с этим была разработана программа психологического сопровождения по формированию личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения.

При реализации программы тренинга нами были использованы следующие методы: тематические групповые дискуссии: ролевые игры; методы, направленные на развитие социальной перцепции и навыков рефлексии, смысловой интерпретации и оценивания объекта восприятия, а также саморегуляции.

Данная программа была направлена на развитие личностных компонентов механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. В неё были включены:

1. Мероприятия, которые позволили осуществить самоанализ и самооценку, на основе чего можно было выявить индивидуальный потенциал и реальный уровень сформированности личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности;
2. Мероприятия, которые формируют качества, способные отвечать за педагогическую саморегуляцию: познавательная активность, внимательность, инициативность, оригинальность и беглость мышления, гибкость и др.
3. Мероприятия, направленные на формирование педагогической саморегуляции.

В формирующем эксперименте принимали участие две группы студентов заочной формы обучения: экспериментальная и контрольная. Экспериментальную группу составили 44 человека с низкокэффективным уровнем развития саморегуляции учебной деятельности. Контрольная группа была идентична экспериментальной, её составили 43 студента заочной формы

обучения с низкокэффективным типом саморегуляции учебной деятельности.

Целью формирующего эксперимента было создание системы психологического сопровождения формирования педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Цель конкретизировалась через ряд задач:

1. Комплектование контрольной и экспериментальной групп студентов.

2. Разработка программы развивающей работы, выбор средств, с помощью которых будет происходить развитие личностных компонентов механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности.

3. Реализация намеченной программы.

Проведение формирующего эксперимента проходило в три этапа.

На первом этапе формирующего эксперимента мы познакомили студентов с результатами эмпирического исследования, полученными при изучении личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Результаты были сообщены для помощи студентам в понимании тех составляющих их учебной деятельности и личности, которые оказывают влияние на механизм педагогической саморегуляции учебной деятельности и её успешность. Кроме этого, целью сообщения результатов было показать, какие личностные качества могут помешать успешности саморегуляции учебной деятельности.

На втором этапе шла формирующая работа. Формирующая работа была направлена на формирование и развитие у студентов заочной формы обучения тех качеств личности, которые обеспечивают высококэффективный уровень саморегуляции учебной деятельности [2, с. 123]. Данная цель может быть достигнута путём вовлечения студентов в различные виды занятий, которые требуют от них проявления познавательной активности, оригинальности и беглости мышления, самостоятельности, памяти, инициативности, поведенческой гибкости.

В процессе формирующей работы решалась основная задача: сформировать качества саморегуляции учебной деятельности (познавательная активность, оригинальность и беглость мышления, самостоятельность, память, инициативность, поведенческая гибкость). Формирующий этап состоял из групповых, индивидуальных и подгрупповых занятий со студентами, которые были направлены на развитие объективно-психологических (познавательная активность, беглость мышления, поведенческая гибкость, инициативность, организованность и др.) и собственно-психологических (личностных) (общительность, оригинальность мышления, самостоятельность, гибкое поведение, внимательность и др.) компонентов саморегуляции учебной деятельности. На формирующем этапе были использованы различные диагностические методики, лекции, беседы, психологические игры, тренинговые занятия.

Третий этап включал в себя регистрацию произошедших изменений.

Основу программы психологического сопровождения формирования личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения составили следующие теоретические положения:

- Формирование оптимального уровня функционирования личности базируется на развитии всех ее структурных компонентов.

- Личностно-ориентированный подход в обучении, который позволяет проводить индивидуальные формы работы со студентами, идет учет уровня актуального развития их личности, достижений в общении и деятельности, а также потенциальных возможностей развития.

Программа психолого-педагогического сопровождения формирования компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения реализуется в структуре учебно-воспитательного процесса вуза.

Программа психолого-педагогического сопровождения, на наш взгляд, может идти по следующим направлениям:

1. Сопровождение процесса адаптации студентов первого года обучения к учебному процессу. Развитие сплоченности группы.

2. Внедрение в модель обучения активных форм, увеличение самостоятельной работы, развитие их интеллектуальных и коммуникативных качеств личности.

3. Психологический мониторинг и коррекция развития важных для саморегуляции учебной деятельности качеств личности:

- Развитие интеллектуальных качеств студентов;
- Развитие коммуникативных качеств личности студентов заочной формы обучения;
- Развитие адекватной самооценки;
- Формирование самостоятельности, гибкости поведения, внимательности.

Психолого-педагогическое сопровождение проводилось в течение всего периода обучения. Заново сесть за парту – стресс для человека, чьей ведущей деятельностью на данном этапе жизни является трудовая. Поэтому начальная фаза психолого-педагогического сопровождения студентов заочной формы обучения включает в себя несколько основных направлений, которые оказывают влияние на вхождение в учебную группу. Сложность адаптации к обучению в первый год определяет тот факт, что в группе присутствуют студенты разного возраста (от 23 до 45 лет), поэтому психолого-педагогическое сопровождение на начальном этапе очень актуально. Развивающая программа базировалась на психодиагностических данных констатирующего эксперимента, выявившего особенности компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Направления психологического сопровождения:

- Знакомство с однокурсниками, раскрепощение и сплочение учебных групп;
- Формирование желания общаться и взаимодействовать в группе;
- Развитие готовности учиться и получать знания, осваивать новую специальность;
- Осознание собственных интересов.

Цель развивающих занятий: психологическая адаптация к обучению, в результате которой студент заочной формы обучения начинает выстраивать перспективу обучения, освоения новой специальности, формулировать личностные и профессиональные планы.

Конкретизировалась цель через ряд задач:

1. Знакомство с однокурсниками, создание комфортной атмосферы.

2. Улучшение взаимодействия между студентами – заочниками первого года обучения.

3. Формирование учебной мотивации, выделение важных качеств личности студентов для саморегуляции учебной деятельности.

Решением проблемы адаптации является создание комфортного микроклимата в учебной группе, формирование настроения на общий результат, обретение уверенности, стремление учиться, получать новые знания и осваивать новую специальность. С этой целью первые месяцы после начала обучения по заочной форме проводились тренинговые занятия, которые были направлены на знакомство, раскрепощение и командообразование [3, с. 115]. Студенты участвовали в тренинге сплочения, который позволяет развить у вновь образованной группы единодушие, единомыслие, стремление к совместной работе, ощущение комфортности в группе. Мероприятия, направленные на знакомство и сплочение, учат прислушиваться к людям, работать сообща, оставаясь доброжелательными. Занятия подобного рода дают возможность проявить активность, инициативу и самостоятельность, что развивает интеллектуально – волевую сферу личности студентов заочной формы обучения.

Еще одно направление, по которому шла адаптация студентов первого года обучения – это осознание себя вновь студентом, формирование положительного отношения к учебе и мотивационного компонента личности студента – заочника.

Для решения данных задач проводится тренинг знакомства, сплочения. В ходе занятия студенты осознали свои интересы, выявили способности, выделили и обсуждали качества, которыми должен обладать студент для успешного обучения, для саморегуляции учебной деятельности. В процессе данной работы обращалось внимание на соответствие собственных выделенных качеств и идеальной модели. Информационный блок состоял из предоставления данных о работе факультета, вуза, также шла работа по представлению личностных профессиональных планов, определение стратегии их реализации и необходимых для этого условий и ресурсов.

На протяжении всего тренингового занятия студенты являются активными участниками. Это позволяет испытуемым по истечении периода адаптации овладеть наиболее эффективными способами психической регуляции.

Программа адаптационного тренинга позволяет студентам заочной формы обучения, которые получают второе высшее об-

разование, осознать новое качество своей социальной роли, овладеть способами и приемами саморегуляции учебной деятельности, осознать необходимые личностные качества для этого, скорректировать собственные планы на период обучения в вузе. Немаловажным в этой работе является создание благоприятного психологического климата в группе.

Далее работа по программе психологического сопровождения формирования личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения строилась по таким направлениям, как:

- Развитие коммуникативной компетентности; обучения различным способам продуктивного разрешения конфликтов, саморегуляции эмоционального состояния;
- Развитие интеллектуально-волевых качеств личности студента-заочника;
- Формирование и развитие морально-нравственных качеств студента-заочника, необходимых для саморегуляции учебной деятельности.
- Увеличение уверенности в себе; создание психологического комфорта, а также снижение тревожности;
- Обучение методам саморегуляции учебной деятельности;
- Осознание жизненных перспектив, планирование дальнейшего профессионального становления.

В соответствии с направлениями работы перед нами стоял ряд задач, которые в процессе реализации программы психологического сопровождения были решены:

- 1) совершенствование коммуникативного компонента личности студентов заочной формы обучения;
- 2) освоение навыков бесконфликтного поведения, умение предотвращать конфликты и способы их разрешения;
- 3) овладение навыками саморегуляции учебной деятельности;
- 4) увеличение активности, самостоятельности и инициативности в учебной деятельности;
- 5) снижение уровня тревожности, социального страха;
- 6) развитие желания использовать знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения с целью дальнейшего профессионального роста.

Общение является одним из важнейших факторов саморегуляции учебной деятельности. Поэтому обучение и отработка навыков общения является важной задачей саморегуляции учебной деятельности [4, с. 127].

Теоретический блок включал в себя информацию о средствах и уровнях общения, коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонах общения и возможностях их применения в процессе обучения. Сюда же были включены представления о барьерах общения, конфликтах и путях их разрешения.

Эффективной формой обучения на данном этапе стал коммуникативный тренинг. Он дал возможность студентам приобрести и закрепить новые навыки взаимодействия с окружающими, опираясь на имеющийся у них жизненный опыт. В ходе тренингового занятия студентами осваивались коммуникативные приемы и методы, были выявлены действия, которые они оказывают, их возможности и ограничения. Также в процессе коммуникативного тренинга студентами отработывалась техника рефлексивного слушания, которая помогает получить важную информацию друг о друге и в дальнейшем дает возможность грамотно строить отношения не только в учебном, но и в рабочем коллективе.

Для того чтобы процесс общения оказался более эффективным, необходимо обучение некоторым техникам рефлексивного (активного) слушания, которое включает в себя такие приемы, как: дословное повторение, перефразирование, резюмирование. Для формирования умения разрешать конфликты, был проведен тренинг разрешения конфликтов, который закреплял навыки продуктивного поведения. Также была проведена работа с

эмоциями человека, которые являются неизменными спутниками конфликтов, рассматривались субъективные составляющие конфликта. Большое внимание уделялось осознанию субъективности, трактовки ситуации, когда каждый из участников видит ее только со своей точки зрения. Важная работа была проведена по формированию умения контролировать эмоции во время конфликта и приемов саморегуляции.

Работая с конфликтами, невозможно обойтись без рассмотрения межгрупповых конфликтов, их специфики и профилактики. Работе с ними было отведено отдельное время. Процесс механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности невозможно представить без осознания необходимости личностного развития. С этой целью проводился тренинг личностного развития. Данное мероприятие направлено на знакомство со способами осознания и осмысления внутреннего мира личности и создания потребности в его развитии, что возможно сделать через самопознание, самоконтроль и саморегуляцию. На данных занятиях студенты знакомятся со способами саморазвития: релаксацией, концентрацией, самовнушением. Также активно используется рефлексия и обратная связь. Выполняя задания, активно участвуя в тренинге, у студентов происходит осознание себя, переживание своего «Я», возникает потребность в построении гармоничных отношений с окружающими людьми: однокурсниками, коллегами, преподавателями и т.д. Содержанием тренинга является формирование положительного настроя на контакт с окружающими, облегчение взаимопонимания и взаимодействия в процессе учебы, обучения адекватным навыкам выражения чувств.

В программу психологического сопровождения студентов заочной формы обучения, направленного на формирование компонентов саморегуляции учебной деятельности, входил тренинг на снижение тревожности, социального страха. В ходе тренинга прорабатывались основные причины тревожности, страха, среди них выделили: страх неуспешности в учебной и профессиональной деятельности, тревожность по поводу дальнейшего карьерного роста, сдачи выпускных экзаменов и защиты ВКР, в связи с этим социальный страх выступления перед аудиторией. В рамках тренинга рассматривались способы снижения тревожности, эмоционального напряжения в учебном процессе [5, с. 19].

К концу обучения, на завершающем этапе обучения в вузе студентам предстояло выдержать итоговые испытания: государственный экзамен и защита ВКР. Именно на данном этапе проявлялись компоненты саморегуляции учебной деятельности наиболее явно, когда нужна была максимальная сосредоточенность, самостоятельность, уверенность в себе и интеллектуальная активность. Для снижения тревожности во время прохождения государственных экзаменов и защиты ВКР проводилась лекция и обучающий тренинг по управлению стрессом. В информационный блок входило освещение существующих концепций стресса, причин развития дистресса, видов стресса и их влияния на организм. В процессе тренинга студенты овладели навыками управления стрессом: методы аутогенной тренировки, методы релаксации. Занятия направлялись на снятие психических и мышечных напряжений, расширение сферы осознания ощущений, исследование чувств. Один из самых простых способов эмоциональной саморегуляции – расслабление мимической мускулатуры. Данное упражнение состоит в чередовании напряжения и расслабления различных мышц, которые помогают запомнить ощущения расслабления по контрасту с напряжением. Эффективной саморегуляции психического состояния способствует использование приемов воображения или визуализации – создание внутренних образов в сознании с помощью активизации воображения.

Была проведена также работа, направленная на осознание студентами дальнейшей своей самореализации с использованием тех знаний, умений и навыков, которыми они овладели в процессе обучения.

#### Библиографический список

1. Анастаси А. *Психологическое тестирование*: в 2 книгах. Москва, 1982.
2. *Практикум по психологии состояний*: учебное пособие. Под ред. А.О. Прохорова. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
3. Выготский Л.С. *Развитие высших психических функций*. Москва: Издательство АПН СССР, 1960.
4. Платонов К.К., Голубев Г.Г. *Психология*. Москва: Высшая школа, 1977.
5. Выханду Л.К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем. *Применение математических методов в биологии*. Ленинград: ЛГУ, 1964. Вып. 3: 19 – 23.

## References

1. Anastazi A. *Psichologicheskoe testirovanie*: v 2 knigah. Moskva, 1982.
2. *Praktikum po psichologii sostoyanij*: uchebnoe posobie. Pod red. A.O. Prohorova. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
3. Vygotskij L.S. *Razvitie vysshih psichicheskikh funkcij*. Moskva: Izdatel'stvo APN SSSR. 1960.
4. Platonov K.K., Golubev G.G. *Psichologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
5. Vyhandu L.K. Ob issledovanii mnogopriznakovykh biologicheskikh sistem. *Primenenie matematicheskikh metodov v biologii*. Leningrad: LGU, 1964. Vyp. 3: 19 – 23.

Статья поступила в редакцию 08.07.15

УДК 372.881.111.1

**Grigorieva E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: amalia565@mail.ru

**Ismagilova L.R.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: ismg@mail.ru

**INTEGRAL ACTUALIZATION OF SELECTING AND DESIGNING PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT UNDER EDUCATION INTERNATIONALIZATION.** Selection and structuring of foreign language teaching content aimed at the formation and development of students' cross-cultural communicative competence should be guided by the principles which primarily take into account the processes of education internationalization, meet the needs, capabilities and abilities of students and could be a reliable basis for the further advancement of knowledge, formation and development of competences in modern dynamic society. So, the purpose of this paper is to reveal the principles of selecting language teaching content and the principles of designing language teaching content based on the international component. It should be noted that the principles of selecting language teaching content define an ideal model of its content needed and sufficient to achieve the objective, while the principles of designing language teaching content reflect its didactic organization. The materials of this paper may be useful for faculty members of vocational training institutions in the selection and structuring the language teaching content as well as for further education courses of foreign language teachers.

**Key words:** principles of selecting, principles of designing, language teaching content designing, foreign language, internationalization of education.

**Е.В. Григорьева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, E-mail: amalia565@mail.ru

**Л.Р. Исмагилова**, канд. соц. наук, доц. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань, E-mail: ismg@mail.ru

## ЦЕЛОСТНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОТБОРА И ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность исследования обусловлена тем, что при отборе и структурировании содержания обучения иностранному языку, направленного на формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов необходимо руководствоваться теми принципами, которые, в первую очередь, учитывали бы происходящие процессы интернационализации образования, соответствовали бы потребностям, возможностям и способностям студентов и могли бы служить надежной основой для дальнейшего совершенствования знаний, формирования и развития компетенций в современном динамичном обществе. В статье анализируются принципы отбора и принципы проектирования содержания обучения иностранному языку студентов с учетом интернационализации образования. Если принципы отбора содержания обучения иностранному языку определяют идеальную модель его содержания, необходимую и достаточную для достижения поставленной цели, то принципы проектирования содержания обучения иностранному языку отражают его дидактическую организацию. Материалы данной статьи могут быть полезны для преподавателей учебных заведений профессионального образования при отборе и структурировании содержания обучения иностранному языку студентов, а также на курсах повышения квалификации преподавателей иностранного языка.

**Ключевые слова:** принципы отбора, принципы проектирования, проектирование содержания обучения, иностранный язык, интернационализация образования.

Содержание обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования, на наш взгляд, заключается в определяемых динамикой развития современного поликультурного общества и природой интернационального общения его составляющих, которыми должен овладеть студент в процессе обучения иностранному языку в вузе с целью формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции для решения задач академической, профессиональной и социокультурной мобильности в условиях единого образовательного пространства и международного рынка труда.

Для того чтобы спроектировать содержание обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования, необходимо осуществить его отбор, а, соответственно, руководствоваться теми принципами, которые учитывали бы происходящие процессы интернационализации образования, соответствовали

бы потребностям, возможностям и способностям студентов и могли бы служить надежной основой для дальнейшего совершенствования знаний, формирования и развития компетенций в современном динамичном обществе.

Решение данных задач требует переосмысления предметного содержания дисциплины «Иностранный язык» и обновления не только её содержательной и процессуальной частей, но и выявления принципов отбора содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования. Среди принципов отбора содержания обучения иностранному языку следует выделить принцип личностно-ориентированного подхода, отвечающий за соответствие учебного материала реальным интересам и возможностям студентов, состоящий в необходимости представления учебного материала так, чтобы вызывать у обучаемых потребность в его изучении, побудить их к творческому поиску

эффективных приемов труда, к анализу своей познавательной деятельности. Задача преподавателя при этом видится в оказании предметно-методической и эмоционально-психологической помощи студентам в процессе их мотивационного и ценностно-смыслового отношения к усвояемому содержанию обучения [1].

Принимая во внимание цели обучения иностранному языку в вузе, одним из главных принципов отбора содержания обучения иностранному языку является принцип коммуникативной направленности. Данный принцип определяет отбор и организацию лингвистического материала, конкретизацию сфер и ситуаций общения, коммуникативных умений. Вместе с тем, перед иноязычным коммуникативно-ориентированным содержанием обучения в современных условиях дефицита времени нужно ставить комплексную дидактическую цель: обучение профессии через обучение иностранному языку. Это, в свою очередь, предполагает чёткую конструкцию языкового материала и согласованную между смежными специальными дисциплинами содержательную структуру всего содержания, поэтому, в этом случае, принцип профессиональной направленности, зачастую, проявляется как в корреляции между содержанием учебных материалов и спецификой будущей профессиональной деятельности специалистов экономического профиля (производственной, научной и др.), так и в характере формируемых умений иноязычного общения.

Отбор содержания обучения иностранному языку с учетом мировых тенденций в языковом образовании и происходящих процессов интернационализации будет не полным, на наш взгляд, если игнорировать принцип интеграции, который находит свое проявление в создании интегрированных учебных планов и программ с включением интернационального компонента в содержание обучения иностранному языку. Под интеграцией содержания обучения мы понимаем процесс и результат взаимодействия, взаимосвязи и синтеза знаний, способов и видов деятельности с образованием целостной системы. Характеристика интеграции как процесса помогает выделить инвариантные этапы этой процедуры: определение целей интегрирования, подбор его объектов, определение систематизирующего фактора, создание структуры содержания, отбор содержания в соответствии с дидактическими принципами, его оценка по критериям отбора, а также проверка на эффективность и корректировка результатов [2]. Это относится непосредственно и к отбору содержания обучения иностранному языку, который должен учитывать не только интеграцию языковой и профессиональной подготовки, но и интеграцию учебных дисциплин, то есть междисциплинарную интеграцию.

Ю.И. Дик, А.И. Пинский, В.В. Усанов [3] обосновывают возможность междисциплинарной интеграции учебных предметов при трёх условиях:

1) когда объекты изучения совпадают или достаточно близки;

2) когда в интегрируемых учебных дисциплинах используют одинаковые или близкие методы исследования;

3) когда интегрируемые учебные дисциплины строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях.

Естественно, отбор учебного материала должен базироваться на изучении главных компонентов логической структуры учебных дисциплин – основ науки, техники, технологии, организации и экономики производства, трудовых функций специалиста и объектов труда, на основе комплексных межпредметных связей отдельных дисциплин и циклов.

Принцип учёта «динамики развития языковой картины мира», предполагает в процессе отбора содержания обучения иностранному языку учет совокупности представлений о мире, складывающихся в единую систему взглядов и предписаний и отражающих определенный способ восприятия и устройства мира, а также учёт мировых тенденций в языковом образовании и изменений в его содержании, связанных с глобализацией и европеизацией языкового образования.

Многоязычная природа как российского, так и зарубежного общества актуализирует выделение принципа поликультурности, согласно которому отбор содержания учебного материала, а также организация учебного процесса должны осуществляться таким образом, чтобы формировать чувство уважения к другим народам и государствам. Данный принцип уточняет и дополняет общий принцип культуросообразности, который обнаруживается при отборе социокультурного компонента содержания обучения иностранному языку и построения языковых программ. Основная направленность данного принципа – ознакомление студентов с вариантами видов культур по каждому конкретному их типу [4].

Наряду с принципом поликультурности не менее важное значение при отборе содержания обучения иностранному языку приобретает принцип учета родного языка. Известно, что родной и иностранный языки представляют собой автономные системы. При изучении иностранного языка между этими системами устанавливаются различные связи, что, с одной стороны, проявляется в операциях по сопоставлению и созданию системы эквивалентов, а с другой, способно стать причиной межъязыковой интерференции, оказывающей отрицательное влияние на понимание иноязычной информации. При отборе содержания обучения это должно отразиться на приемах семантизации языкового материала, а также в упражнениях, направленных на предотвращение возможной интерференции и усвоение тех явлений иностранного языка, которые существенно отличаются от возможных аналогов в родном языке обучаемых или вообще в нем отсутствуют. Что касается речевых упражнений, в которых репрезентируются акты естественного общения на иностранном языке, то в этих упражнениях родной язык не должен использоваться.

В соответствии с темой нашего исследования, при отборе содержания обучения иностранному языку целесообразным считаем выделить принцип интернационализации, который предполагает интернационализацию знаний, формирование транскультурных навыков через включение интернациональной составляющей в содержание обучения иностранному языку. Выделение данного принципа в качестве одного из важных принципов отбора содержания обучения иностранному языку в современных условиях обусловлено следующими обстоятельствами: присоединением России к Болонскому процессу; развитием международного академического сотрудничества; расширением внешнеэкономических связей России и её вхождением в общемировой рынок; интернационализацией достижений культуры, образования, науки, экономики и техники. Данный принцип способствует:

- во-первых, активному приобщению студентов к иной национальной культуре, формированию глобального мышления и мировоззрения, расширению их образовательного, социокультурного кругозора, развитию их ценностных ориентаций;

- во-вторых, расширению академической и социокультурной мобильности студентов;

- в-третьих, обогащению учебной и научной деятельности в области языковой подготовки специалистов новым содержанием, что позволит повысить ее качество и обеспечить ее соответствие запросам современного поликультурного общества в условиях усиливающихся процессов интернационализации всех сфер человеческой жизнедеятельности;

- в-четвертых, международному сравнению и соотнесению результатов языковой подготовки специалистов экономического профиля на различных её уровнях;

- в-пятых, увеличению притягательности вуза для иностранных студентов;

- в-шестых, получению российскими студентами языкового образования, соответствующего международным стандартам, не покидая своего вуза;

- в-седьмых, усилению конкурентоспособности отечественных специалистов экономического профиля на международном рынке труда.

В целом, принцип интернационализации при отборе содержания обучения иностранному языку будет способствовать ориентации языковой подготовки на подготовку специалиста экономического профиля, способного эффективно и качественно выполнять свои профессиональные функции в международном и поликультурном пространстве.

Большинство из рассмотренных нами выше принципов достаточно полно описано в научной литературе и известно научному сообществу. Они являются руководящими положениями для содержательной и организационно-методической разработки учебно-программной документации по дисциплине «Иностранный язык». Следует отметить, что все принципы соответствуют общественно-экономическим, педагогическим целям и задачам, а также являются действенным средством достижения целей обучения в условиях интернационализации образования. Взаимная обусловленность и направленность принципов к единой цели позволяет объединить их в дидактическую систему, где недооценка любого из них нарушает ее целостность.

Если принципы отбора содержания обучения иностранному языку определяют идеальную модель его содержания, необходимую и достаточную для достижения поставленной цели, то прин-

ципы проектирования содержания обучения иностранному языку отражают его дидактическую организацию.

Так, академик А.М. Новиков выделяет следующие общие принципы проектирования содержания учебных программ в непрерывном профессиональном образовании:

1. Целостность. Этот принцип означает не механическое приращение элементов системы, не простую достройку системы новыми знаниями, а глубокую интеграцию всех подсистем и процессов.

2. Многоуровневость. Чем больше будет уровней, ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильной для него траектории образования.

3. Дополнительность. В дополнение к фундаментальному базовому профессиональному образованию необходимы постоянная профессиональная доподготовка, доучивание.

4. Неформальность. Данный принцип предполагает разветвленную сферу образовательных программ, которые служат для удовлетворения тех или иных личностных образовательных потребностей, по разным причинам не отраженных в официальной системе образовательных программ.

5. Маневренность. За этим принципом стоит смена специализации профессиональной деятельности или получение профессионального образования сразу по нескольким специализациям.

6. Преемственность. Для того чтобы специалист мог свободно продвигаться в профессиональном образовательном пространстве необходимо согласование, стыковка профессиональных образовательных программ на всех уровнях.

7. Модульность. Учебный материал разбивается на законченные информационно и организационно учебные блоки, составляющие единое содержание обучения [5, с. 191].

Среди принципов проектирования содержания обучения Б.С. Гершунский, Е.С. Заир-Бек, Г.В. Мухаметзянова, Я. Скалко-ва, А.П. Тряпицына и др. выделяют следующие:

- принцип общей методологической доказательности (исследовательская доказательность), согласно которому определение ценностей, в пространстве которых происходит проектирование, требует особого обобщения, методологического и теоретического обоснования [6];

- принцип системности, который позволяет обосновывать, предполагать и исследовать объекты не как сумму частей, а как нечто целостное в единстве друг с другом и внешней средой [7];

- принцип человеческих приоритетов, согласно которому проектируемые объекты следует подчинять реальным потребностям, интересам, возможностям обучающихся [8];

- принцип саморазвития означает динамичность, гибкость создаваемых проектов, их способность по ходу реализации к коррекции, кроме того, необходимо чтобы отдельные компоненты легко заменялись, подвергались модернизации согласно изменившимся условиям [9];

- принцип непрерывности в организации проектирования характеризуется взаимосвязанностью, постепенностью и делимостью организуемых процессов, а так же подчеркивает важность этапов проектирования [10].

- принцип нацеленности на решение педагогических задач является одним из основных принципов при разработке и реализации образовательных проектов, при построении которых существует определенная логика, характерная для организации процесса в целом, и каждого из его этапов в отдельности.

В основу проектирования содержания обучения иностранному языку студентов в высшей школе нами были положены следующие принципы: целостности и поэтапности, непрерывности и дискретности, прогностичности и реалистичности, инновационности и традиционности, динамичности и стабильности.

Для создания целостной системы знаний, структурные компоненты которой взаимосвязаны и функционируют как части целого, существенное значение при проектировании содержания обучения иностранному языку имеет *принцип целостности и поэтапности* на основе их концептуального единства. Следует подчеркнуть, что О.Л. Федорова [11] определяет целостность, как стратегический принцип проектирования содержания обучения, суть которого заключается в том, что необходимые знания, формируемые умения и навыки должны представлять собой элементы целостной системы. Бинарный принцип целостности и поэтапности предполагает, с одной стороны, проектирование содержания обучения иностранному языку как целостного про-

цесса, а с другой – обязательность прохождения всех этапов проектирования в отдельности.

Наряду с принципом целостности и поэтапности необходимо выделить *принцип дискретности и непрерывности*, основывающийся на общепризнанных положениях о том, что единство прерывности и непрерывности характеризует процесс развития различных явлений, систем. Непрерывность в развитии системы выражает её относительную устойчивость, а прерывность выражает переход системы в новое качество. Проектирование содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования как целостной системы предполагает единство составляющих ее проектных процедур, каждая из которых выполняет свою функцию. В процессуальном аспекте данный принцип предполагает, с одной стороны, прерывность процесса проектирования и получения конкретного его результата, соответствующего реальным условиям, и в то же время, непрерывность проектных действий по достижению результата проектирования в соответствии с изменяющимися требованиями к содержанию обучения иностранному языку в условиях происходящих процессов интернационализации образования [88].

Не менее важным принципом при проектировании содержания обучения иностранному языку является *принцип прогностичности и реалистичности*, характеризующийся возможностью прогнозировать и моделировать результат проектирования содержания обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования, оценивать его практическую значимость и осуществлять деятельность по его дальнейшей корректировке, и вместе с тем, предполагающий обеспечение соответствующих гарантий достижимости проектных целей.

В повышении эффективности процесса проектирования содержания обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования не малую роль играют инновационность и традиционность. *Принцип инновационности и традиционности*, заключается, с одной стороны, в необходимости постоянного инновирования процесса проектирования содержания обучения иностранному языку в соответствии с новейшими достижениями педагогической теории и практики в данной области, а с другой стороны, предполагает учет и опору на существующие концептуальные идеи и положения в области проектирования содержания обучения.

В условиях происходящих процессов интернационализации образования при проектировании содержания обучения иностранному языку актуализируется *принцип динамичности и стабильности*, предполагающий построение такого содержания обучения иностранному языку, которое бы легко обеспечивало возможность его быстрого и нетрудоемкого изменения в соответствии с возникающими потребностями личности, общества, государства, что, вместе с тем, подразумевает не противодействие дальнейшему развитию процесса проектирования, а обеспечивает его устойчивое состояние и позволяет ему эффективно развиваться в условиях внешних и внутренних воздействий, сохраняя свою структуру и основные качественные параметры.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы по проблеме отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку студентов в высшей школе позволил выявить следующие наиболее значимые, на наш, взгляд принципы, которые являются взаимосвязанными, взаимозависимыми и дополняющими друг друга:

а) принципы отбора содержания: принцип личностно-ориентированного подхода, принцип коммуникативной направленности, принцип профессиональной направленности, принцип интеграции, принцип учета динамики развития «языковой картины мира», принцип поликультурности, принцип учета родного языка, принцип интернационализации;

б) принципы проектирования содержания: целостности и поэтапности, непрерывности и дискретности, прогностичности и реалистичности, инновационности и традиционности, динамичности и стабильности.

Принципы, предложенные в работе, являются, на наш взгляд, основополагающими при проектировании содержания обучения иностранному языку и соответствуют общественно-экономическим, педагогическим задачам проектирования, являясь действенным средством достижения целей обучения в условиях интернационализации образования. Взаимная обусловленность и направленность принципов к единой цели позволяет объединить их в дидактическую систему, где недооценка любого из них нарушает ее целостность.

Таким образом, только целостная реализация вышеуказанных принципов отбора и принципов проектирования содержания обучения иностранному языку в контексте интернационализации образования, несомненно, окажет влияние на качество содержа-

ния языкового образования в целом, при условии учёта изменчивости и динамичности содержания обучения в современных условиях.

#### Библиографический список

1. Петрунева Р.М. Гуманитаризация инженерного образования (на основе моделирования социокультурной экспертизы технических решений). Диссертация ... доктора педагогических наук. Волгоград, 2001.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: «Школа-пресс», 1997.
3. Дик Ю.И., Пинский А.И., Усанов В.В. *Интеграция учебных предметов. Советская педагогика*. 1987; 9: 42 – 47.
4. Дмитриев Г.Д. *Многокультурность как дидактический принцип*. Педагогика. 2000; 10: 12 – 15.
5. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе*. Москва: Эгвес, 2000.
6. Гершунский Б.С. *Методологическое знание педагогики*. Москва: Педагогика, 1986.
7. Скалкова Я. *Методология и методы педагогического исследования*. Перевод с чешского. Москва: Педагогика, 1989.
8. Тряпицына А.П. *Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников: учебное пособие*. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989.
9. Заир-Бек Е.С. *Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков*. Санкт-Петербург, 1995.
10. Мухаметзянова Г.В. *Избранные труды: в 3 т.* Казань: Магариф, 2005; Т. 1.
11. Федорова О.Л. *Системная организация текстов как предпосылки интенсификации обучения аудированию в языковом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1987.

#### References

1. Petruneva P.M. *Gumanitarizaciya inzhenerenogo obrazovaniya (na osnove modelirovaniya sociogumanitarnoj `ekspertizy tehnicheskikh reshenij)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2001.
2. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyonov E.N. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: «Shkola-press», 1997.
3. Dik Yu.I., Pinskiy A.I., Usanov V.V. *Integraciya uchebnykh predmetov. Sovetskaya pedagogika*. 1987; 9: 42 – 47.
4. Dmitriyev G.D. *Mnogokul'turnost' kak didakticheskij princip*. Pedagogika. 2000; 10: 12 – 15.
5. Novikov A.M. *Rossiyskoe obrazovanie v novoy `epohe*. Moskva: `Egves, 2000.
6. Gershunskiy B.S. *Metodologicheskoe znanie pedagogiki*. Moskva: Pedagogika, 1986.
7. Skalkova Ya. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya*. Perevod s cheshskogo. Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Tryapitsyna A.P. *Organizaciya tvorcheskoy uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti shkol'nikov: uchebnoe posobie*. Leningrad: Izd-vo LGPI im. A.I. Gercena, 1989.
9. Zair-Bek E.S. *Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskogo bakalavriata, pedagogov-praktikov*. Sankt-Peterburg, 1995.
10. Muhametzyanova G.V. *Izbrannye trudy: v 3 t. Kazan': Magarif, 2005; T. 1.*
11. Fedorova O.L. *Sistemnaya organizaciya tekstov kak predposylki intensifikatsii obucheniya audirovaniyu v yazykovom vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1987.

Статья поступила в редакцию 09.07.15

УДК 372.881.111.1

**Grigorieva E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia),  
E-mail: amalia565@mail.ru

**CONSIDERATION OF EDUCATION INTERNATIONALIZATION UNDER DESIGNING TECHNOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT FOR STUDENTS OF ECONOMICS.** In the context of global market internationalization foreign communicative competence of Russian graduates of economics enhances the prestige of their professional education, and language resources increase competitiveness of native specialists. The article represents the definitions of "pedagogical designing" provided by different researchers. Special attention is kept on studying stages and phases of foreign language teaching content designing in recent times. This paper aims to develop designing technology of foreign language teaching content for students at higher education institution in the context of education internationalization. It highlighted the analytical, pre-designing, designing, correcting and introducing stages as well as their successive phases to achieve a specific goal, i.e. foreign language teaching content designing in terms of international component. The materials of this paper are of practical value for teachers of foreign languages in selecting and structuring the language teaching content in the context of education internationalization.

**Key words:** technology, language teaching content designing, foreign language, principles of designing, internationalization of education.

**Е.В. Григорьева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань,  
E-mail: amalia565@mail.ru

## УЧЁТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях происходящих процессов интернационализации мирового рынка труда, иноязычная коммуникативная компетентность российских выпускников экономических факультетов вузов повышает престижность получаемого ими профессионального образования, а языковые ресурсы усиливают конкурентоспособность отечественных специалистов. В статье приведен анализ взглядов исследователей на определение "педагогическое проектирование". Особое внимание уделено изучению стадий и этапов проектирования содержания обучения иностранному языку в вузе на современном этапе, предложенных отечественными исследователями. На основе изученного опыта автором представлена технология проектирования содержания обучения иностранному языку студентов высшей школы с учетом интернационализации образования, в которой выделены аналитико-подготовительная, предварительно-проектировочная, собственно-проектировочная и коррекционно-внедренческая стадии, а также их последовательные этапы. Материалы ста-

тью представляют практическую ценность для преподавателей иностранных языков при отборе и структурировании содержания обучения иностранному языку студентов в условиях интернационализации образования.

**Ключевые слова:** технология, проектирование содержания обучения, иностранный язык, принципы проектирования, интернационализация образования.

Происходящие процессы интернационализации образования требуют реализации новых стандартов в области языкового образования, разработки соответствующих учебных программ, технологии проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом не только отечественного, но и зарубежного опыта в данной области. В связи с этим, тема проектирования содержания обучения иностранному языку в высшей школе с учетом интернационализации образования является одной из актуальных проблематики современной отечественной педагогики.

Любой процесс достижения результатов предполагает прохождение ряда последовательных стадий и этапов деятельности. В нашем исследовании педагогическое проектирование направлено на достижение конкретного результата – проекта содержания обучения иностранному языку будущих экономистов с учетом интернационализации образования, являющегося сложным, многоуровневым объектом, следовательно, технология его разработки будет складываться из последовательных, следующих друг за другом, шагов или стадий и этапов.

Многие отечественные исследователи характеризуют педагогическую технологию следующими признаками: алгоритмизируемость, управляемость, корректируемость (возможность осуществления обратной связи), визуализация (возможность применения различных средств обучения), экономичность (включающая, с одной стороны, строгий учет расходуемого времени и мастерства преподавателя, а, с другой – учет затраченных средств) [1; 2; 3].

Педагогическая технология тесно связана с педагогическим проектированием. Проектирование – процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта. До девяностых годов термин «педагогическое проектирование» практически не употреблялся, пока не появился первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию известного педагога В.П. Беспалько [4, с. 125]. Этот научный труд символизировал признание прав проектирования в педагогике как науке и практике.

В.С. Безрукова определяет педагогическое проектирование как предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [5, с. 94]. Л.А. Артемьева рассматривает педагогическое проектирование как специально организованный комплекс исследований по разработке проектной документации, предназначенной для обоснования, построения и функционирования объектов, систем образования [6, с. 112].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что разные авторы выделяют различные стадии и этапы педагогического проектирования. Проектирование педагогических систем В.С. Безрукова относит к сложной многоступенчатой деятельности, которая совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов: моделирования, проектирования, конструирования. Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей, общей идеи создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей достижения. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками [5, с. 94].

Следует отметить, что проектирование содержания обучения иностранному языку предполагает не только осуществление последовательных стадий и этапов проектировочной деятельности, но и использование научных методов его отбора. Так, Б.С. Гершунский считает, что исследование, направленное в итоге на отбор учебного материала должно пройти ряд этапов: первый – обоснование целей; второй – прогностический отбор содержания обучения; третий – классификация содержания обучения; четвертый – составление квалификационных характеристик, учебного плана и учебных программ; пятый – оперативная корректировка учебно-программной документации [7, с. 15].

В исследованиях Н.А. Читалина технология проектирования содержания образования включает в себя пять этапов:

1) моделирование профессиональной деятельности специалиста; 2) выделение массива качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, систематизация на знания, умения и личностные качества; 3) структурирование содержания образования на общеобразовательное, общеспециальное и профилирующее; 4) предметная систематизация содержания образования; 5) формирование учебного материала [8, с. 31].

Исследуя теоретические основы формирования содержания образования в высших учебных заведениях, и, определяя этапы и методы разработки содержания подготовки специалистов, Л.Г. Семушина отмечает, что процесс проектирования содержания образования и содержания обучения представляют собой две относительно самостоятельные части. При всей их взаимосвязи работа над каждой из этих частей требует специфических подходов и соответствующих методов. По её мнению, логика формирования взаимосвязанных содержания образования и содержания обучения должна быть такой: содержание профессиональной деятельности – содержание комплекса профессионально направленных задач – содержание информационного обеспечения умений – содержание требований к знаниям специалиста [9, с. 423]. Следовательно, при разработке содержания образования моделируется профессиональная деятельность в учебном процессе таким образом, чтобы, во-первых, дать студентам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до анализа процесса и результатов труда); во-вторых, обеспечить овладение способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности, чтобы молодой специалист мог быстро адаптироваться к конкретным условиям профессиональной деятельности.

В основу разработанной нами технологии проектирования содержания обучения иностранному языку заложены следующие идеи: идея опережения перспективы, предполагающая прогнозирование предполагаемого результата; идея нормирование, заключающаяся в обязательном прохождении всех этапов создания проекта; идея обратной связи, в основе которой получение информации о результативности каждой проектной процедуры и соответствующая корректировка действий; идея продуктивности, предполагающая обязательность получения результата.

В качестве принципов проектирования содержания обучения иностранному языку за основу нами были взяты следующие: принцип целеполагания, предполагающий проектирование содержания обучения иностранному языку в соответствии с требованиями к специалисту; принцип модульности, согласно которому содержание обучения проектируется как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных модулей; принцип системности, позволяющий строить содержание обучения иностранному языку в единстве, и в то же время эффективно применять управленческие воздействия на каждый содержательный компонент; принцип поэтапности, предполагающий постепенное расширение знаний по иностранному языку; принцип динамичности, предполагающий построения такого содержания, которое бы легко обеспечивало возможность его нетрудоемкого изменения в соответствии с возникающими потребностями личности, общества, государства.

Предлагаемая нами технология проектирования содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов вузов с учетом интернационализации образования состоит из четырех последовательных стадий, этапов и подэтапов.

**Первая стадия – аналитико-подготовительная**, необходимая для поиска оптимального состава и структуры содержания обучения иностранному языку. На данной стадии собирается социально-экономическая, социокультурная и организационно-педагогическая информация для обоснования содержания и структуры курса иностранного языка. Первая стадия складывается из нескольких этапов.

**Первый этап** включает анализ динамики развития «языковой картины мира», предполагающий учет в процессе проектирования содержания обучения иностранного языка всей совокупности представлений о мире, складывающихся в единую систему взглядов и предписаний и отражающих определенный способ восприятия и устройства мира, а также учет мировых тенденций в языковом образовании и изменений в его содержании,

связанных с глобализацией и европеизацией языкового образования.

*Второй этап* предполагает анализ требований к будущим специалистам экономического профиля, связанных с развитием общества, эволюцией науки и техники, расширением международных связей. Анализуются квалификационные характеристики специалистов экономического профиля (состав и структура требований), а также учебно-программная документация экономических факультетов высших учебных заведений.

*Третий этап* заключается в анализе современных требований к языковой подготовке студентов экономических вузов в условиях интернационализации образования.

*Четвёртый этап* состоит в уточнении и конкретизации основных структурных компонентов содержания обучения иностранному языку на современном этапе.

*Пятый этап* заключается в анализе зарубежного и отечественного опыта составления языковых стандартов, учебных программ и пособий по иностранному языку для студентов экономических факультетов, с целью выявления интернационального компонента их содержания.

На шестом этапе изучаются мнения преподавателей, имеющих отношение к языковой подготовке будущих специалистов экономического профиля, о содержательной основе обучения иностранному языку в условиях происходящих процессов интернационализации.

В результате первой стадии определяются основные факторы, тенденции, влияющие на профессиональную деятельность специалиста экономического профиля в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизни, конкретизируются основные структурные компоненты содержания обучения иностранному языку, определяется интернациональный аспект содержания.

**Вторая стадия – предварительно-проектировочная** предполагает эскизную разработку проекта, то есть предварительный отбор и структурирование содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования, а также обоснование организационных идей, требований, принципов отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку. В данной стадии мы также выделяем несколько этапов.

*Первый этап* предполагает обоснование организационных идей, требований к проектированию содержания обучения иностранному языку в условиях интернационализации образования.

*Второй этап* включает обоснование принципов отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов высших учебных заведений.

*Третий этап* предполагает отбор содержания обучения иностранному языку на экономических факультетах высших учебных заведений, способствующий возникновению и развитию новых потребностей у студентов к изучению данной дисциплины с учетом происходящих процессов интернационализации, где мы выделяем следующие подэтапы:

1) рассмотрение курса иностранного языка как системы, то есть выделение множества отдельных взаимодействующих элементов в логической последовательности. Одной из актуальных проблем отбора содержания обучения иностранному языку является вопрос о том, как обеспечить такую организацию материала, которая позволяла бы сочетать коммуникативный подход к обучению с систематизацией учебного материала, то есть, с одной стороны, использовать разнообразные языковые средства для адекватного выражения коммуникативного смысла высказывания, а с другой стороны, подавать языковой материал в виде системных правил, разбив его на группы в соответствии с изучаемыми темами. Эта проблема находит свое решение в организации отобранного содержания обучения – в основном лексического и грамматического материалов.

Одни исследователи говорят о необходимости использования учебных материалов, составленных преподавателями – не носителями языка на основе ситуаций общения, характерных для страны, в которой проживают студенты, другие – строят обучение только на аутентичных материалах и Корпусе английского языка (Corpus of the English Language). Первый подход приводит зачастую к появлению так называемых «калек». Второй подход означает включение в лексический и грамматический минимумы явлений, которые частотны в Корпусе английского языка, но трудны для усвоения на определенном этапе обучения. Некоторые учёные, в особенности сторонники, сознательно-ориентированного подхода и обучения с использованием базы данных, считают, что ведущим должен быть принцип частотности языковых

явлений, существующих в Корпусе английского языка [10, с. 107].

2) определение состава, структуры и организации элементов языкового курса, обнаружение ведущих взаимодействий между ними, связанные с отбором тем и определением их последовательности, а также осуществлением внутрипредметных связей на уровне тематики.

Тематический раздел представляет собой важнейший компонент содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Значимость темы как компонента содержания обуславливает такие ее свойства, как: способность отражать отдельные сферы и ситуации внеязыковой действительности и знания о ней; возможность организовывать и упорядочивать как лексический материал в соответствии с предметным содержанием общения, так и весь процесс развития речи (ее порождение и распознавание) в содержательном (предметном) плане; возможность отбирать и организовывать тексты; возможность отбирать и организовывать паралингвистические источники информации.

3) выявление интернационального компонента содержания обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений экономического профиля, включающего в себя: 1) темы, интерпретирующие основные ценности человеческой цивилизации в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизни; 2) темы, затрагивающие глобальные проблемы современного мультилингвального и поликультурного мира, отражающие взаимозависимость между нациями и народами, и направленные на воспитание в духе мира; 3) междисциплинарное ознакомление с социокультурным портретом Европы и других стран в контексте диалога культур; 4) темы, функционирующие в процессе межнациональной коммуникации специалистов экономического профиля; 5) темы, функционирующие в научной сфере профессиональной деятельности специалистов экономического профиля в условиях развития международного сотрудничества.

*Четвёртый этап* состоит в выявлении внешних связей курса, происходящем посредством установления его междисциплинарных связей с другими дисциплинами.

Рассматривая данную проблему, следует подчеркнуть, что в вузе зачастую возникает проблема с реализацией междисциплинарных связей. Преимущественно студенты осваивают знания по каждой дисциплине дифференцированно, что соответствует предметноцентристскому подходу к образовательному процессу. На практике деятельность требует комплексного использования знаний, умений и навыков, что, по нашему мнению, может быть достигнуто при использовании интегративного подхода. При обучении иностранному языку данная проблема может быть решена путем осуществления интеграции языковой и профессиональной подготовки студентов экономических специальностей. Таким образом, междисциплинарные связи в обучении иностранному языку являются обязательным элементом общей системы подготовки студентов-экономистов и выполняют системообразующую роль при проектировании курса иностранного языка.

В результате второй стадии в соответствии с требованиями, идеями и принципами отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку осуществляется структурирование учебного материала с учётом интернационального аспекта его содержания.

**Третья стадия – собственно-проектировочная**, предполагает получение результата проектирования содержания обучения иностранному языку, в нашем случае учебно-методического обеспечения содержания обучения иностранному языку студентов экономических специальностей вузов с учетом интернационализации образования.

*Первый этап* заключается в разработке учебно-методического обеспечения содержания обучения иностранному языку студентов экономических специальностей вузов с учетом интернационализации образования.

*Второй этап* состоит в разработке методических рекомендаций по его использованию в образовательном процессе экономических факультетов высших учебных заведений.

Результатом третьей стадии является учебно-методическое обеспечение как проект содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов высших учебных заведений, включающий в себя: учебную программу, учебно-методическое пособие для студентов, научно-методическое пособие для преподавателей, составленные с учетом интернационального компонента содержания обучения иностранному языку.

**Четвёртая стадия – коррекционно-внедренческая**, предполагающая обсуждение учебно-методического обеспече-

ния, его экспериментальную апробацию, корректировку и доработку, утверждение и внедрение в образовательный процесс высшей школы. Четвёртая стадия педагогического проектирования содержания обучения иностранному языку предполагает реализацию четырех основных этапов.

*Первый этап* предполагает обсуждение разработанного проекта содержания обучения иностранному языку на различных уровнях, а именно заседаниях кафедры, круглых стола, семинарах, научно-практических конференциях по проблемам обновления содержания обучения иностранному языку в современных условиях.

*Второй этап* состоит в сборе, анализе разработчиками проекта всей поступающей о нем информации и доработке проекта на ее основе.

*Третий этап* заключается в разработке алгоритма внедрения учебно-методического обеспечения в образовательный процесс высшей школы как результата проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования.

*Четвёртый этап* предполагает внедрение учебно-методического обеспечения содержания обучения иностранному языку в практику образовательного процесса высшей профессиональной школы.

*Результатом четвертой стадии* является утверждение и внедрение учебно-методического обеспечения как результата проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования.

Разрабатывая технологию проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования необходимо акцентировать внимание на том, что предлагаемые нами стадии проектирования являются, на наш взгляд, универсальными и могут быть использованы в других учебных заведениях. Что касается предлагаемых нами этапов проектирования, то в каждом конкретном регионе, высшем учебном заведении они могут иметь свою специфику, которая будет отражать особенности данного региона, специфику учебного заведения, а также особенности содержания обучения иностранному языку в связи с предлагаемыми вузом специальностями.

Таким образом, сущность проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования состоит в обосновании: 1) организационно-педагогического статуса объекта проектирования в современных условиях; 2) сущности, структуры содержания обучения иностранному языку в контексте интернационализации образования; 3) интернационального компонента содержания обучения иностранному языку; 4) организационных идей, стадий и этапов проектирования.

#### Библиографический список

1. Кларин М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание, 1989.
2. Талызина Н.Ф. *Теоретические основы разработки модели специалиста*. Москва, 1986.
3. Чернилевский Д.В. *Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
4. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва: Издательство Института профессионального образования МО России, 1995.
5. Безрукова В.С. *Педагогика: учебник для инженерно-педагогических специальностей*. Екатеринбург, 1994.
6. Артемьева Л.А. Проектирование региональных систем среднего профессионального образования Р.Т. *Среднее профессиональное образование в регионе: проблемы, поиски, решения. Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции*. Казань: ИССО РАО, 1996.
7. Гершунский Б.С. *Методологическое знание педагогики*. Москва: Педагогика, 1986.
8. Читалин Н.А. Проектирование содержания образования. *Специалист*. 1993; 7: 31 – 36.
9. Семушина Л.Г. *Теоретические основы формирования содержания профессионального образования в средних специальных учебных заведениях*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1991.
10. Rutherford W. Consciousness Raising and Universal Grammar. In: W. Rutherford and M. Smith (eds.). *Grammar and Second Language Teaching*. Newbury House, 1988: 107 – 114.

#### References

1. Klarin M.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya v uchebnom processe: analiz zarubezhnogo opyta*. Moskva: Znanie, 1989.
2. Talyzina N.F. *Teoreticheskie osnovy razrabotki modeli specialista*. Moskva, 1986.
3. Chernilevskij D.V. *Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: YuNITI-DANA, 2002.
4. Bespal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta professional'nogo obrazovaniya MO Rossii, 1995.
5. Bezrukova V.S. *Pedagogika: uchebnik dlya inzhenerno-pedagogicheskikh special'nostej*. Ekaterinburg, 1994.
6. Artem'eva L.A. Proektirovanie regional'nyh sistem srednego professional'nogo obrazovaniya R.T. *Srednee professional'noe obrazovanie v regione: problemy, poiski, resheniya. Tezisy dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kazan': ISSO RAO, 1996.
7. Gershunskij B.S. *Metodologicheskoe znanie pedagogiki*. Moskva: Pedagogika, 1986.
8. Chitalin N.A. Proektirovanie soderzhaniya obrazovaniya. *Specialist*. 1993; 7: 31 – 36.
9. Semushina L.G. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1991.
10. Rutherford W. Consciousness Raising and Universal Grammar. In: W. Rutherford and M. Smith (eds.). *Grammar and Second Language Teaching*. Newbury House, 1988: 107 – 114.

Статья поступила в редакцию 07.07.15

УДК-004

**Gubanov N.N.**, senior teacher, Department of Operational Investigative Activities and Special Equipment, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol branch), E-mail: krasnikov1978@mail.ru

**Krasnikov V.N.**, teacher, Department of Operative Investigative Activities and Special Equipment, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol branch), E-mail: krasnikov1978@mail.ru

**TECHNICAL MEANS OF PROTECTION OF INFORMATION IN BODIES OF THE INTERNAL AFFAIRS.** In this paper we consider a set of technical measures for the protection of information resources in the internal affairs bodies. The security of the state is impossible without the adoption of appropriate measures for the protection of information constituting a state secret. Protection of information containing information, constituting a state secret, is one of the tasks of the Ministry of Internal Affairs. The authors conclude that the activities of internal Affairs bodies for the protection of information handled by the personnel of the specialized units that were admitted on an appropriate form, in strict accordance with the regulations, both Federal and departmental levels. The work in this direction is strictly regulated by the normative documents and implemented for the purpose of strengthening the state security of the Russian Federation.

**Key words:** protection of information resources, protection of objects of information, protection of information, set of technical means of information protection.

**Н.Н. Губанов**, ст. преп. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники Краснодарского университета Министерства внутренних дел РФ (Ставропольский филиал), г. Ставрополь, E-mail: krasnikov1978@mail.ru

**В.Н. Красников**, преп. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники Краснодарского университета Министерства внутренних дел РФ (Ставропольский филиал), г. Ставрополь,  
E-mail: [krasnikov1978@mail.ru](mailto:krasnikov1978@mail.ru)

## ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В работе рассмотрен комплекс технических мер по защите информационных ресурсов в органах внутренних дел. Авторы делают вывод о том, что деятельность органов внутренних дел по защите сведений осуществляется сотрудниками специализированных подразделений, получившими допуск по соответствующей форме, в строгом соответствии с нормативными актами как федерального, так и ведомственного уровней. Работа в данном направлении строго регламентирована нормативными документами и осуществляется в целях укрепления государственной безопасности Российской Федерации

**Ключевые слова:** защита информационных ресурсов, защита объекта информатизации, защита информации, комплекс технических средств защиты информации, технические средства защиты.

В соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утверждённой Указом Президента РФ от 12 мая 2009 года № 537, одним из основных направлений деятельности государственных органов является укрепление государственной безопасности [1]. Обеспечение безопасности государства невозможно без принятия необходимых мер по защите сведений, составляющих государственную тайну. Защита информации, содержащей сведения, составляющие государственную тайну, является одной из задач министерства внутренних дел.

Основным нормативным актом, регламентирующим деятельность органов внутренних дел, наряду с Конституцией Российской Федерации, является Федеральный закон № 3 от 07 февраля 2011 года «О полиции». Как следует из статьи 12 ФЗ «О полиции», в обязанности полиции входит, в том числе и осуществление оперативно-розыскной деятельности в целях выявления и раскрытия преступлений, а также в иных целях, предусмотренных федеральным законом [2].

Поэтому ОМВД РФ требуется выработать единый подход к организации технической защиты сведений конфиденциального характера от утечки по техническим каналам, в том числе за счет побочных электромагнитных излучений и наводок (ПЭМИН). Так как перечень сведений подлежащих защите одинаков, в ОМВД РФ подлежат защите следующие ресурсы: информационные ресурсы, содержащие сведения, отнесённые к государственной или служебной тайнам; информационные ресурсы, содержащие сведения, отнесённые к персональным данным. Защита информации, содержащей сведения, составляющие государственную тайну или персональные данные, осуществляется путём: предотвращения перехвата конфиденциальной информации, в каналах связи; предотвращения утечки обрабатываемой информации за счёт ПЭМИН; предотвращения утечки обрабатываемой информации по цепям питания и заземления; предотвращения утечки обрабатываемой информации за счёт высокочастотного наводки; исключения несанкционированного доступа к средствам информатизации; предотвращения возможности контроля речевой из объектов информатизации.

Для создания системы защиты объекта информатизации от утечки информации необходимо осуществить ряд мероприятий: надо провести исследования территории и проанализировать специфические особенности расположения зданий, и подведенные к ним коммуникации; также необходимо определить те помещения, которые наиболее удобны для проведения мероприятий по защите информации. Проводят специальные исследования помещений, направленные на выявление каналов, по которым могла бы произойти утечка информации. Требуется учесть все используемые в них технические средства, коммуникации и т. д. Осуществляя комплекс защитных мер, следует обеспечить надежную защиту от физического проникновения на объект информатизации. В том числе предусмотреть звуковую защиту вентиляционных каналов, проходящих через эти помещения, а также определить перечень специальных технических средств защиты информации, которые обеспечат защиту конфиденциальной информации. Средства защиты информации, применяемые в ОМВД РФ, должны иметь сертификат Федеральной службы по техническому и экспортному контролю России на соответствие требованиям безопасности информации № РОСС RU.0001.01БИ00, удостоверяющий их соответствие требованиям по защите сведений соответствующей степени секретности.

Рассмотрим комплекс технических средств защиты, прошедших сертификацию и внесённых в «Государственный реестр сертифицированных средств защиты информации № РОСС RU.0001.01БИ00».

Прибор «Кедр» осуществляет защиту акустической информации от утечки по вибрационному и акустическому каналам в выделенных помещениях. «Кедр» анализирует уровень речи в защищаемом помещении и на основании результатов анализа, формирует сигнал. Это позволяет сформировать виброакустическую помеху таким образом, что во время произнесения слов повышается спектральная плотность акустической завесы. Изделие предупреждает возможность контроля ведущихся переговоров в помещении, с помощью лазерных устройств съёма информации, аппаратуры прослушивания через конструктивные элементы здания и т. п.

Изделие «Вето – М» осуществляет защиту конфиденциальной информации в помещениях, предназначенных для проведения секретных совещаний. Оно осуществляет радиоэлектронное подавление сигналов от средств негласного съёма информации, использующих радиоканал, а также для маскировки ПЭМИН технических средств и систем, обрабатывающих конфиденциальную информацию и (или) установленных в помещениях. Принцип работы изделия основан на формировании шумоподобного радиоизлучения с целью создания радиопомех.

Система защиты информации «Орбита-3» осуществляет комплексную защиту конфиденциальной информации в помещениях, предназначенных для проведения секретных совещаний. Предназначена для предотвращения утечки акустической информации за счёт ПЭМИН. «Орбита-3» предупреждает возможность контроля ведущихся переговоров в выделенном помещении не только от утечки по акустическому и виброакустическому каналам, но по цепям электропитания и заземления.

Генератор шума «Октава-РС1» предназначен для защиты технических средств установленных на объектах информатизации от утечки информации за счёт ПЭМИН. В изделии сигнал помехи, сформирован как на сетевой вилке, с помощью которой оно подключается к сети электропитания, так и в розетке, предназначенной для подключения технических средств хранения и обработки информации и расположенной на задней панели.

Генератор шума «ЛГШ-505» предназначен для активной защиты объектов информатизации от утечки информации по цепям электропитания, заземления от ПЭМИН. А также для противодействия средствам несанкционированного съёма информации по радиоканалам за счёт ПЭМИН путем создания широкополосной электромагнитной шумовой помехи в диапазоне частот от 0,01 МГц до 1000 МГц.

Помехоподавляющий фильтр «ФСР-1Ф-7А» обеспечивает защиту конфиденциальной информации радиоэлектронных устройств и средств вычислительной техники по цепям электропитания. Кроме того, изделие используют для защиты информации от высокочастотных помех и для повышения их помехоустойчивости и электромагнитной совместимости.

Нормативные сроки эксплуатации на технические средства защиты информации, устанавливаются в соответствии с паспортом (формуляром) на данное средство. Основанием для исключения средства из эксплуатации является одно из нижеперечисленных условий:

1. Приостановление или аннулирование на данное средство сертификата ФСТЭК России на соответствие требованиям безопасности информации № РОСС RU.0001.01БИ00;

2. Изменение требований безопасности информации ФСТЭК России, при которых аттестация на соответствие таким требованиям не представляется технически возможной.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что деятельность органов внутренних дел по защите сведений, составляющих государственную тайну или персональные данные, осуществляется сотрудниками специализированных подразделе-

лений, получившими допуск по соответствующей форме, в строгом соответствии с нормативными актами как федерального, так и ведомственного уровней. Можно сказать, что работа в данном

направлении строго регламентирована нормативными документами и осуществляется в целях укрепления государственной безопасности Российской Федерации.

#### Библиографический список

1. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.: Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537. *Консультант Плюс*. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. О полиции. *Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ* (в ред. от 06.12.2011 г.).
3. Об оперативно-розыскной деятельности: *Федеральный закон Российской Федерации от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ*. *Консультант Плюс*. Available at: <http://www.consultant.ru>

#### References

1. O strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 g.: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12 maya 2009 g. № 537. *Konsul'tant Plyus*. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. O policii. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 7 fevralya 2011 g. № 3-FZ* (v red. ot 06.12.2011 g.).
3. Ob operativno-rozysknoj deyatel'nosti: Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 12 avgusta 1995 g. № 144-FZ. *Konsul'tant Plyus*. Available at: <http://www.consultant.ru>

Статья поступила в редакцию 04.07.15

УДК 372.881.1

**Kondrashova N.V.**, Cand. Of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Head of Department of Russian as a Foreign Language, National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (St. Petersburg, Russia), E-mail: [nvkondrashova@mail.ru](mailto:nvkondrashova@mail.ru)

**FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS PART OF TOTAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY GRADUATE.** The article deals with professionally-oriented foreign language teaching from the perspective of the competence approach. The author considers the problem of forming a foreign language communicative competence. The author conducts research, which highlights and describes in detail the components of the competence under study. The need to incorporate translation competence into foreign language communicative competence is emphasized, its components are analyzed, and ways of their forming are specified. The analysis of the stages of foreign language communicative competence forming revealed the necessity to reconsider the role of the discipline "Foreign language" in the structure of the main educational programs of higher educational institutions.

**Key words:** foreign language communicative competence, professional competence, translation competence, knowledge, skills, abilities.

**Н.В. Кондрашова**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, зав. каф. русского языка как иностранного Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (Университета ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: [nvkondrashova@mail.ru](mailto:nvkondrashova@mail.ru)

## ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматривается профессионально-ориентированное обучение иностранному языку с точки зрения компетентностного подхода. Поднимается проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового вуза, выделяются и подробно описываются составляющие её знания, навыки и умения. Автор акцентирует необходимость включить в состав иноязычной коммуникативной компетенции переводческую компетенцию, проводит анализ её компонентов, указывает пути их формирования. На основе анализа этапов формирования иноязычной коммуникативной компетенции автор делает вывод о необходимости пересмотра места дисциплины «Иностранный язык» в структуре основной образовательной программы высшего учебного заведения.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, переводческая компетенция, знания, умения, навыки.

Одним из ведущих подходов в образовании сегодня признаётся компетентностный, согласно которому целью получения образования является не просто накопление студентом отдельных знаний, навыков и умений, а приобретение им различных компетенций, таких, как информационная, коммуникативная, исследовательская, ряд общекультурных компетенций и др. Все вместе они складываются в общую профессиональную компетенцию выпускника. При этом под компетенцией понимается способность и готовность учащихся применять имеющиеся знания, умения, навыки, т.е. «способность к выполнению какой-либо деятельности» [1, с. 118]. Каждый предмет образовательной программы вуза вносит свой вклад в формирование общей профессиональной компетенции будущих специалистов. В частности, главной целью изучения иностранного языка как учебной дисциплины неязыкового вуза следует считать формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности участвовать в иноязычной устной и письменной коммуникативной деятельности. Думается, в современной ситуации интенсивного межнационального профессионального общения

формирование данной компетенции можно считать важным направлением подготовки будущего специалиста, поэтому выделение составляющих её компонентов является одним из актуальных вопросов профессионального образования.

В состав иноязычной коммуникативной компетенции традиционно включается несколько компонентов: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции. Первые две составляющие образуют лингвистический аспект иноязычной коммуникативной компетенции, который в неязыковом вузе делится на 2 основных компонента:

1) *общеязыковую иноязычную коммуникативную компетенцию*, т.е. способность принимать участие в общении в рамках бытовой, учебно-познавательной и социально-культурной сфер. Этот компонент компетенции формируется преимущественно в содержательном блоке «Иностранный язык для общих целей» с опорой на знания, умения и навыки, уже имеющиеся у студентов в результате изучения иностранного языка в школе [2, с. 7];

2) *иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию*, т.е. способность участвовать в иноязычной про-

фессиональной коммуникации. Этот компонент компетенции формируется преимущественно в блоке «Иностранный язык для профессиональных целей», а также в блоках «Иностранный язык для академических целей», «Иностранный язык для делового общения» [2, с. 7] и представляет собой иноязычный профессиональный тезаурус студента.

Лингвистический аспект иноязычной коммуникативной компетенции студента складывается из следующих компонентов:

1) лингвистические знания: знание лексических единиц (в том числе терминов) и грамматических правил, представление о сущности предложения и текста, а также знание лингвистических особенностей речевых жанров;

2) лексико-грамматические языковые и речевые навыки, т.е. навыки распознавания и употребления лексических единиц (в том числе терминов) и построения разных типов предложения;

3) речевые навыки и умения во всех видах речевой деятельности (чтении, говорении, аудировании, письме).

*Социокультурная компетенция* как часть иноязычной коммуникативной компетенции включает в себя: а) социолингвистический аспект, т.е. способность учитывать контекст, ситуацию общения и в соответствии с этим выбирать языковые средства из ряда одноуровневых единиц, выстраивать своё речевое поведение;

б) собственно социокультурный аспект, т.е. знакомство с национально-культурным контекстом, в котором функционирует изучаемый язык: знание обычаев, социальных стереотипов, правил и норм страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция формируется в процессе изучения страноведческого материала. В программу обучения иностранному языку необходимо вводить специальные курсы или отдельные регулярные занятия с целью акцентирования и разъяснения межкультурных различий, знакомства с реалиями и речевыми жанрами страны изучаемого языка.

Одной из важных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе является подготовка студента к выполнению переводческой деятельности. Задания на перевод специального текста включаются в программы всех экзаменов по иностранному языку, включая экзамен кандидатского минимума. Это приводит к необходимости выделения в составе иноязычной коммуникативной компетенции при профессионально-ориентированном обучении также *переводческой компетенции*, хотя примерная программа по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов не включает ее в перечень развиваемых компетенций [2, с. 3, 7].

Лингводидактика выработала следующее представление и описание процесса перевода: «Перевод (устный и письменный) – это комплекс человеческих способностей и особая техника осуществления и оптимизации межкультурной коммуникации» [3, с. 216; перевод наш]. Такой подход к рассмотрению перевода является личностно-ориентированным, поскольку ставит своей целью выявление не только языковых механизмов этого процесса, но и необходимых условий его осуществления конкретным индивидом. Результатом профессионально-ориентированного обучения переводу должно стать формирование переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации, т.е. способности адекватно преобразовывать иноязычный специальный текст в текст на родном языке и обратно. Однако в неязыковом вузе целесообразно говорить о формировании лишь *элементарного уровня* переводческой компетенции, позволяющего выполнять перевод письменных специальных иноязычных текстов в рамках изученной тематики [4, с. 166]. Составляющими элементарной переводческой компетенции являются переводческие знания, навыки и умения, формируемые в ходе обучения студентов переводу письменного специального иноязычного текста:

1. Знание основных переводческих трансформаций, основных принципов перевода связного специального текста и отдельных терминов; представление об адекватности и эквивалентности перевода, о прагматических, лексико-грамматических и стилистических аспектах перевода; знание переводческих соответствий в данной сфере профессионального общения. Необходимо признать, что в неязыковом вузе не представляется возможным включить в программу дисциплины «Иностранный язык» специальные лекции или ознакомительные беседы по теории перевода, дающие профессиональные переводческие знания. Этого не позволяет небольшое количество учебных часов, отводимых на данный предмет, и не требуется в связи с поставленной целью обучения. Однако мы считаем, что упражнения,

формирующие умения обработки исходного текста и порождения переводного текста, создадут необходимую основу, позволяющую студентам успешно переводить специальные тексты в рамках их профессии. Переводческие знания студенты получают в ходе практического выполнения упражнений, то есть в результате решения конкретных переводческих задач. Таким образом, на наш взгляд, для достижения элементарного уровня переводческой компетенции достаточно формирования следующих ниже навыков и умений.

2. Языковой терминологический навык, речевой терминологический навык и речевое терминологическое умение. Они выделяются из номенклатуры лексических навыков и умений, поскольку именно термины являются наиболее коммуникативно-значимыми единицами специального текста и отдельными единицами специального перевода, составляющими его главную трудность.

Языковой терминологический навык – это навык распознавания узкоспециальных и общенаучных терминов с опорой на предметную компетенцию. Он формируется в блоке «Иностранный язык для профессиональных целей» как иноязычный навык и в курсе изучения основных дисциплин на материале родного языка. При обучении переводу проводится сопоставительный анализ терминологии родного и иностранного языков на уровне отдельных слов и словосочетаний.

Речевой терминологический навык – это навык понимания и употребления терминов данной предметной сферы. При его формировании основное внимание уделяется изучению функционирования терминов в неадаптированных текстах и становлению автоматизма расшифровки и употребления терминов в речи.

Речевое терминологическое умение – это умение элиминации «лакун профессионального пространства», т.е. умение передавать содержание отсутствующего в языке перевода термина исходного языка. Это сложное переводческое умение, базирующееся на знаниях о типах переводческих трансформаций и способах терминологического образования, на экстралингвистических знаниях из предметной области, на грамматических словообразовательных навыках.

3. Речевой навык переключения с одного языка на другой, т.е. автоматизм операций по переходу с одного языка на другой для перевода единиц речи.

Конечно, при формировании лишь элементарного уровня переводческой компетенции с целью выполнения перевода письменных текстов, когда студент имеет время и возможность обратиться к словарю и неоднократно перечитывать исходный текст, навык переключения не имеет такого исключительного значения, как при формировании высокого уровня переводческой компетенции, позволяющего осуществлять, например, синхронный перевод, условием которого является одновременность восприятия и понимания поступающей информации и постоянный переход с одного языка на другой. Однако и для письменного перевода необходимо установление знаковых связей между словами, ведь навык переключения является основой всех переводческих операций.

4. Навык девербализации, обеспечивающий выход за пределы языковых форм и представление той ситуации, которая закодирована в исходном тексте. Девербализация – это «освобождение мышления человека от доминанции слов, а навык девербализации – способность произвольно переходить к образному мышлению, ... нужный для того, чтобы освободиться от господства одного языка и войти в мир многоязычия» [5, с. 65]. Навык девербализации помогает избежать буквализма при переводе.

5. Языковое умение смыслового анализа текста. Смысловой анализ – это одно из наиболее важных действий при восприятии исходного текста, имеющее своей целью определение смысла последнего. Языковое умение смыслового анализа текста складывается из целого комплекса умений, который составляют: языковое умение нахождения ключевых слов, языковое умение смысловой группировки текста, языковое умение нахождения наиболее краткого выражения смысла текста.

6. Речевое умение нахождения инварианта исходного текста. Основу для него закладывают умение девербализации и языковое умение смыслового анализа текста. Это умение очень важно для смыслового способа перевода, при котором в переводном тексте передается инвариант, т.е. смысл исходного текста.

7. Речевое умение перефразирования, т.е. вариативного использования языковых средств для передачи инварианта, «умение выразить одно и то же содержание с помощью различных лексико-грамматических средств» [6, с. 246]. Отказ от знакового способа перевода и использование смыслового способа требует умения передачи найденного смысла исходного текста различными языковыми средствами, ведь инвариант не всегда можно выразить в обоих текстах одинаково, часто сделать это невозможно вследствие несовпадения языковых систем. Чтобы передача инварианта происходила именно по законам языка перевода, соответствовала бы его нормам, необходимо уметь изменить заданную в исходном тексте лексико-грамматическую конструкцию. Таким образом, умение перефразирования является своего рода компенсаторным умением при переводе, обеспечивающим передачу инварианта сообщения в условиях дефицита, незнания или невозможности использования заданных средств его выражения. Поэтому формирование этого элемента переводческой компетенции обеспечивает также формирование *компенсаторной компетенции*.

8. Речевое умение построения вторичного текста, или дискурсивное умение. Дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами...» [7, с. 136]. Построение переводного текста – это псевдопорождение текста: здесь необходимы коммуникативные умения письма в их чистом виде, но структура и смысл текста в то же время заданы извне. Переводный текст, являясь вторичным речевым образованием, тем не менее, должен быть связным, цельным, законченным, способным полноценно заменить собой исходный текст. Поэтому переводческое дискурсивное умение – это умение письма на родном и иностранном языке в условиях заданности смысла и средств выражения, то есть умение разворачивать набор ключевых слов, передавать инвариант по законам языка перевода с учетом особенностей речевого жанра, обслуживающего предметную область, условий и законов письменной коммуникации.

В иноязычную коммуникативную компетенцию студента включается *учебно-познавательная компетенция*, т.е. готовность постоянно совершенствоваться в иностранном языке, находить средства и способы тренировать его и за пределами учебной аудитории. Сюда входят также такие общеучебные «технические» умения, как умение пользоваться литературой по

специальности и электронными ресурсами в целях нахождения необходимой для специального перевода информации, двуязычными переводными и одноязычными толковыми словарями общезыкового и терминологического характера.

Переводческая компетенция в сфере профессиональной коммуникации во многом базируется на *предметной (специальной, тематической)* компетенции студента, т.е. на знании предмета коммуникации, той области, в рамках которой происходит межъязыковое общение. Это экстралингвистические специальные знания, информационный запас, необходимый для перевода специального текста, или профессиональный тезаурус студента [6, с. 11; 5, с. 17]. У студентов неязыкового вуза предметная компетенция формируется в ходе изучения основной специальности, что благоприятствует их обучению переводу специального текста. С другой стороны, чтение иноязычных текстов по специальности способствует формированию общей профессиональной компетенции выпускника, расширяя его профессиональный тезаурус.

Анализ составляющих иноязычной коммуникативной компетенции показывает, что она формируется последовательно в течение обучения студента в вузе, «сопровождая» становление будущего специалиста. Так, обучение письменному переводу текстов по специальности базируется, с одной стороны, на иноязычной коммуникативной компетенции, сформированной у студентов на младших курсах, и предметной компетенции, приобретающейся в течение всего обучения в вузе, с другой. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» логически и содержательно-методически связана со всеми дисциплинами профессионального цикла. Полное формирование элементарной переводческой компетенции в техническом вузе происходит на завершающем этапе обучения. Это дает основание подвергнуть сомнению общепринятое изучение данной дисциплины лишь на первых курсах вуза. Очевидно, что требуется увеличение учебных часов на этот учебный предмет и их равномерное распределение в течение всего периода обучения студента в вузе.

Сформированная иноязычная коммуникативная компетенция должна быть неотъемлемым элементом общей профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза. Ее формирование является социально значимым, т.к. способствует совершенствованию подготовки и повышению степени социальной адаптации выпускников.

#### Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999.
2. *Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа*. Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ. Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. Москва, 2009.
3. Freihoff R. Überlegungen zur Curriculumplanung und -entwicklung im Bereich der Translation. *TextconTEXT. Translation: Theorie, Didaktik, Praxis*. 1993: 3 – 4.
4. Кондрашова Н.В. Компетентностный подход в преподавании перевода в неязыковом вузе. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Материалы XII Международной научно-практической конференции*, 14 апреля 2010 г. Новосибирск: ЦРНС, 2010: 165 – 169.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. *Как стать переводчиком?* Москва, 1999.
6. Латышев Л.К. *Технология перевода*. Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000.
7. *Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.

#### References

1. Azimov E.G. Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 1999.
2. *Inostrannyj yazyk dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov: primernaya programma*. Nauchno-metodicheskij sovet po inostrannym yazykam Minobrnauki RF. Pod red. S.G. Ter-Minasovoj. Moskva, 2009.
3. Freihoff R. Überlegungen zur Curriculumplanung und -entwicklung im Bereich der Translation. *TextconTEXT. Translation: Theorie, Didaktik, Praxis*. 1993: 3 – 4.
4. Kondrashova N.V. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii perevoda v neyazykovom vuze. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 14 aprelya 2010 g. Novosibirsk: CRNS, 2010: 165 – 169.
5. Min'yar-Beloruchev R.K. *Kak stat' perevodchikom?* Moskva, 1999.
6. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*. Moskva: NVI-TEZAURUS, 2000.
7. *Diskurs. Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.

Статья поступила в редакцию 14.07.15

УДК 378.046.4

**Ovsyanitskaya L. Yu.**, Cand. of Sciences (Machinery), Senior Lecturer, Ural Social-Economic Institute, Affiliate of the Labour and Social Relations Academy (Chelyabinsk, Russia), E-mail: larovs@rambler.ru

**CONSTRUCTION OF A CONCEPTUAL MODEL AS A WAY OF THE HEALTH PROFESSIONALS' INFORMATION COMPETENCE FORMATION TEACHING PROCESS.** The paper shows that the integral part of the continuing professional education of health professionals is to study the application of modern information technologies in medical practice. The author explains the

importance of constructing the conceptual model of the health professionals' information competence. The classification of the most frequently used types of models in pedagogics has been done. The author singles out the requirements to the model creating. For the research the author fulfilled a review of the scientific literature on the modeling of pedagogical processes. It is proposed as a basis to select multi-leveled concept of methodological knowledge and highlight the importance of the various components and their contents. It analyzes each level of methodologies and highlights the constituent components and connections between them, which should be represented in the model of health professionals' information competence formation, and is a kind of framework to further define the structure and content of the course. Next the consistent levels methodology for the organization of educational process are justified, from the educational material in lecture courses structuring to get the result, that is, before estimating the level of formation of information competence. The result of the study is a conceptual model of the health professionals' information competence as a hierarchy of cubes that can reflect the structure, logical organization and the characteristics of every methodological level.

**Key words:** conceptual model, health professionals, continuing professional education, information competence.

*Л.Ю. Овсянницкая, канд. техн. наук, доц. Уральского социально-экономического института (филиал) ОУП ВО «АТUSO», г. Челябинск, E-mail: larovs@rambler.ru*

## ПОСТРОЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КАК ОБРАЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

В статье показано, что неотъемлемой частью дополнительного профессионального образования специалистов здравоохранения является изучение применения современных информационных технологий в медицинской деятельности. Обоснована необходимость построения концептуальной модели информационной компетентности специалистов здравоохранения. Проведена классификация наиболее часто используемых видов моделей в педагогике. Обозначены требования к создаваемой модели. Проведён анализ научной литературы, посвященной моделированию педагогических процессов. Предложено в качестве основы модели выбрать многоуровневую концепцию методологического знания и выделить различные по значимости компоненты и их содержание. Проанализирован каждый уровень методологии и выделены составляющие компоненты и связи между ними, которые должны быть представлены в модели формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения и являться своеобразным каркасом для дальнейшего определения структуры и содержания курса. Далее обосновано последовательное использование уровней методологии для организации образовательного процесса: от структурирования учебного материала в лекционных курсах до получения результата, то есть до оценивания уровня сформированности информационной компетентности. Результатом исследования является концептуальная модель информационной компетентности специалистов здравоохранения в виде иерархии кубов, способной отразить структуру, логическую организацию и особенности каждого уровня методологии.

**Ключевые слова:** концептуальная модель, специалисты здравоохранения, дополнительное профессиональное образование, информационная компетентность.

В настоящее время ускорение темпов роста достижений науки, техники и технологий во всех областях жизни требуют от специалистов постоянного совершенствования, прохождения курсов переподготовки и повышения квалификации.

Согласно Приказу Министерства здравоохранения РФ от 03.08.2012 г. № 66н «Об утверждении Порядка и сроков совершенствования медицинскими работниками и фармацевтическими работниками профессиональных знаний и навыков путем обучения по дополнительным профессиональным образовательным программам в образовательных и научных организациях», в целях обновления имеющихся знаний специалисты здравоохранения не реже, чем один раз в пять лет должны проходить курсы дополнительного профессионального образования.

На сегодняшний день любая профессиональная деятельность специалиста здравоохранения связана с работой с цифровым оборудованием или информационно-программными комплексами. Поэтому является актуальным вопрос формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения, под которой мы понимаем комплексную неделимую структуру, объединяющую и интегрирующую показатели учения, психологические и физиологические особенности личности, мотивацию, ценностные установки личности, ответственность и предвидение результатов своих действий, проявляемые в процессе использования цифровой техники и технологий для решения любых возникающих на практике задач в целях обеспечения медицинского обслуживания населения, сохранения и повышения его уровня жизни [1].

В рамках проводимого исследования перед нами стояла задача построения концептуальной модели информационной компетентности специалиста здравоохранения, способной представить многоаспектность и многогранность понятия «информационная компетентность», отобразить связи и отношения между компонентами системы и определить влияния факторов на результат и друг на друга.

Модель (лат. modūlus – мера, аналог, образец) – это упрощённое представление или имитация реального устройства, процесса или явления. Под концептуальной моделью формирования информационной компетентности мы будем понимать абстрактную модель, определяющую структуру моделируемой

системы, свойства её элементов и причинно-следственные связи, требуемые для достижения цели моделирования. Моделирование является обязательной частью исследований и позволяет облегчить изучение свойств и закономерностей материальных объектов или процессов, имеющих бесконечное число взаимодействий внутри себя и с внешней средой, воспроизвести структуру, свойства, взаимосвязи между элементами. В модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [2].

Анализ научной литературы показал широкий спектр интерпретации сути педагогического моделирования и моделей профессиональной компетентности. В.В. Краевский под моделированием понимал воспроизведение характеристик объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения» [3, с. 211]. Г. Клаус определял моделирование как отображение фактов, вещей и отношений определенной области знаний в виде более простой и более наглядной материальной структуры этой или другой области [4, с. 280]. Структура и содержание модели информационной компетентности специалистов системы здравоохранения должны быть способны отразить структуру, логическую организацию и особенности каждого уровня методологии. Л.С. Выготский писал [5, с. 89], что для того, чтобы овладеть научными системами, необходимо подняться над их фактическим содержанием и испытать их принципиальную природу, но для этого нужно иметь точку опоры вне этих идей.

В качестве точки опоры мы выберем многоуровневую концепцию методологического знания, в соответствии с которой выделим различные по значимости компоненты и их содержание. Далее мы будем последовательно использовать уровни методологии в организации образовательного процесса [6], связанного с изучением информационных технологий: от структурирования учебного материала в лекционных курсах до получения результата, то есть до оценивания уровня сформированности информационной компетентности. В итоге модель информационной компетентности специалистов здравоохранения будет являться наивысшим уровнем абстракции, позволяющим, по Л.С. Выгот-

скому, подняться над фактическим содержанием педагогического процесса.

Э.Г. Юдин отмечал, что методологическое знание является сложной системой, в которой все уровни взаимосвязаны, а каждый из них выполняет свои особые специфические функции. Поэтому мы проанализировали каждый уровень методологии и выделили составляющие компоненты и связи между ними, которые должны быть представлены в модели формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения и являться своеобразным каркасом для дальнейшего определения структуры и содержания курса.

В монографии [1] мы провели подробное исследование и предложили в качестве теоретико-методологической основы изучения проблемы использовать интеграцию юниарного подхода как общенаучной основы; системно-синергетического подхода как конкретно-научной; кибернетического подхода как методико-технологической основы исследования.

Мы целенаправленно рассмотрели существующие виды моделей и проанализировали, какой вид позволит максимально точно отразить образ педагогического процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения в соответствии с поставленными требованиями:

- учитывать психологические, возрастные и профессиональные особенности специалистов здравоохранения;
- отражать юниарное взаимодействие преподавателя и обучающегося, целью которого является взаимное нахождение решения возникающих профессиональных проблем;
- предусматривать возможность реализации в рамках учебного курса как общую для всех программу, так и специализированную, то есть предусматривать обучение на основе формирования индивидуального образовательного маршрута;
- объединить эмпирическое и теоретическое, то есть сопоставить прямое наблюдение, факты, эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций;
- иметь возможность численного представления разнородных качественных показателей компетентности с применением современных средств аналитики и визуализации.

В работах по педагогическому моделированию приводятся классификации:

#### 1. Структурные модели.

Данные модели выражают предположение о внутреннем строении и связях изучаемого объекта, которое проявляется в наблюдаемых фактах, процессах и явлениях. Они позволяют исследовать построение зависимостей на основе теоретических положений, уточнять и проверять путем сопоставления их с опытом и экспериментом.

#### 2. Функциональные модели.

Характеризуются целостностью и возможностью отображать моделируемый объект, исходя из функционирования объекта как целого. Данные модели получили широкое распространение, поскольку позволяют рассматривать подобие функций модели и оригинала, они удобны для изучения процессов и явлений, структура и механизм действия которых достаточно определены [4, с. 287].

#### 3. Информационные модели.

Характеризуются функциональной связью входящей, обрабатываемой, выходящей информации и обратной связью. В основе моделей находится отображение зависимостей исследуемого явления путем определенных действий над информацией. Главная особенность – мобильность во внесении изменений и дополнений.

#### 4. Кибернетические модели.

Комбинируют элементы структурных, функциональных и информационных моделей. Позволяют проводить декомпозицию учебного процесса и изучать отдельные элементы с некоторой автономностью и самостоятельно, однако, исходя из функционирования системы в целом.

#### 5. Модели подобия, суждения и аналогии.

При проведении моделирования по данному типу, формулируются математические или логические аналоги учебного процесса, имеющие связь с изучаемым процессом через количественные или качественные сходства.

Исходя из сформулированных выше требований, нами был выбран кибернетический тип модели, состоящий из многомер-

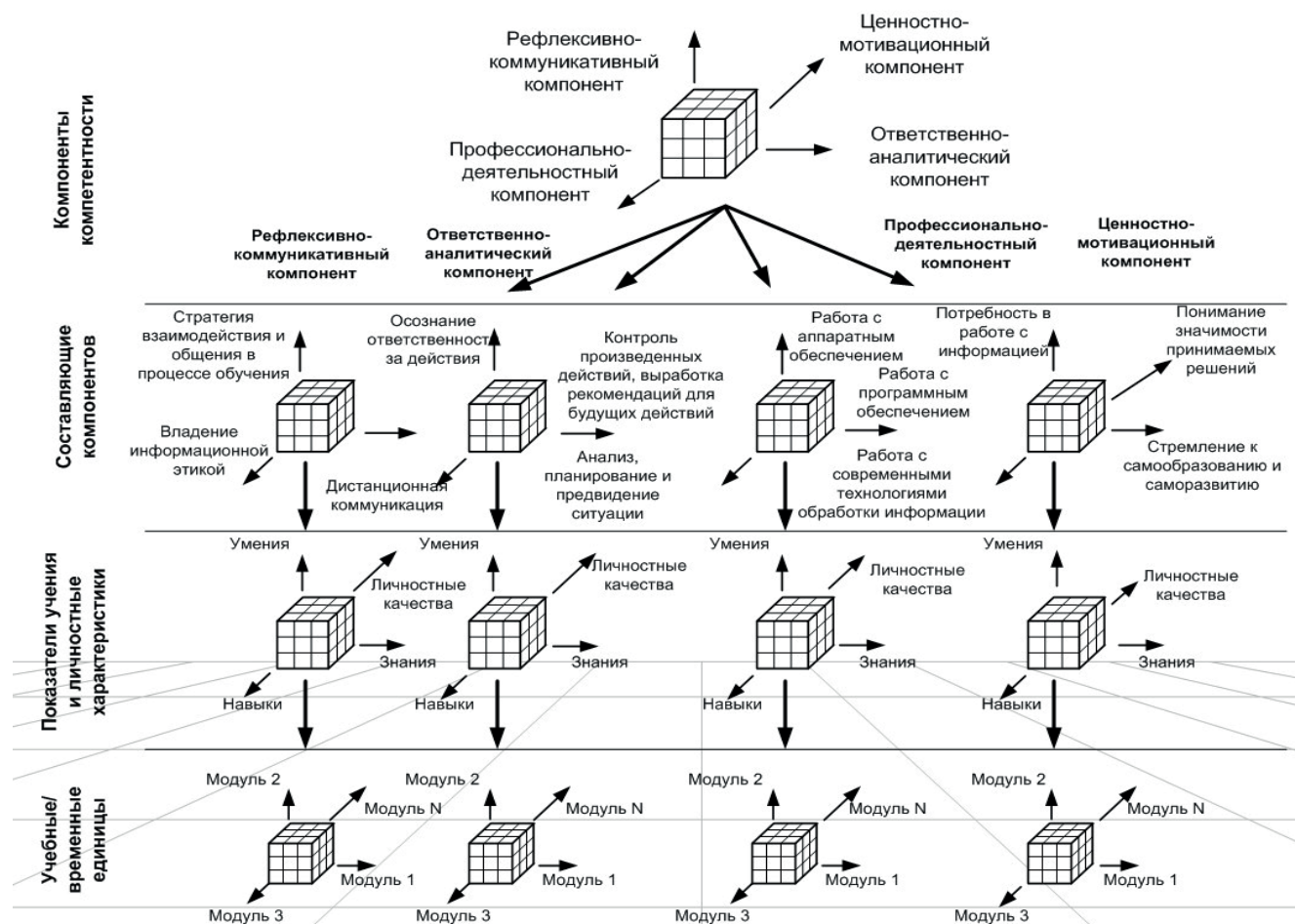


Рис. 1. Модель информационной компетентности специалистов здравоохранения

ных кубов и представляющий процесс формирования информационной компетентности как комплексную структуру, состоящую из компонентов, связанных и оказывающих взаимное влияние друг с другом:

- ценностно-мотивационный компонент;
- ответственно-аналитический компонент;
- профессионально-деятельностный компонент;
- рефлексивно-коммуникативный компонент.

*Ценностно-мотивационный компонент* включает в себя осознание специалистом ценности работы с информацией, отражает мотивацию и понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, целевую установку при работе с информацией в процессе выполнения профессиональных обязанностей. Потребность в работе с информацией превращается в мотив. Мотивы приводят к образованию целей, а осознанная цель запускает действие [7].

*Ответственно-аналитический компонент* лежит в основе любого процесса приема, обработки, хранения и передачи информации. Ответственность можно трактовать как необходимость и обязанность отвечать за свои действия, поступки, права и обязанности в осуществлении определенной деятельности [8]. Реализации планирования, контроля или коррекции каждого действия, связанного с применением высокотехнологичного оборудования или с выполнением организационно-управленческих задач, должна предшествовать глубокая аналитическая деятельность, способная предвидеть появление противоречий, проблем и тупиковых путей.

*Профессионально-деятельностный компонент* проявляется при работе специалиста здравоохранения с высокотехнологичным цифровым оборудованием или с информацией в процессе выполнения профессиональной деятельности. Этот

компонент включает в себя знание, умение и навыки способов получения медицинской информации, способы ее представления и передачи, владение методами анализа, синтеза и интеллектуального обобщения информации.

*Рефлексивно-коммуникативный компонент* отражает умение специалиста здравоохранения общаться с коллегами, партнерами, пациентами и другими людьми в процессе решения профессиональных задач и с использованием современных средств коммуникации. Благодаря рефлексии специалист здравоохранения имеет возможность наблюдать за собой со стороны. Рассмотрение информационной компетентности специалиста здравоохранения невозможно без отражения проявления рефлексии при использовании для общения цифровой техники и технологий.

Поскольку сформированность каждой введенной нами составляющей компетентности должна рассматриваться с точки зрения владения специалистом здравоохранения показателями учения и личностных качеств, положительно или отрицательно влияющих на результат, мы представили возможность оценивания указанных параметров не изолированно, а во взаимодействии друг с другом. Модель информационной компетентности специалистов здравоохранения приведена на рис. 1.

Таким образом, мы представили этапы исследования процесса построения модели информационной компетентности специалистов здравоохранения. В качестве основы мы выбрали многоуровневую концепцию методологического знания, выделили различные по значимости компоненты и их содержание. Далее последовательно использовали уровни методологии для организации образовательного процесса: от структурирования учебного материала в лекционных курсах до получения результата, то есть до оценивания уровня сформированности информационной компетентности.

#### Библиографический список

1. Овсяническая Л.Ю. *Теоретико-методологические основы формирования информационной компетентности специалистов системы здравоохранения: монография*. Москва: Издательство «Перо», 2015.
2. Степанов П.В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем. *Научно-методический журнал зам. директора школы*. 2003; 1: 89.
3. Краевский В.В. *Методология научного педагогического исследования: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство СПб ГУП, 2001.
4. Архангельский С.И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва: Высшая школа, 1980.
5. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2004.
6. Лукин Ю.А. О структуре педагогического знания. *Педагогика*. 2015; 2: 36 – 42.
7. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанова А.С. *Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и инновации*. Москва: ГОУ ВУНМЦ, 2005.
8. Ореховский А.И., Жданова Н.А. Ответственность как основание этического компонента гражданской дисциплины. *Омский научный вестник*. 2010; 2: 115 – 118.

#### References

1. Ovsyanitskaya L.Yu. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya informacionnoj kompetentnosti specialistov sistemy zdravooxraneniya: monografiya*. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2015.
2. Stepanov P.V. Slovar'-spravochnik po teorii vospitatel'nyh sistem. *Nauchno-metodicheskij zhurnal zam. direktora shkoly*. 2003; 1: 89.
3. Kraevskij V.V. *Metodologiya nauchnogo pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPb GUP, 2001.
4. Arhangel'skij S.I. *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonodernye osnovy i metody*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
5. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; Eksmo, 2004.
6. Lukin Yu.A. O strukture pedagogicheskogo znaniya. *Pedagogika*. 2015; 2: 36 – 42.
7. Kudryavaya N.V., Ukolova E.M., Molchanova A.S. *Vrach-pedagog v izmenyayuschemsya mire: tradicii i innovacii*. Moskva: GOU VUNMC, 2005.
8. Orehovskij A.I., Zhdanova N.A. Otvetstvennost' kak osnovanie 'eticheskogo komponenta grazhdanskoj discipliny. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; 2: 115 – 118.

Статья поступила в редакцию 08.07.15

УДК 378.046.4

**Ovsyanitskaya L. Yu.**, Cand. of Sciences (Machinery), Senior Lecturer, Ural Social-Economic Institute, Affiliate of the Labour and Social Relations Academy (Chelyabinsk, Russia), E-mail: larovs@rambler.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE HEALTH PROFESSIONALS' INFORMATION COMPETENCE FORMATION.** The article shows that the use of information technology has become a necessary component of any activity of the health care specialists – medical, diagnostic, organizational, preventive, scientific. It is proved that the structure of the health professionals training in the field of computer science is inseparable from the current state of the information society of the place, which is occupied by information technology, both in the home and in professional life. The urgency of the issue of the health professionals' information competence formation throughout the profession. The analysis of scientific literature has been made. The types of pedagogical conditions are discussed. A detailed analysis of the components of the health professionals information competence is done: the value-motivational, responsible and analytical, professional-activity, reflexive-communicative. These features must be considered in the detailed consideration of the definition components. It is proved that the pedagogical conditions promoting formation of the health professionals' information competence the best way is to distinguish the components of information competence of health professionals, the definition of specific features that must be considered in the detailed definition of the components and the construction of the educational

process with the formation of the selected competency components. The result of the research is thoroughly grounded pedagogical conditions, adapted by the author to conduct activities related to the application of information technology in medicine in the cycle of continuing professional education of physicians and promote the achievements of the optimal goal – the health professionals' information competence formation.

**Key words:** pedagogical conditions, health professionals, continuing professional education, information competence.

*Л.Ю. Овсяницкая, канд. техн. наук, доц. Уральского социально-экономического института (филиал) ОУП ВО «АТuCO», г. Челябинск, E-mail: larovs@rambler.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

В статье показано, что использование информационных технологий стало обязательной составляющей деятельности специалиста любой сферы здравоохранения – лечебной, диагностической, организационной, профилактической, научной. Доказано, что структура подготовки специалистов здравоохранения в области информатики неотделима от текущего состояния информатизации общества, от места, которое занимают информационные технологии, как в бытовой, так и в профессиональной жизни людей. Указаны особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонентов информационно-мотивационный, ответственно-аналитический, профессионально-деятельностный, рефлексивно-коммуникативный. Обосновано, что педагогическими условиями, способствующими формированию информационной компетентности специалистов здравоохранения оптимальным путем, являются выделение компонентов информационной компетентности специалистов здравоохранения, определение специфических особенностей, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонентов и построение образовательного процесса с учётом формирования выделенных составляющих компонентов компетентности. Результатом исследования являются детально обоснованные педагогические условия, адаптированные автором к проведению занятий, связанных с применением информационных технологий в медицине на циклах дополнительного профессионального образования врачей и способствующих оптимальному достижению поставленной цели – формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения.

**Ключевые слова:** педагогические условия, специалисты здравоохранения, дополнительное профессиональное образование, информационная компетентность.

В настоящее время использование информационных технологий стало обязательной составляющей деятельности специалиста любой сферы здравоохранения – лечебной, диагностической, организационной, профилактической, научной. Структура подготовки специалистов здравоохранения в области информатики неотделима от текущего состояния информатизации общества, от места, которое занимают информационные технологии, как в бытовой, так и в профессиональной жизни людей.

Важнейшим методологическим требованием к исследованию процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения является определение педагогических условий, позволяющих достичь поставленных целей оптимальным путем. В данной статье автор представит результаты исследований, проводимых на кафедре общественного здоровья и здравоохранения Уральской государственной медицинской академии дополнительного образования.

Педагогические условия являются одним из компонентов педагогической системы, отражающим совокупность возможностей образовательной и материальной – пространственной среды, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающий её эффективное функционирование и развитие [1].

Ю.К. Бабанский по сфере воздействия выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, культурные) и внутренние (учебно-материальные, морально-психологические и др.) [2]. По характеру воздействия условия могут быть отнесены к объективным и субъективным. Объективные условия обеспечивают функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования.

Согласно Приказу Министерства здравоохранения РФ [3], специалисты здравоохранения не реже, чем один раз в пять лет должны проходить курсы дополнительного профессионального образования. Таким образом обеспечивается организационная составляющая повышения квалификации специалистов здравоохранения. Субъективные условия представляют субъекты педагогической деятельности и уровень согласованности их действий.

Таким образом, определив цель работы – формирование информационной компетентности специалистов здравоохранения, перед нами стоит задача выделить доминирующие компоненты компетентности с учетом особенностей применения информационных технологий в медицине в целом и составляющие компоненты, детально отражающие их специфику. Затем необходимо

указать организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели. По нашему мнению, информационная компетентность специалистов здравоохранения включает в себя связанные и оказывающие взаимное влияние друг с друга компоненты:

- ценностно-мотивационный;
- ответственно-аналитический;
- профессионально-деятельностный;
- рефлексивно-коммуникативный.

**Ценностно-мотивационный компонент** включает в себя осознание специалистом здравоохранения ценности работы с информацией любого типа, отражает мотивацию и понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, целевую установку при работе с информацией в процессе выполнения профессиональных обязанностей.

Рефлексии, связанной с различными аспектами применения информационных технологий, можно и нужно учить в процессе дополнительного профессионального образования. Это вызвано тем, что, с одной стороны, все новейшие достижения в области медицинской техники и медицинского программного обеспечения желательно как можно быстрее внедрять в практику; с другой стороны, в здравоохранении больше, чем в любой другой области, необходима многократная проверка надежности, достоверности и качества предполагаемого результата внедрения техники и технологий.

Ценностно-мотивационный компонент отражает интерес к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам в области информационных технологий, понимание значимости принимаемых профессиональных решений, совершаемых действий, побуждение активно внедрять новейшие программно-аппаратные лечебно-диагностические комплексы, самообразование, саморазвитие и успешную адаптацию к постоянно меняющимся условиям [4].

**Составляющие ценностно-мотивационного компонента:** потребность в работе с информацией, понимание значимости принимаемых решений, стремление к самообразованию и саморазвитию.

**Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента:** специалисты здравоохранения обладают жизненным, бытовым, социальным и профессиональным опытом, стремлением к самостоятельности и самоуправлению, высокой мотивацией к обучению, каждый день принимают участие в совещаниях или кон-

ференциях. Поэтому обучение воспринимается не как новый вид занятий, а как продолжение профессиональной деятельности, в процессе которой они стремятся к самореализации и самоуправлению, осознают необходимость получения знаний для решения важных жизненных проблем или достижения конкретных целей.

*Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели:* применение средств и методов обучения, адаптированных к андрагогической среде, вынесение части материала на самоподготовку, проведение мини-конференций и обсуждение профессиональных проблем и потребностей.

*Ответственно-аналитический компонент* лежит в основе любого процесса приема, обработки, хранения и передачи информации. Ответственность можно трактовать как необходимость и обязанность отвечать за свои действия, поступки, права и обязанности в осуществлении определенной деятельности [5]. Реализации планирования действий, связанных с применением современного оборудования или с выполнением управленческих задач, должна предшествовать глубокая аналитическая деятельность, способная предвидеть появление противоречий и тупиковых путей.

*Составляющие ответственно-аналитического компонента:* осознание ответственности за действия, контроль произведенных действий, связанных с обработкой информации, и выработка рекомендаций для будущих операций, анализ, планирование и предвидение ситуации.

*Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента:* профессиональное осознанное отношение к информационным технологиям и высокотехнологичному оборудованию, категорический запрет на интуитивную работу по примеру использования бытовой цифровой техники и компьютерных программ развлекательного характера. Для того чтобы осознать важность и значимость вопроса, нужно обладать жизненным и профессиональным опытом и пониманием реальной ответственности при работе с виртуальными данными.

*Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели:* знакомство с нормативными документами, регламентирующими работу с персональными данными. Проведение лекционных занятий и семинаров, на которых последовательно рассматривается процедура обработки информации на всех этапах и раскрываются риски, связанные с потерей или компрометацией данных, с несоблюдением организационно-правовых мер защиты информации.

*Профессионально-деятельностный компонент* проявляется при работе специалиста здравоохранения с высокотехнологичным цифровым оборудованием или с информацией в процессе выполнения профессиональной деятельности. Этот компонент включает в себя знание, умение и навыки получения медицинской информации различного характера, владение методами интеллектуального обобщения информации.

Отказ от применения современных технологий приводят к некомпетентному или неполному выполнению профессиональных обязанностей, неоправданно большим затратам времени врачей и пациентов на оформление документации и организацию последующего контроля за выполнением работы, не позволяя уделять должное внимание непосредственному решению профессиональных задач.

*Составляющие профессионально-деятельностного компонента:* работа с аппаратным обеспечением, работа с программным обеспечением, работа с современными технологиями обработки информации.

*Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента:* специалисты здравоохранения рассчитывают на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний

и качеств в области применения информационных технологий в сфере здравоохранения. В том случае, когда применение получаемых знаний потенциально невозможно, интерес к обучению исчезает.

*Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели:* организация процесса обучения в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего с целью получения ответа или совета в решении вопросов, связанных с собственной профессиональной деятельностью. Использование в работе case-методов, контекстного обучения, построения индивидуальных образовательных траекторий.

*Рефлексивно-коммуникативный компонент* отражает умение специалиста здравоохранения общаться и взаимодействовать с коллегами, партнерами, пациентами и другими людьми в процессе решения профессиональных задач и с использованием современных средств коммуникации. Коммуникация является необходимым атрибутом профессионального взаимодействия. Этика, поведение и эмоциональные реакции специалистов здравоохранения в процессе выполнения профессиональных задач являются предметом многих специализированных исследований.

*Составляющие рефлексивно-коммуникативного компонента:* владение информационной этикой, дистанционная коммуникация, стратегия взаимодействия и общения в процессе обучения.

*Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента:* Сегодня становится нормой использование возможностей теле- и кибермедицины. В случае личного общения, даже при достаточно многочисленной аудитории, человек видит и ощущает впечатление от своего сообщения и может корректировать стиль его подачи, при проведении вебинаров это невозможно, ожидание от общения и впечатление, которое специалист здравоохранения предполагает оказать на собеседника, может оказаться непредсказуемым.

*Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели:* проведение занятия, тема которого касается теле- и кибермедицины в виде деловой игры [6]. Специалисту здравоохранения предлагается провести посредством программы Skype сеанс дистанционного консультирования, находясь в соседней аудитории. В роли пациентов выступают остальные обучающиеся, которые задают вопросы ведущему.

После проведения консультации происходит просмотр видеозаписи и обмен впечатлениями. Использование приведенной выше формы проведения занятия предполагает взаимодействие всех участников учебного процесса и позволяет создать обстановку, наиболее приближенную к реальной, обеспечить овладение техническими навыками в условиях эмоционального воздействия со стороны коллег, аналогичного профессиональной среде и предоставить возможность критического взгляда со стороны.

Таким образом, быстрый рост и качественные изменения во всех областях информационных технологий диктуют необходимость организации специализированной профессиональной подготовки специалистов здравоохранения. Педагогическими условиями, позволяющими способствовать формированию информационной компетентности специалистов здравоохранения, являются:

- выделение компонентов информационной компетентности специалистов здравоохранения;
- определение специфических особенностей, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонентов;
- построение образовательного процесса с учетом формирования выделенных составляющих компонентов компетентности.

#### Библиографический список

1. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; 1: 8 – 14.
2. *Педагогика*. Под ред. Ю.К. Бабанского. Москва: Педагогика, 1988.
3. Об утверждении Порядка и сроков совершенствования медицинскими работниками и фармацевтическими работниками профессиональных знаний и навыков путем обучения по дополнительным профессиональным образовательным программам в образовательных и научных организациях. *Приказ Министерства здравоохранения РФ от 3 августа 2012 г. № 66н*.
4. Драгунова О.Н. Моделирование процесса формирования мотивационно-ценностного отношения будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2011; 6. Available at: [www.science-education.ru/100-5160](http://www.science-education.ru/100-5160)
5. Ореховский А.И., Жданова Н.А. *Ответственность как основание этического компонента гражданской дисциплины*. Омский научный вестник. 2010; 2: 115 – 118.

6. Овсяницкая Л.Ю. Проведение деловой игры на циклах дополнительного профессионального образования как составляющая процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 3. Available at: <http://www.science-education.ru/123-20138>

## References

1. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponyatiya «Pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; 1: 8 – 14.
2. *Pedagogika*. Pod red. Yu.K. Babanskogo. Moskva: Pedagogika, 1988.
3. Ob utverzhdenii Poryadka i srokov sovershenstvovaniya medicinskimi rabotnikami i farmacevticheskimi rabotnikami professional'nyh znanij i navykov putem obucheniya po dopolnitel'nym professional'nym obrazovatel'nym programmam v obrazovatel'nyh i nauchnyh organizatsiyah. *Prikaz Ministerstva zdravooxraneniya RF ot 3 avgusta 2012 g. № 66n*.
4. Dragunova O.N. Modelirovanie processa formirovaniya motivacionno-cennostnogo otnosheniya buduschih social'nyh pedagogov k professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2011; 6. Available at: [www.science-education.ru/100-5160](http://www.science-education.ru/100-5160)
5. Orehovskij A.I., Zhdanova N.A. *Otvetstvennost' kak osnovanie eticheskogo komponenta grazhdanskoj discipliny*. Omskij nauchnyj vestnik. 2010; 2: 115 – 118.
6. Ovsyanickaya L.Yu. Provedenie delovoy igry na ciklah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya kak sostavlyayushchaya processa formirovaniya informacionnoj kompetentnosti specialistov zdravooxraneniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 3. Available at: <http://www.science-education.ru/123-20138>

Статья поступила в редакцию 08.07.15

УДК 371

**Fabrikov M.S.**, postgraduate, Department of Personality Psychology and Special Education, University. A. G. and N. G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: [fabrikoff@mail.ru](mailto:fabrikoff@mail.ru)

**THE MODEL OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF SENIOR PUPILS: THE ROLE OF A TEACHER.** The article deals with a concept of legal education and legal culture, especially in the process of formation of personality development. By the contents of the legal education of senior pupils in educational establishments in Russia we mean a body of knowledge, norms of behavior, values, ideas and ideals, elements of material and spiritual culture of the society that are subject to assimilation and transformation into an individual's inner world of the individual. The purpose of legal education in educational institutions of Russia is the formation of the legal culture of senior pupils. The author identifies components of formation of legal culture: the target, informative, organizational, activity, assessment and performance. The process of formation of legal culture is realized with the help of methods of formation of culture of senior pupils. One of the most effective stimulants of formation of legal culture of senior pupils is a positive assessment, approval of their actions, and actions. Mentor should encourage every desire, not just the final positive result. The solution of problems of formation of legal culture of personality, comprehensive and harmonious development of the individual school student associated with the implementation of socio-economic requirements for the formation of the younger generations. In order to achieve results in the development of the legal culture of senior special role belongs to the teacher and the level of development of its communicative culture.

**Key words:** personality school student, education, legal education, culture, legal culture, teacher competence, communicative competence, interactive competence, perceptual competence.

**М.С. Фабриков**, аспирант каф. психологии личности и специальной педагогики ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: [fabrikoff@mail.ru](mailto:fabrikoff@mail.ru)

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ: РОЛЬ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается понятие правового воспитания и правовой культуры, особенности формирования в процессе развития личности. Под содержанием правового воспитания старшекласников в образовательных организациях России автор понимает совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению и превращению в индивидуальный внутренний мир индивида. Целью правового воспитания в образовательных организациях России является формирование правовой культуры старшекласников. Автор выделяет компоненты формирования правовой культуры: целевой, содержательный, организационный, деятельностный, оценочно-результативный. Процесс формирования правовой культуры реализуется с помощью методов формирования культуры старшекласников. Один из эффективных стимуляторов формирования правовой культуры старшекласников является положительная оценка, одобрение их поступков, и действий. Воспитатель должен стимулировать каждое стремление, а не только окончательный положительный результат. Решение проблем формирования правовой культуры личности, всесторонне и гармоничное развитие личности старшекласника связано с реализацией социально-экономических требований к формированию подрастающих поколений. Для достижения результата в развитии правовой культуры старшекласников особая роль принадлежит самому педагогу и уровню развития его коммуникативной культуры.

**Ключевые слова:** личность старшекласника, воспитание, правовое воспитание, культура, правовая культура, педагога, компетентность, коммуникативная компетентность, интерактивная компетентность, перцептивная компетентность.

Под содержанием правового воспитания старшекласников в образовательных организациях России мы понимаем совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению и превращению в индивидуальный внутренний мир индивида.

Индивидуальные качества человека формируются в течение жизни, всего периода онтогенеза.

Известный философ В.П. Тугаринов к числу важнейших характеристик личности относил: 1) разумность, 2) ответственность, 3) свободу, 4) личное достоинство, 5) индивидуальность [1, с. 45].

Важной характеристикой личности человека является принципиальность, нравственные взгляды и убеждения, активность в обучении и труде, в отстаивании своих взглядов и принципов.

Анализируя критерии личности, В.П. Тугаринов особое внимание уделяет возрастной и психической зрелости человека. С этой точки зрения, не является личностью младенец, который не достиг определённого психического развития, а также психически больной человек, который не в состоянии проявлять сознательность в поведении.

Личность тем более значительна, чем больше отражает она в своих качествах и деятельности тенденции общественного прогресса, чем ярче и специфичнее выражены в ней социальные

черты и качества, в какой мере её деятельность носит общественный характер.

Целью правового воспитания в образовательных организациях России является формирование правовой культуры старшеклассников.

Задачами формирования правовой культуры являются:

- обучение старшеклассников навыкам правового поведения в процессе жизнедеятельности;
- создание условий для развития качеств, навыков, моделей поведения, установок личности, необходимых для отстаивания личностной позиции;
- формирование личностных установок на автономную точку зрения, свободу слова, чувство собственного достоинства;
- повышение культуры межнациональных и межэтнических отношений;
- развитие правосознания старшеклассников;
- изучение действующих законов страны;
- соблюдение действующих законов в РФ;
- глубокое понимание своих прав, свобод, ответственности, своей роли в обществе, социальных норм во взаимоотношениях между людьми;
- развитие правовой активности – целенаправленной деятельности субъекта по пресечению правонарушений, противодействию беззаконию, поддержанию правопорядка; преодолению правового нигилизма.

Формирование правовой культуры личности старшеклассников реализуется на основе принципов с учетом педагогических условий с помощью методов формирования правовой культуры старшеклассников.

Один из эффективных стимуляторов формирования правовой культуры старшеклассников является положительная оценка, одобрение их поступков и действий. Воспитатель должен стимулировать каждое стремление, а не только окончательный положительный результат. Для этого имеются разнообразные средства – одобрения (краткая реплика педагога, положительно оценивающего правильный поступок) и похвалы (более развернутой оценки действия обучающегося).

Эффективность воспитательной работы зависит от формы её организации. Без надлежащей формы меркнет содержание, его не удастся донести до сознания участников воспитательного процесса.

Под формами формирования правовой культуры старшеклассников мы понимаем мероприятия, проводимые с данной возрастной группой. К ним мы относим: активную учебную лекцию, семинары с использованием техники «3-Д» (техника трехмерного анализа), «жужжащие группы» (каждая группа работает в отдельном помещении, а затем публично озвучивает решение), «дискуссионные группы», баскетметод (информационный лабиринт), традиционный анализ конкретных ситуаций (глубинное исследование реальной или имитированной ситуации), кейс-стади, метод проигрывания ролей, брейнсторминг (мозговые штурмы), метод морфологического анализа (коллективное принятие решений), метод номинальной группы, формат одного вопроса, групповая дискуссия, ролевые игры, имитационные игры, деловые игры, дебрифинг.

Решение проблем формирования правовой культуры личности, всесторонне и гармоничное развитие личности старшеклассника связано с реализацией социально-экономических требований к формированию подрастающих поколений. Какие же из этих требований являются основными и определяют его содержание?

Первое из них заключается в том, чтобы в полной мере раскрыть и реализовать способности личности, её умственно-интеллектуальный потенциал, открыть ей пути к полноценной деятельности. Неотъемлемой частью образования и обучения подрастающих поколений является их правовое воспитание и развитие. Всесторонне развитый человек должен вырабатывать у себя принципы общественного поведения, милосердие, стремление служить людям, проявлять заботу об их благополучии, поддерживать установленный порядок и дисциплину. Он должен преодолевать эгоистические наклонности, выше всего ценить гуманное отношение к человеку, владеть высокой правовой культурой поведения.

Важнейшее значение во всестороннем развитии личности имеет формирование правовой культуры. Оно включает в себя воспитание чувства справедливости, патриотизма и культуры отношений, знание своих прав и обязанностей, развитие правосознания, стремление к демократии как форме

участия всех граждан в решении вопросов государственной важности.

Особая роль в формировании правовой культуры старшеклассников принадлежит педагогу.

Современный педагог должен знать как теоретические инновационные подходы к системе обучения, так и практические технологии, которые можно использовать при организации воспитательной работы с обучающимися.

Практика свидетельствует: сегодня учить нужно не только педагогике, экономике, психологии, праву, но и многому тому, на что раньше не было спроса: сотрудничеству, партнерскому взаимодействию, умению постоянно учиться, умению работать в команде, коллективному принятию решений, умению быстро устанавливать контакты и вести переговоры, умениям осуществлять самопрезентацию, быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями, знать свои права и обязанности, законы. Таким образом, речь идет о метанавыках. Метанавыки – основной инструмент генеративного воспитания. Они позволяют индивидуумам управлять своими базовыми навыками в условиях непредвиденных обстоятельств [2, с. 234].

Метанавыки, как правило, не имеют отношения к профессиональной специализации. Зато они позволяют тем, кто ими овладел, адаптировать имеющиеся у них знания к новым обстоятельствам, целям и задачам. В условиях современного общества, где требования к знаниям и опыту изменяются практически ежедневно, первостепенную роль все больше будут играть не знания, а его способность к обучению.

Таким образом, ценность метанавыков будет ничуть не меньше ценности базовых (профессиональных) навыков. Следовательно, и преподавателю нужно владеть не только базовыми знаниями, умениями и навыками, но и ключевыми метакомпетентностями, включающими коммуникативную, интерактивную и игротехническую компетентность.

Метанавыки призваны обеспечить следующие три способности:

- повышенную адаптивность индивидуальных и групповых навыков;
- повышенную предрасположенность к автономному принятию решений;
- эмоциональную предрасположенность к работе в условиях перемен.

Новизна ситуации состоит в том, что метанавыки развиваются только лишь при использовании интенсивных технологий обучения и способствовать формированию метанавыков должны все педагоги.

Используя на занятиях упражнения, игры и задания в командном режиме, каждый педагог вносит свой вклад в развитие метакомпетентностей старшеклассника и его готовности к освоению правовых знаний в новых условиях. Хорошо известно, что при интерактивном взаимодействии даже самые застенчивые и робкие обучаемые, избегающие любой публичной коммуникации, как правило, становятся активными участниками игр и упражнений и вносят свой вклад в решения, принимаемые командой.

Многие специалисты в сфере компетентностей, в частности, Крис Аргирис, утверждают, что сегодня даже самые способные люди работают неэффективно [3, с. 45].

На наш и взгляд, это связано не только с неразвитостью метанавыков, но также с тем, что поглощенные повседневной работой люди, не замечая перемен, нередко попадают в плен поведенческих шаблонов, стереотипов, которыми успешно пользовались в прошлом, не осознавая того, что эти стереотипы и шаблоны не эффективны в новых, быстро меняющихся условиях. Специалисты отмечают, что причины смятения, доминирующего в наше время в массовом сознании, во многом связаны с тем, что мы пытаемся выполнять сегодняшнюю работу при помощи вчерашних инструментов.

Нельзя не отметить, что базовые знания и умения, получаемые специалистами в процессе образования, с одной стороны, не соответствуют новым требованиям и подходам, а с другой – в значительной степени устаревают за то время, пока специалисты начинают работать самостоятельно. Все это говорит о том, что система традиционной подготовки специалистов сегодня неадекватна потребностям практики.

Организация психолого-педагогической работы с обучающимися требует незаурядных организаторских способностей и таких метакомпетентностей, как способность к анализу и прогнозу, решительность, быстрота реакции, мобильность, умение вести

свою линию и оказывать на старшеклассников позитивное влияние.

Как известно, существует «лестница компетентности», которая показывает, что цикл обучения начинается с состояния, когда отсутствуют не только когнитивные карты (от англ. cognition – знание), но и референтный опыт (форма специфических межличностных отношений, опосредованных содержанием групповой деятельности и выражающих зависимость людей друг от друга), и понимание этого, т.е. неосознанная некомпетентность. Педагог, начиная работу по формированию правовой культуры старшеклассников, очень скоро понимает, что многое из того, что необходимо для эффективной работы с интенсивными технологиями, он не знает, не владеет большинством знаний и умений. В результате у него появляется осознанная некомпетентность, мотивирующая его на обучение.

Внедрение новых технологий, психолого-педагогические особенности подрастающего поколения предъявляет к педагогу такие требования, которые заставляют его одновременно выступать в разных ролях и демонстрировать разные виды компетентности.

При внедрении технологий формирования правовой культуры педагог выполняет новые обязанности, включая работу в качестве педагога, психолога, фасилитатора, игротехника (работчика технологий игрового имитационного моделирования), эксперта и т.д. Каждый из этих новых видов деятельности требует развития профессиональных, социально-психологических и педагогических умений и навыков. К тому же для проведения интенсивных педагогических технологий на высоком профессиональном уровне, для организации группового взаимодействия и придания учебному процессу интерактивного характера, для диагностики образовательной и развивающей результативности педагогу нужны также метакомпетентности, которые, как уже отмечалось, включают специальные коммуникативные, интерактивные, перцептивные и игротехнические знания, умения, навыки и психологическую готовность к деятельности [4, с. 134].

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем организацию межличностного взаимодействия, основанного на понимании сказанного, умении четко и ясно выражать и доносить до окружающих смысл происходящего.

Педагогу необходимо использовать навыки активного рефлексивного слушания и уточнения проблемных задач с целью определения трудностей обучаемого и сферы его потребностей в компетентностях и моделях поведения: отслеживать невербальные (мимику, жесты), физиологические (гиперемию, покраснение кожных покровов) и любые другие сигналы (например, фрустрацию, абулию), свидетельствующие о возникновении проблем во время инструктажа или игры, всегда быть готовым к использованию альтернативного метода познания.

Поскольку большинство интенсивных технологий основано на обязательных дискуссиях участников обучения, постольку педагогу необходимо владеть и функциями спикера, т.е. председателя-менеджера. Он не только организует внутригрупповое и межгрупповое общение, но и наблюдает за каждым высказывающимся, управляет активностью респондентов игрового взаимодействия, анализирует высказывания, резюмирует и подводит итоги, выделяя квинтэссенцию.

Для осуществления такой деятельности он должен выступать в роли помощника и в конце любого задания осуществляет «выгрузку», или дебрифинг.

Под интерактивной компетентностью мы понимаем способность организовать эффективное взаимодействие обучаемых на основе инновационных технологий; умение управлять работой в группе.

Поскольку все практические занятия проводятся в интерактивной форме, в группе, педагогу также необходимо использо-

вать навыки строительства команды и модели взаимодействия (взаимоуслуги, диалогичность, сотрудничество, избегание, конформизм). Умения определить лидеров, адресно распределить роли и организовать дискуссию, корректно управлять всеми процессами коммуникации позволяют педагогу добиться на занятиях положительных результатов.

Перцептивная компетентность – это умение обучить грамотно воспринимать обучаемыми друг друга, формированию доброжелательного первого впечатления и взаимопонимания на эмоциональном и познавательных уровнях.

Равнодушному человеку труднее найти общий язык с другими людьми, установить контакт в парадигме «педагог-обучаемый».

К основным способам, позволяющим установить взаимодействие, относятся:

- интерес, вдохновение и оживленность даже тогда, когда знания педагога недостаточны по ряду вопросов;
- наличие всех вышеперечисленных качеств, обширных фундаментальных компетенций и способность к диалогу даже тогда, когда за плечами представительный опыт работы;
- умение предстать экспертом или очень опытным специалистом в изучаемой проблеме и в реализуемой технологии;
- непереносимое наличие практических навыков по проведению занятий игровыми методами и формами;
- демонстрация примера поведения, унижающего обучаемых и не вызывающего у них психологического дискомфорта;
- способность работать на уровне партнерских отношений, демонстрируя обучаемым, что преподаватель тоже хочет учиться и более того, это стремление является для него первичной потребностью;
- демонстрация ответственного поведения и уважительного отношения к предмету, играм и обучаемым.

Практика констатирует, что уважение обучающихся можно потерять, из-за недостаточной компетентности, невозможности обеспечить обучаемых нужными ресурсами, проявлений смущения, неподготовленности и неуверенности, а также из-за публичной критики коллег или других индивидов, отрицания нужд и прав группы или отдельных обучаемых, игнорированием взятых на себя обязательств.

Таким образом, для достижения результата в развитии правовой культуры старшеклассников необходимо самому педагогу достичь высокого уровня развития коммуникативной культуры.

Это означает, что он:

- владеет умением активного слушания других;
- может ясно и четко излагать свои мысли, взгляды, суждения;
- является экспертом, способным осуществлять объективную экспертизу и выявлять этиологию девиаций деструктивных противоречивых ситуаций;
- обладает выдержкой и эмоциональной культурой;
- проявляет толерантность и лояльность к аудитории;
- знает переменные технологии и техники коммуникации и умеет гибко их использовать;
- имеет представительный уровень дискуссионной культуры;
- способен словесно влиять на участников занятий и проводить свою стратегию;
- умеет сам учиться и быть критичным по отношению к себе;
- представляет собой креативного импровизатора, стремящегося гибко транслироваться в социуме, регламенте, средствах взаимодействия, формах интерактивного взаимодействия;
- является харизматической личностью, чей интеллект, шарм, энергетический потенциал и чувство юмора не только привлекают и удивляют других, но и «заряжают» их оптимизмом, уверенностью в себе, желанием самоактуализироваться и самоопределяться.

#### Библиографический список

1. Тугаринов В.П. *Философия сознания (современные вопросы)*. Москва: Мысль, 1971.
2. Панфилова А.П. *Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
3. Франчук В.И. *Общая теория социальных организаций*. Академия социологии и управления. Москва: Союз, 2001.
4. Балакина Л.Л. *Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Томск, 2010.

#### References

1. Tugarinov V.P. *Filosofiya soznaniya (sovremennye voprosy)*. Moskva: Mysl', 1971.

2. Panfilova A.P. *Interaktivnye tehnologii formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti rukovoditelej social'no-kul'turnoj sfery*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Franchuk V.I. *Obschaya teoriya social'nyh organizacij*. Akademiya sociologii i upravleniya. Moskva: Soyuz, 2001.
4. Balakina L.L. *Pedagogicheskie principy realizacii kommunikativnogo podhoda v organizacii uroka i formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti uchastshih*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.07.15

УДК 37.036.5

**Abdina R.P.**, Candidate of Sciences (Philology), research fellow, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),  
E-mail: rabdina@mail.ru

**ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT.** The article gives a brief review of the development of the theory of art and aesthetic education in different epochs. At all times different peoples have an aesthetic component in the education of children as an integral part of personal development. The author of the article believes that the aesthetic component is determined by beliefs, traditions, mentality of a nation. Due to the rapid development of computer technologies there is an overload upon the organism of children, and they reduce their sensory abilities. All this leads to the loss of a number of sensory-aesthetic abilities, which are expressed in the inclinations and needs of the artistic and aesthetic activities. So artistic and aesthetic education of children are currently identified as a critical aspect of the formation of a fully developed personality, and a pedagogical problem of artistic and aesthetic education is closely connected with the strengthening of both the spiritual and psychological and physical health, which is a prerequisite for the prosperity of the society, its economic stability. At the present day complete artistic and aesthetic education is impossible without considering the specifics of national identity and traditional socio-ethical norms of the ethnic culture, in which the child is brought up. The ability to navigate in different types of cultures, compare and draw conclusions about what is general and specific in the system of cultural values of peoples should be one of the leading problems of artistic and aesthetic education at the present stage.

**Key words:** artistic and aesthetic education, native culture, language, ethnic and cultural background, ethnicity, tolerance.

**Р.П. Абдина**, ст. науч. сопр. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье приведен краткий экскурс развития теории художественно эстетического воспитания в различные эпохи. Во все времена у разных народов эстетическая компонента в воспитании детей являлась составной частью развития личности и определялась верованиями, традициями, менталитетом народа. В связи с бурным развитием компьютерных технологий происходит перегрузка организма детей и снижение их сенсорных способностей, что приводит к утрате целого ряда чувственно-эстетических способностей, которые выражаются в склонностях и потребностях к художественно-эстетической деятельности. Поэтому художественно-эстетическое воспитание детей в настоящее время признано важнейшим аспектом формирования всесторонне развитой личности, а педагогическая проблема художественно-эстетического воспитания и образования тесно связана с укреплением как духовно-психологического, так и физического здоровья человека, что является одним из неперенных условий процветания общества, его экономической стабильности. Полноценное художественно-эстетическое воспитание на современном этапе невозможно без учёта особенностей национального самосознания и традиционных социально-этических норм той этнической культуры, в которой воспитывается ребёнок. Умение ориентироваться в различных типах культур, сравнивать и делать выводы об общем и специфичном в системе культурных ценностей народов должно стать одной из ведущих задач художественно-эстетического воспитания на современном этапе.

**Ключевые слова:** художественно-эстетическое воспитание, родная культура, язык, этнокультурная среда, этнос, толерантность.

У разных народов в разные времена было свое определённое эстетическое видение мира, свои представления в красоте, а также потребность в её создании. Эстетическое воспитание детей, идеи которого зародились и еще в Древнем Море, в разные исторические эпохи осуществлялось присущими определённому этносу формами и средствами. Так, например, на Древнем Востоке основным и значимым средством эстетического воспитания была музыка, а эстетические идеи носили космологический характер и были связаны с мифологией. В Древней Индии источником эстетических переживаний считали поэзию, музыку, танец. Особое место в художественно-эстетическом воспитании отводилось обучению игре на музыкальных инструментах, пению и танцам [1]. Во времена античности художественно-эстетическое воспитание становится одним из основных средств воспитания и образования личности человека. Цель воспитания в этот период определяется как формирование гармонически развитого человека. (Аристотель, Демокрит, Платон, Пифагор, Сократ). Аристотель считал, что искусство обладает познавательными, воспитательными воздействиями, приносит людям эстетическое удовольствие. У древних греков получили развитие такие виды искусства, как драма, архитектура, живопись, что способствовало художественно-эстетическому воспитанию и духовному развитию общества [2]. В идеях эстетического воспитания у древних римлян преобладала практическая направленность воспитания. В тот период у них на первый план вышло ораторское искусство, в связи с чем важное место отводилось природным способностям детей, развитию у них чувства художественного слова, выразительности речи, речевого ритма. Особенностью

эстетической идеи Средневековья было её подчинение религии. Средством познания, развития эстетического чувства являлось искусство, в частности музыка, имеющее божественное происхождение. В эпоху Возрождения в целях всестороннего развития личности большое значение придавалось искусству, которое стало одной из основных составляющих образования [3]. Эстетическое воспитание эпоху Просвещения носило утилитарный практический характер. Владение художественным мастерством являлось прерогативой делового человека, что нашло отражение в педагогике того времени. Дж. Локк считал, что деловому человеку эстетическое воспитание нужно, но с практической точки зрения его необходимо ограничивать профессиональной потребностью. Представители Просвещения (Ж-Ж. Руссо, Д. Дидро, А. Баумгарден и др.) считали, что каждый человек может заниматься каким-нибудь видом искусства, подчеркивая роль эстетического воспитания в служении национальному благу. Рассматривая вопросы эстетического воспитания детей, И. Герbart, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель предлагали включать в него пение, рисование, художественные образы великих людей, а также развитие детского творчества. Так, эстетическое воспитание и образование в XVII–XVIII вв. становится составной частью развития личности [4].

В XIX в. немецкий философ И. Кант первым создал теорию эстетики и сделал попытку ввести ее в контекст образования. И. Кант считается основателем научной эстетики и основоположником теории эстетического восприятия, который определил основные эстетические категории и дал определение прекрасного. Продолжатель Канта Ф. Шиллер впервые применил термин

«эстетическое воспитание», под которым понималось не просто формирование способности понимать искусство, а формирование целостного человека, его культуры, которая являлась условием бытия и совершенствования человека. Философами того времени были разработаны идеи развития способностей человека, развития искусства, эстетической культуры как средства развития личности, значение искусства для развития художественных способностей человека [5].

Идеи эстетического воспитания немецких философов поддерживались русской интеллигенцией в лице В. Белинского, А. Герцена, А. Чаадаева и др. и развивались в системе образования России. Хочется отметить, что система эстетического воспитания в России, основанная на лучших народных традициях, всегда была достаточно сильной. Эстетические идеи развивались на стыке языческой и христианской культур. Эстетическое воспитание в Древней Руси осуществлялось через усвоение народной этики и эстетики, участие в ритуалах и обрядах. Средствами эстетического воспитания подрастающего поколения являлись песни, сказания, былины, общение с природой и другое. В древнерусских произведениях проводится мысль о связи нравственного воспитания с эстетическим, идеалом духовности выступает патриотизм и служение Родине. Эстетическая мысль XV – XVII вв. развивалась через идеи словесного изобразительного искусства и получила свое отражение в теориях эстетического воспитания Епифания Премудрого, Феофана Грека, Ивана Федорова, Симеона Полоцкого, Дмитрия Ростовского и др. В XVII в. в России появились первые эстетические трактаты, в которых отмечалась красота и жизненность произведений искусства, давалась классификация искусства. Иосиф Владимиров, Симеон Ушаков и др. заложили основы теории эстетики и эстетического воспитания в отечественной мысли. Н.И. Новиков в XVIII в. развил теорию эстетического воспитания в России, утверждая, что детей следует приобщать к искусству, воспитывать у них художественно-эстетический вкус [6]. Во второй половине XIX в. В.И. Водовозов, К.Д. Ушинский, В.П. Острогорский и др. определили эстетическое воспитание как источник развития эстетических чувств и потребностей, подчеркивая, что в каждом школьном предмете содержатся возможности эстетического воспитания, они рекомендовали включать дисциплины художественно-эстетического цикла, такие как литературу, музыку, изобразительное искусство, художественное творчество, в обязательные предметы для изучения [7]. В результате развития эстетических идей в России до XX в. определились содержание, средства и методы эстетического воспитания в соответствии с уровнем общественного развития и состоянием педагогической теории.

Таким образом, теории эстетического воспитания прошли длительный путь становления и развития, вбирая в себя лучшие идеи народа, его многовековой социокультурный опыт. Эстетическое воспитание рассматривалось народом как составная часть развития личности, средства и методы, цели и задачи определялись эпохой, социально-экономическими отношениями, условиями быта, верованиями народа.

На сегодняшний день проблемам эстетического воспитания посвящено большое количество исследований, которые проводятся по нескольким направлениям. Вопросы, посвященные формированию этического-эстетических компетенций и ориентаций, включают в себя много аспектов и они рассмотрены в работах философов (М.М. Бахтина, Г.П. Выжелецова, И.И. Киященко и др.), искусствоведов и культурологов (А.И. Арнольдова Ю.Б. Борева и др.), педагогов (М.А. Верба, Б.М. Неменского, Б.Т. Лихачева, Л.П. Печко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, В.Н. Щацкой и др.), психологов (Б.Т. Ананьева, Л.С. Выготского и др.). В исследованиях широко рассматриваются проблемы применения синтеза искусств в качестве одного из интеграционных уровней (Ю.Б. Боров, А.Я. Зись, М.С. Каган, Т.Г. Пеня, В.В. Химчак, Б.П. Юсов), в качестве способа, позволяющего ребенку добиться эстетического восприятия мира, развить художественно-творческую сторону личности. В современных работах Т.С. Комаровой разработаны основы интеграции искусств в эстетическом развитии и эстетическом воспитании, их взаимосвязь с художественно-эстетической деятельностью ребенка. Р.М. Чумичева, основываясь на синтезе искусств, разработала концепцию художественно-эстетического воспитания школьников. Синтез искусств ею рассмотрен как значимый фактор развития личности ребенка, среды его самореализации и творческой активности [8]. Художественно-эстетическое воспитание, по мнению О.А. Шишовой, способствует формированию и развитию у детей художественно-эстетического сознания, выраженного как совокупность

эстетических критериев, теорий, идей и основной составляющей эстетического сознания – художественно-эстетического идеала, а также тонкого эстетического вкуса, умеющего правильно оценить и понять безобразное и прекрасное, комическое и трагическое [9]. А.А. Мелик-Пашаева считает, что одной из важнейших целей образования является формирование у человека потребности в творческом выражении, пробуждение у ребенка способностей к творческому познанию, главной задачей эстетического воспитания является приобщение личности к сфере искусств с одновременным развитием у нее эстетического отношения в жизни [10]. Б.М. Неменский отмечает, что художественное образование способствует гармоничному свободному развитию личности ребенка, а получению умений и знаний в сфере искусства максимально способствует творческая, эмоциональная атмосфера художественно-эстетической деятельности [11].

По итогам анализа литературы мы предлагаем сформулировать понятие художественно-эстетического воспитания как процесс, формирующий у ребенка восприятие прекрасного и познание художественно-эстетических явлений, развивающий художественно-эстетическую деятельность, формирующий способности к эстетическому вкусу и творческому познанию, а также художественное видение мира. Художественно-эстетическое воспитание представляет собой процесс формирования духовности, понимания красоты, творческих способностей и творческого видения; развития фантазии и ассоциативности через способность человека обнаруживать эстетические чувства из окружающего мира и произведений искусств. Все это требует определенного уровня художественных эстетических знаний, понимания и умения формировать собственные образы, возникающие вследствие различных эмоциональных состояний и эстетических переживаний, радости, потрясения, сострадания, восторга, которые являются частью мировоззрения народа. Мировоззрение народа определяется его менталитетом, основой которого является язык и культура. Поэтому эстетическую культуру ребенка невозможно воспитывать без учета той этнокультуры и языка, той эпохи, в которой воспитывается ребенок.

Современная эпоха характеризуется бурным развитием компьютерных технологий и информационных средств коммуникации, ускорением темпа работы и ритма жизни, в результате чего, происходит перегрузка организма современного человека, а также снижение его сенсорных способностей, что оказывает негативное влияние на остроту и свежесть восприятия. Чрезмерное злоупотребление современными коммуникациями, на наш взгляд, приводит к обеднению человеческого интеллекта, делая его «компьютерным», приводя в итоге к общему снижению творческого и интеллектуального потенциала и к утрате целого ряда чувственно-эстетических способностей, которые выражаются в склонностях и потребностях к художественно-эстетической деятельности. Кроме того бурное развитие информационных средств коммуникации ведет к отторжению от ценности искусства, сужению сферы культурно-творческой деятельности, к ориентации на потребление готовых продуктов и массовой культуры, ориентации на развлекательные формы досуга, низкий уровень художественных потребностей личности и т.д. Как отмечает Н.И. Киященко, «Массовая культура, всегда сопровождающая творение и народного и высокого искусства, создается для удовлетворения повседневных духовных потребностей невысокого вкуса... Не случайно сейчас в целом экзальтированная, невысокого культурно-эстетического уровня американская культура явилась производителем и поставщиком во все страны мира массовой культуры, нацеленной на манипулирование сознанием масс, чтобы превратить их в послушную толпу со стандартными вкусами, чувствами, потребностями, представлениями о благополучии и даже счастье. Вполне понятно, что из такого массового человека, потребителя массовой культуры и массового искусства даже в самой совершенной системе образования и воспитания творцов для всех видов деятельности и способов жизнедеятельности получить невозможно. Из них-то и формируются огромные массы специалистов, являющихся лишь исполнителями, но не инициативными и не творческими профессионалами» [12]. Вместе с тем явления глобализации провоцируют отрыв образовательного процесса от национально-культурных корней его участников, без учета особенностей их национального самосознания и традиционных социально-этических норм и ценностных оснований поведения, деятельности и общения – условий, совокупность которых составляет этнокультурную среду. На сегодняшний день средства массовой информации и коммуникации активно пропагандируют западную культуру, кото-

рую молодое поколение усваивает легко и прочно, забывая при этом свои истинные праздники и традиции, народную культуру и искусство. Как показывает практика, утрата национальных корней и знаний собственной культуры, потеря национальных идеалов формирует у детей безнравственность и антидуховность, порождает у них стремление к самоутверждению посредством насилия над другой личностью. Отсутствие знаний, как о родной той, так и о другой культуре является источником непонимания, конфликтов и кризисов в процессе межкультурной коммуникации. Умение ориентироваться в различных типах культур, адекватно интерпретировать явления и факты родной и иной культур, сравнивать и делать выводы об общем и специфичном в системе культурных ценностей народов является одной из ведущих задач художественно-эстетического воспитания на современном этапе. Художественно-эстетическое воспитание заключается в постижении детьми фундаментальных закономерностей графики, скульптуры, живописи, всего разнообразия декоративно-прикладного искусства, что способствует знакомству детей с культурным многообразием страны, воспитанию толерантного отношения ко всем народам, населяющим Россию, что возможно только при наличии знаний о родной культуре. Элементы региональной культуры в сравнении и сочетании с Российской и мировой культурой выступают как содержательная основа коммуникации, общения, а также содержат потенциальные возможности для вызова и поддержания мотивации учения. Таким образом, на сегодняшний день созрела необходимость художественно-

эстетического воспитания детей таким образом, чтобы, с одной стороны, она давала как можно больше информации, знаний о языке, жизни и быте этноса, способствовала развитию художественно-творческих способностей учащихся, формировала интерес к национальной культуре, с другой стороны способствовала сохранению национальной самобытности народа с опорой на национальные традиции. Проблему художественно-эстетического воспитания детей в этнокультурной среде, как верно подчеркивает Н.М. Конышева, лучше всего рассматривать на примере искусства и культуры своего народа – тогда она выглядит для учащихся более убедительно. Совершенно необходимо, чтобы результатом полученной информации стало заинтересованное и уважительное отношение учеников к культурным традициям, к передаче знаний и опыта от одного поколения к другому [13].

Таким образом, художественно-эстетическое воспитание детей с учётом особенностей этнокультурной среды, в которой растёт ребёнок, обеспечивает самореализацию ребёнка в условиях многокультурного мира при сохранении взаимосвязей с родной культурой. В итоге, это способствует формированию бесконфликтной идентификации ребёнка в поликультурном обществе, а также его успешной интеграции в мировое поликультурное пространство. Такой подход воспитывает у детей толерантное отношение к иным обычаям, взглядам, учит их замечать особенности своей культуры на фоне культур других народов, а также в контексте общемировой культуры в условиях глобализирующегося мира.

#### Библиографический список

1. Филонова Ю.А. Об эстетическом воспитании. *Педагогика*. 2001; 9: 63 – 66.
2. Лабковская Г.С. *Эстетическая культура и эстетическое воспитание: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1983.
3. Петровский А.В. Развитие личности и проблемы ведущей деятельности. *Вопросы психологии*. 1987; 5: 15 – 29.
4. Гилязов Д. Традиции народной педагогики в действии. *Воспитание школьников*. 2000; 6: 8 – 10.
5. Панькин А.Б. *Формирование этнокультурной личности: учебное пособие для студентов вузов*. Москва: Большая медведица, 2004.
6. Горбунов Б. А. Развитие эстетических потребностей в процессе художественного творчества. *Социально-гуманитарные знания*. 2005; 1: 289 – 296.
7. Саломатина Л.С. Идеи К.Д. Ушинского о нравственном и эстетическом воспитании школьников и модернизация образования в современной школе (к 180-летию со дня рождения К.Д. Ушинского). *Образование в современной школе*. 2004; 11: 34 – 39.
8. Чумичева Р.М. *Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 1995.
9. Шишова О.А. *Художественное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
10. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческое развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1989; 1: 15 – 23.
11. Неменский Б.М. Роль искусства в системе общего образования. Чему и зачем мы учим. *Начальная школа: плюс-минус*. 2000; 1: 3 – 9.
12. Киященко Н.И. *Эстетика жизни. Книга для учителя*. Available at: <http://philosophy.ru>
13. Конышева Н.М. *Технология. Методические рекомендации к учебнику для 4 класса общеобразовательных учреждений*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014.

#### References

1. Filonova Yu.A. Ob 'esteticheskom vospitanii. *Pedagogika*. 2001; 9: 63 – 66.
2. Labkovskaya G.S. 'Esteticheskaya kul'tura i 'esteticheskoe vospitanie: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1983.
3. Petrovskij A.V. Razvitie lichnosti i problemy vedushej deyatel'nosti. *Voprosy psihologii*. 1987; 5: 15 – 29.
4. Gilyazov D. Tradicii narodnoj pedagogiki v dejstvii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2000; 6: 8 – 10.
5. Pan'kin A.B. *Formirovanie 'etnokul'turnoj lichnosti: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: Bol'shaya medvedica, 2004.
6. Gorbunov B. A. Razvitie 'esteticheskikh potrebnostej v processe hudozhestvennogo tvorchestva. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2005; 1: 289 – 296.
7. Salomatina L.S. Idei K.D. Ushinskogo o нравstvennom i 'esteticheskom vospitanii shkol'nikov i modernizaciya obrazovaniya v sovremennoj shkole (k 180-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo). *Obrazovanie v sovremennoj shkole*. 2004; 11: 34 – 39.
8. Chumicheva R.M. *Vzaimodejstvie iskusstv v razvitii lichnosti starshego doshkol'nika*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 1995.
9. Shishova O.A. *Hudozhestvennoe vospitanie detej v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
10. Melik-Pashaev A.A. Psihologicheskie problemy 'esteticheskogo vospitaniya i hudozhestvenno-tvorcheskoe razvitie shkol'nikov. *Voprosy psihologii*. 1989; 1: 15 – 23.
11. Nemenskij B.M. Rol' iskusstva v sisteme obshego obrazovaniya. Chemu i zchem my uchim. *Nachal'naya shkola: plyus-minus*. 2000; 1: 3 – 9.
12. Kiyaschenko N.I. 'Estetika zhizni. Kniga dlya uchitelya. Available at: <http://philosophy.ru>
13. Konysheva N.M. *Tehnologiya. Metodicheskie rekomendacii k uchebniku dlya 4 klassa obsheobrazovatel'nyh uchrezhdenij*. Smolensk: Associaciya XXI vek, 2014.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 37.01

**Vorotnikov A.S., teacher-organizer, Fundamentals of Health and Safety, Gymnasium № 1 (Murmansk, Russia),**  
E-mail: vorotnikov89@mail.ru

**SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF A FAMILY.** The paper is devoted to an actual problem that is connected with an increase of educational opportunities of a family as its abilities to promote development of the personality. The results of the representative analysis of modern scientific and pedagogical activity in

the solution of problems of family education reflecting the possible directions of improvement of scientific and methodical ensuring educational activity are presented. The author's research is based on works in different spheres of knowledge – philosophy, pedagogy, psychology, sociology, etc. The system of the interconnected indicators estimating conditions of the educational environment and personal features of children is proved. It is the characteristic of educational opportunities of a family in the form of estimates of educational potential of a family and level of its realization, and valuable orientations of children. The author of the work introduces new definitions of a number of concepts into science.

**Key words:** scientific and pedagogical activity; development of the personality; child parental relations; educational opportunities of a family; educational potential of a family and level of its realization; integration of social institutes.

**А.С. Воротников**, преподаватель-организатор ОБЖ МБОУ СОШ Гимназии № 1, г. Мурманск,  
E-mail: vorotnikov89@mail.ru

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕМЬИ

Статья посвящена актуальной проблеме – повышению воспитательных возможностей семьи, как её способности содействовать развитию личности. Представлены результаты репрезентативного анализа современной научно-педагогической деятельности в решении проблем семейного воспитания, отражающие возможные направления совершенствования научно-методического обеспечения воспитательной деятельности. На основе совокупности научных знаний – философии, педагогики, психологии, социологии и др., обоснована система взаимосвязанных показателей, оценивающих условия воспитательной среды и личностные особенности детей. Введены новые дефиниции ряда понятий, в том числе: воспитательные возможности семьи в виде оценок воспитательного потенциала семьи и уровня его реализации; ценностные ориентации детей.

**Ключевые слова:** научно-педагогическая деятельность; развитие личности; детско-родительские отношения; воспитательные возможности семьи; воспитательный потенциал семьи и уровень его реализации; интеграция социальных институтов.

Повышение роли семьи как фактора, упорядочивающего воспроизводство населения и способствующего первичной социализации детей, предполагает совершенствование научно-методического обеспечения деятельности, направленной на повышение воспитательных возможностей семьи в современных условиях. Одним из основных источников пополнения фонда научных разработок является научно-исследовательская деятельность в области семейного воспитания. Необходимость её активизации обусловлена и тем, что «формирование и реализация политики в области детства должны основываться на использовании последних достижений науки, современных технологий, в том числе в социальной сфере» [1]. А «поскольку модернизация образования предполагает и базируется на новациях, полученных, как правило, в результате научных исследований, то характеристика научно-педагогической деятельности в стране отражает процесс совершенствования образования, являясь его моделью» [2, с. 133]. Поэтому оценить современное состояние и выявить возможные направления совершенствования научно-методического обеспечения воспитательной деятельности семьи возможно на основе результатов репрезентативного анализа научно-педагогической деятельности в решении проблем семейного воспитания.

На рисунке 1 представлен состав основных направлений диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по проблеме семейного воспитания и их структура, выполненных в современный период (2001–2012 гг.). Необходимо отметить, что деятельность множества взаимодействующих субъектов, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося, выступает в роли одного из факторов жизни и развития общества. Поэтому доля диссертационных исследований, выполненных по направлению «воспитание в современной семье», достаточно велика – около 21%. Исследования охватывают различные условия жизнедеятельности детей, обусловленные характером семейных обстоятельств: наиболее общие (характерные) семьи; сложные обстоятельства – трудные социально-экономические условия, ограниченные возможности здоровья детей и отклонения в развитии, часто болеющие, приёмные дети.

Значительное число диссертационных исследований (около 29%) направлено на поиск решений проблемы «развитие жизнеспособной личности и роль семьи в этой деятельности». Прежде всего, это: овладение нормами и стилем исполнения семейных ролей и ценностного отношения к семье; безопасное поведение, здоровый образ жизни, безопасность образовательной среды; исследование отдельных сторон развития детей и формирование их личностных качеств – общее развитие, физическое и эмоциональное, психологическое (психическое), интеллектуальное, творческое; формирование личностных черт и социально-значимых качеств воспитуемых – ценностных ориентаций, коммуникативных способностей, патриотизма и др.; духовно-нравственное и эстетическое воспитание.

Существенная часть диссертационных исследований направлена на повышение педагогической культуры и компетентности родителей, совершенствование подготовки специалистов к работе с семьей, использование опыта разных народов и стран в области семейного воспитания (более 20 %).

Установлено, что исследования, обращённые на решение проблем воспитания и развития жизнеспособной личности и роль семьи в этой деятельности, отражают не только педагоги-



Рис. 1. Основные направления исследований проблемы семейного воспитания (по материалам современной научно-педагогической деятельности)

ческие направления общего развития, но и развитие психологическое. Такой подход характерен и для исследований по направлению «воспитание в современной семье», где решаются проблемы воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, приёмных детей и др. Значительное количество диссертаций по совершенствованию взаимодействия детей и взрослых, детско-родительских отношений также выполнено в области психологии с присвоением соискателям соответствующей ученой степени. Кроме того, выполнены исследования в области философии, истории семейного воспитания, педагогической социологии, социальных проблем, биологии и др. отраслей наук, способствующие комплексному решению проблем.

Особенность динамики исследований в области семейного воспитания – существенное сокращение числа диссертаций в последние 5 лет анализируемого периода по специальностям педагогики, психологии и другим отраслям наук, отражающее снижение числа подготавливаемых научно-педагогических кадров высшей квалификации. При снижении общего числа диссертаций, наблюдается рост ежегодной доли исследований в решении задач взаимодействия воспитательных и образовательных организаций (42,8; 29,4; 31,8; 45,4; 51,1; 51,0; 40,0; 52,1; 75,6; 71,4; 67,8; 78,2%). Содержание и характер накопления новых научных знаний указывает не только на актуальность, но, прежде всего, на осознание педагогической общественностью необходимости постоянного выявления направлений улучшения условий развития подрастающего поколения на основе интеграции воспитательной деятельности социальных институтов.

Об эффективности субъектов воспитательной деятельности – семьи, социальных институтов, общественных и др. организаций, а также социального партнёрства семьи и других субъектов в сфере воспитания, обычно судят по состоянию отдельных компонентов их воспитательного потенциала – ресурсов. Стремление к объективной оценке и измерению потенциала субъектов воспитательной деятельности побуждает ученых выделять множество различных факторов или ресурсов потенциала. Естественно, возможность всестороннего учёта и диагностики всех составляющих воспитательного потенциала вызывает сложности и практически исключена. Доля работ, направленных на решение отдельных задач обоснования характеристик и оценки воспитательного потенциала семьи и других субъектов воспитательной деятельности, составляет менее 3 % от общего числа исследований в области семейного воспитания. Однако фактическое сочетание многообразия условий, оказывающих воздействие на состояние потенциала воспитательной среды и развивающуюся личность, обуславливает необходимость поиска оптимальных решений для активизации деятельности социальных институтов и интеграции их воспитательных воздействий.

При решении указанных задач на основе интеграции воспитательных возможностей семьи, образовательных организаций и других социальных институтов возрастает потребность в эффективном управлении их взаимодействием. И поскольку в ходе процессов интеграции «в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами» [3, с. 210], то только при согласованном поведении подсистем результат их взаимодействия будет способствовать росту синергетического эффекта в социализации детей. Управляющее воздействие должно вырабатываться на основе объективных научных знаний, получаемых с использованием информационной обратной связи. Поэтому, прежде всего, необходимо выявление важнейших факторов, воздействующих на развивающуюся личность в конкретных условиях, и обоснование системы показателей на основе интеграции знаний различных научных областей – философии, педагогики, психологии и других отраслей наук.

Решение данной проблемы возможно на основе системного подхода. Построенная нами модель системы влияний и развития условий образовательной среды и, прежде всего, семейной, как источника воспитательных воздействий на личность, раскрывает содержание основных элементов, характер их взаимосвязи и взаимодействия, место и значение каждого из них в общем процессе функционирования реальной системы развития личности (рис. 2). Поскольку семейная среда является основным фактором развития личности, а детско-родительские отношения основным компонентом этой среды, то воспитательные возможности семьи могут оцениваться сложившимся состоянием этих отношений. Это возможно на основе адекватной оценки взаимозависимых показателей – воспитательного потенциала семьи и уровня его реализации. Учитывая, что «содержание понятия «потенциал» определённого вида должно конкретизироваться

научной областью и исследуемым предметом, а также отражать направления решения проблемы» [2, с. 10; 4], нами уточнены дефиниции ряда понятий, как системы взаимосвязанных показателей.

✓ Воспитательные возможности семьи – способность семьи создавать условия развития детей и целенаправленно воздействовать на их саморазвитие; оценивается воспитательным потенциалом семьи и уровнем его реализации.

✓ Воспитательный потенциал семьи как философская категория «возможность» характеризует систему влияний и условий развития личности. Диагностика – показатели родительского отношения, отображающие, прежде всего, уровень знаний, умений и навыков в области воспитания и др. факторы, характерные для данной семьи.

✓ Уровень реализации воспитательного потенциала семьи, как философская категория «действительность», отражает реальное состояние личностного развития детей. Диагностика – показатели восприятия воспитательных воздействий родителей детьми, тревожность, показатели учебной деятельности и ценностные ориентации.

✓ Успеваемость детей по основным дисциплинам, как основа образованности и интеллектуального развития, – показатель их учебной деятельности и воспитанности качеств, определяющих её успешность.

✓ Уровень тревожности подростков, как отражение состояния детско-родительских отношений, воспитанности позитивных качеств, определяющих успешность учебной деятельности.

✓ Изменение значимости ценностной ориентации детей на «познание» – возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие, как показатель развития личности в результате образовательной, просветительской и творческой деятельности.

Разработка эффективных технологий комплексной оценки взаимозависимых показателей, определяющих условия и результат развития личности, предопределяет социально-педагогическую деятельность, направленную как на интеграцию различных научных областей знаний, так и воспитательных возможностей социальных институтов. Важная роль в подготовке подрастающего поколения к уверенному вступлению во «взрослую жизнь», наряду с семьей и общеобразовательной организацией, отводится дополнительному образованию детей. Организации дополнительного образования, выполняющие образовательную, воспитательную, социально-адаптивную и коррекционно-развивающую функции, располагают значительными воспитательными возможностями [5]. Нам представляется важным обратить внимание на то, что повышению воспитательных возможностей семьи способствуют оптимальные внешние условия развития личности и использование педагогами наиболее эффективных форм и методов, стимулирующих совместную творческую деятельность детей и взрослых. При этом усиление интегративного результата возможно на основе реализации принципов гуманистической педагогики, содержательного разнообразия мероприятий многофункционального образовательного пространства, ориентированного на предметное, социальное, профессиональное и личностное самоопределение, необходимые для самодуховления и самореализации детей.

Многофункциональное воспитательное пространство имеет широкие практические возможности разнообразного взаимодействия с семьей. Вовлечение родителей в образовательный процесс происходит через участие их в занятиях учебных групп детских объединений по интересам, демонстрацию учебных достижений детей и взрослых, создание системы совместного досуга через организацию семейных кафе, праздников, фестивалей и др.

Использование различных способов непосредственного включения родителей в деятельность объединений, где родители являются активными участниками творческих занятий и шоу-программ, способствует укреплению взаимопонимания родителей и детей и улучшению детско-родительских отношений. Особая роль воспитательного пространства в повышении педагогической культуры семьи путём просвещения. Для конкретных групп слушателей, организуемых по признаку «дефицита сведений в определённых областях», возможна разработка программ на основе системы педагогических, медицинских, социально-психологических, юридических и др. знаний. Направленное содержание программ позволит получать родителям конкретные рекомендации в воспитательной деятельности и восполнить пробелы в личностном развитии детей.

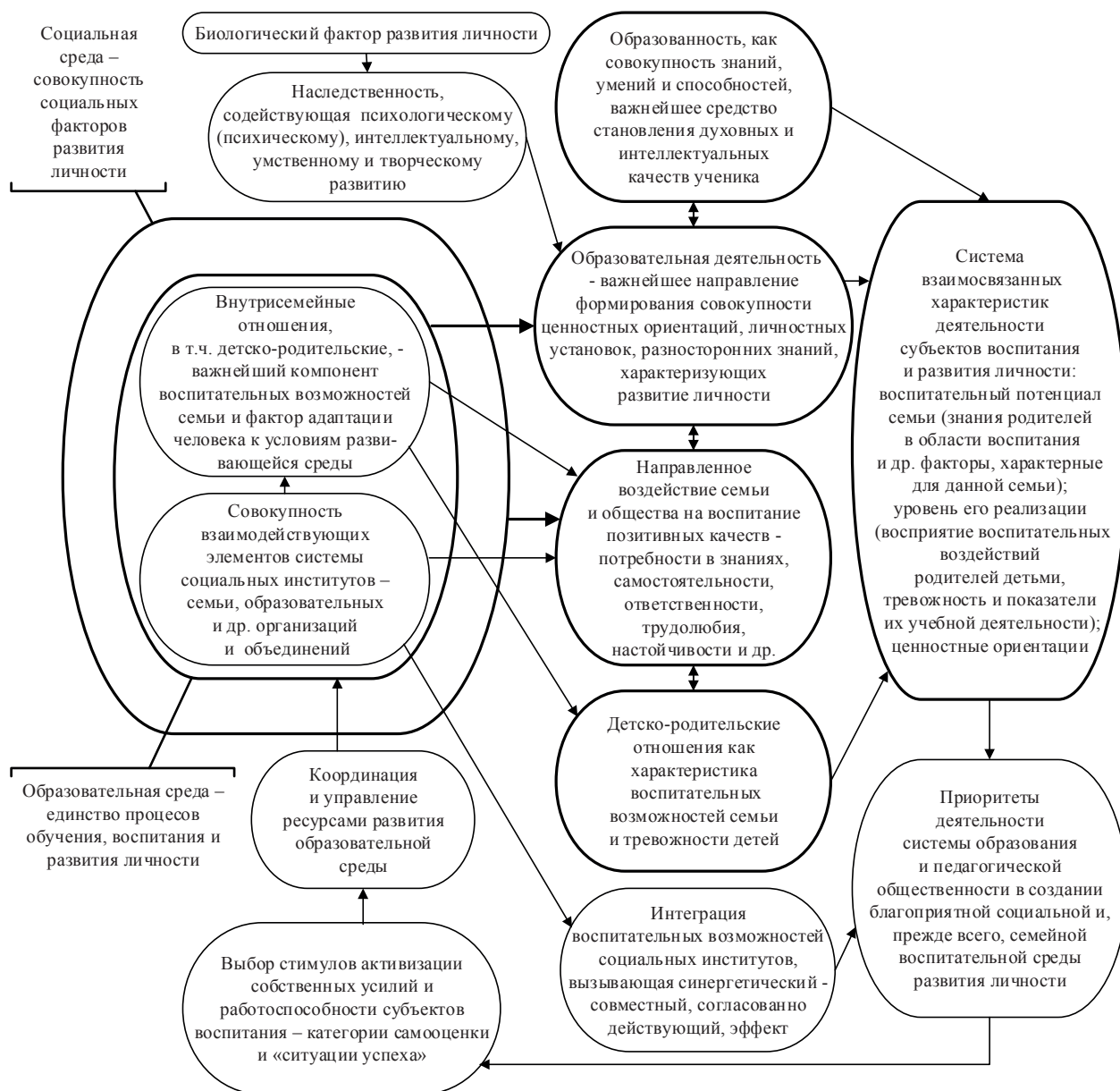


Рис. 2. Модель системы влияний и развития образовательной среды, в том числе семейной, как источника воспитательных воздействий на личность

Естественно, подготовка программ учебного курса для родителей и детей должна проводиться в соответствии с требованиями личностно ориентированного образования, направленными на охват всего комплекса условий повышения эффективности деятельности на основе использования методов активного обучения: дискуссии, экскурсии, конференции, круглые столы и др. Мощное воспитательное воздействие обеспечивают и просветительские программы в виде встреч со специалистами, обладающими глубокими знаниями в различных областях. Расширение образовательного пространства возможно и за счёт интеллектуальных групп с привлечением преподавателей вузов, материально-технических и методических ресурсов общеобразовательных организаций, библиотек, методических кабинетов и др. Необходимо также развитие информационно-методической и издательской деятельности. При этом весьма значимым может быть фонд научно-практических разработок, в том числе и в региональных организациях. Так, вариант создания условий для профессионального обучения детей может обеспечиваться сотрудничеством с различными организациями, которые выступают как в качестве площадок учебной и социальной практики, так и в качестве ступени к профессии. Например, условия для социального, профессионального и личностного самоопределения детей и подростков на Кольском полуострове (Мурманская

область) обеспечиваются на основе взаимодействия процессов организации социального опыта, образования и просвещения в детских военно-патриотических клубах. Специфику взаимоотношений вносят специалисты, демонстрируя высокий уровень компетенций и опыта деятельности. Деятельность в данных объединениях способствует развитию волевых качеств, определяющих развитие личности воспитанника – настойчивость, целеустремленность, упорство, смелость и решительность, самостоятельность и инициатива, самообладание и выдержка. Воспитательная значимость военно-патриотических объединений определяется тем, что воспитанник не только приобретает специальные знания и умения, но и получает опыт совместной деятельности – «службы», совместного преодоления трудностей и испытаний. В социализации значительную роль играют межличностные отношения, способствующие формированию патриотизма. Ценностными ориентирами организации социального опыта в этих лагерях может быть стремление посвятить жизнь служению нашей родине – России.

Эффективными формами создания условий, содействующих развитию способностей детей, являются многоуровневые конкурсы, в т. ч. музыкальные, фестивали и другие мероприятия, со значительным охватом участников. Участие в конкурсах является важнейшим стимулом развития творческой активности

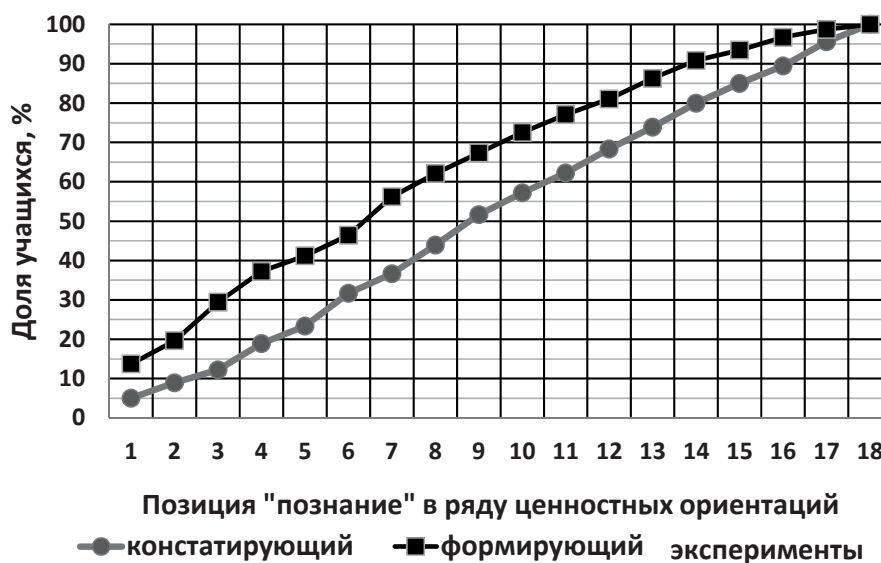


Рис. 3. Интегральные распределения учащихся по указанному номеру

позиции «познание» в списке ценностных ориентаций

учащихся. Такие формы педагогической деятельности, наряду с пропагандой лучшего опыта её организации, способствуют росту планируемого воспитательного воздействия на подрастающее поколение.

Необходимо также отметить значимость программ, обеспечивающих подготовку образовательных мероприятий, посвящённых государственным и национальным праздникам РФ, памятным датам и событиям российской истории и культуры. Участие детей в проводимых праздниках, фестивалях, спортивных соревнованиях, умелое создание благоприятного социально-психологического климата, способствует противостоянию негативного воздействия окружающей среды в плане повышения безопасной жизнедеятельности. Кроме того, творческая подготовка к праздникам способствует формированию российской гражданской идентичности обучающихся.

Итак, расширением образовательного пространства и набора эффективных форм и методов деятельности создаются условия для включения детей и взрослых в многогранную, интеллектуальную и психологически положительно насыщенную жизнь. Многофункциональное воспитательное пространство — это реальная помощь в обеспечении каждому обучающемуся ощущения эмоционального благополучия, создаваемого за счет «ситуации успеха». Являясь базой для профессионального самоопределения и основой профессионализации в конкретных сферах деятельности, выбранные направления оцениваются как наиболее вероятные для продолжения образования, формирования предпочтений, досуга, что должно рассматриваться как расширение пространства самореализации личности. Результатом общего позитивного отношения родителей, педагогов и воспитателей в создании обстановки, способствующей формированию у детей (подростков) самостоятельности и уверенности в своих силах и снижения уровня их тревожности, будет повышение самооценки, раскрытие творческого потенциала и личностное развитие. Безусловно, в этой деятельности форми-

руются и ценностные ориентации, поскольку они являются одним из индикаторов развития личности. Получив дополнительные знания в области повышения качества жизни и переосмыслив значение ценностных ориентаций, большинство детей — около 70% (67,3%), отнесли позицию «познание» в первую половину общего списка — 1-9 (рис. 3). Это результат углубленного изучения особенностей учащихся и воспитательной среды, разработки дополнительных образовательных и просветительских программ для родителей и детей, использования адекватных методов и эффективных форм творческой деятельности.

Таким образом, реализация одного из основных национальных приоритетов России — обеспечение благополучного и защищенного детства, предполагает повышение значимости научных разработок в развитии воспитательных возможностей семьи для принятия оптимальных решений по формированию семейной среды на основе использования знаний различных отраслей наук и интеграции воспитательных воздействий различных социальных институтов. Результат их согласованного взаимодействия будет способствовать росту синергетического эффекта в социализации детей. Многообразие условий жизнедеятельности семей в стране, в т. ч. территориальные и региональные особенности, предопределяют и разные направления повышения педагогической культуры родителей, совершенствования подготовки педагогов и других специалистов образования, готовых к активной деятельности по решению проблем повышения воспитательных возможностей семьи. Развитие внутренних ресурсов семьи в формировании достойной жизненной перспективы для детей обеспечит многофункциональное воспитательное пространство, в основу которого заложены гуманистические принципы дополнительного образования. Разнообразие программ будет способствовать развитию всевозможных внутренних интересов и творческих способностей детей, устремлений их к различным видам деятельности, проявлению инициативы, самостоятельности, лидерских качеств и умению работать в коллективе.

#### Библиографический список

1. *Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы*. Утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761. Available at: [http://base.garant.ru/70183566/#block\\_1000](http://base.garant.ru/70183566/#block_1000)
2. Кирюшина О.Н. *Развитие научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2011.
3. Интеграция. *Философский энциклопедический словарь*. Главные редакторы: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев. Москва, 1983.
4. Кирюшина О.Н. Научно-методологическое обеспечение наукометрического исследования ресурсов научного потенциала системы образования. *European Social Science Journal*. 2013; 7 (35): 59 – 70.
5. *Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей*. Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова и др. Под ред. А.В. Мудрика. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.

#### References

1. *Nacional'naya strategiya deystvij v interesah detej na 2012 – 2017 gody*. Utv. Ukazom Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 g. № 761. Available at: [http://base.garant.ru/70183566/#block\\_1000](http://base.garant.ru/70183566/#block_1000)

2. Kiryushina O.N. *Razvitie nauchno-informacionnogo i kadrovogo resursov nauchnogo potentsiala sistemy obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2011.
3. Integraciya. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnye redaktory: L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev. Moskva, 1983.
4. Kiryushina O.N. Nauchno-metodologicheskoe obespechenie naukometricheskogo issledovaniya resursov nauchnogo potentsiala sistemy obrazovaniya. *European Social Science Journal*. 2013; 7 (35): 59 – 70.
5. *Social'noe vospitanie v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. B.V. Kupriyanov, E.A. Salina, N.G. Krylova i dr. Pod red. A.V. Mudrika. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.

Статья поступила в редакцию 23.07.15

УДК 378

**Chichkanova I.N.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: artpav-71@mail.ru*

**Zotova T.N.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: zotova\_tn@mail.ru*

**TO THE QUESTION OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.** The research paper considers a problem of formation of information competence in future teachers, which is one of the most important and relevant in today's rapidly changing information world. In the Federal state educational standard of higher professional education in the direction of training for a bachelor's degree (Code 050100) "Teacher's education" there are a number of competencies directly related to the ability to work with different kinds of information. Information skills are the general skills necessary for successful teaching. The comparison of results of diagnostics information skills of students, obtained by the authors 15 years ago, with the results of diagnostics of modern students, helped to identify "trouble spots" in the formation of competencies associated with obtaining and processing information, and therefore, on this basis to optimize the process of professional preparation of future teachers. The analysis of obtained results allows concluding that the availability of professionally significant information has no significant effect on the formation of professionally significant needs of future teachers.

**Key words:** information skills, information competence of a teacher, bachelor's degree.

**И.Н. Чичканова**, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: artpav-71@mail.ru

**Т.Н. Зотова**, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: zotova\_tn@mail.ru

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В данной статье рассматривается проблема формирования информационной компетентности будущего педагога, которая является одной из наиболее важных, актуальных в современном динамично меняющемся информационном мире. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» имеется ряд компетенций, прямо связанных с умением работать с разного рода информацией. Информационные умения относятся к группе общих умений, необходимых для успешной педагогической деятельности. Сравнение результатов диагностики информационных умений студентов, полученных авторами 15 лет назад, с результатами диагностики современных студентов, позволило выявить «проблемные точки» в формировании компетенций, связанных с получением и переработкой информации, и, следовательно, на этой основе оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих учителей. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что доступность профессионально-значимой информации не оказывает существенного влияния на формирование профессионально значимых умений будущих учителей.

**Ключевые слова:** информационные умения и навыки, информационная компетентность педагога, бакалавриат.

Требования, предъявляемые современному учителю – постоянное совершенствование профессионально значимых компетенций, знаний, умений, навыков. Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное, на наш взгляд, одной из основных компетенций в настоящее время является информационная компетентность, т. к. умение определять наиболее эффективные формы и дидактические средства, с помощью которых информация будет усваиваться учащимися в определенной системе, связях и отношениях является важнейшим профессиональным умением педагога.

В современной педагогической науке не существует однозначной трактовки понятия «информационная компетентность», что говорит о сложности и многогранности данного феномена. Многие авторы рассматривают его как способность личности самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию.

Качество работы педагога во многом обеспечивается умением осуществлять эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям.

Неслучайно в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ ба-

калавриата» указаны компетенции, прямо связанные с умением работать с информацией:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12) [1].

Анализ содержания профессиональных компетенций, сформулированных в вышеуказанном ФГОС показывает, что практически каждая из них связана с информационными умениями будущего педагога, с необходимостью уверенно входить в мир информации, её поиска, анализа и адекватной интерпретации, обобщения и создания на её основе новой информации или информационных продуктов.

Информационные умения относятся к группе общих умений, необходимых для успешной педагогической деятельности,

и направлены на: 1) получение информации из различных источников; 2) дидактическое преобразование полученной информации в форму, доступную учащимся данного возраста и данного уровня развития; 3) сохранение информации в долговременной памяти и оперативное ее извлечение в стандартных ситуациях, нетипичных задачах, решаемых в педагогической деятельности; 4) сообщение информации учащимся и др.

Сравнение результатов диагностики информационных умений студентов, полученных авторами 15 лет назад, с результатами диагностики современных студентов, позволит выявить «проблемные точки» в формировании компетенций, связанных с получением и переработкой информации, и, следовательно, оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

Для исследования информационных умений и навыков в 2000 году использовалась карта-схема, составленная Н.Д. Царевой [2, с. 74], которая представляет собой опросный лист, разработанный по типу параллельных профилей Л.Ф. Спирина [3].

Анализ содержания компетенций, формируемых у студентов-бакалавров, и информационных умений, разработанных Н.Д. Царевой, показывает их общность, т. е. прописанные знания, умения и навыки являются составными частями компетенций.

Информационные умения, предложенные автором, делятся на 3 группы: 1. Умения, направленные на поиск информации. 2. Умения, направленные на дидактическое преобразование, дидактическую интерпретацию найденной информации, адаптацию ее к задачам обучения и воспитания. 3. Умения, направленные на адекватное сообщение информации учащимся.

Оценка производилась по пятибалльной шкале, вмонтированной в список свойств и характеристик желательных, обязательных, необходимых для успешной профессиональной деятельности учителей. Критерии оценки: «5» – очень значимо, «4» – значимо, «3» – скорее значимо, чем незначимо, «2» – скорее незначимо, чем значимо, «1» – незначимо.

Расчет производился следующим образом: количество пятёрок умножаем на пять, количество четвёрок умножаем на четыре и т. д., складываем получившиеся произведения, делим его на общее число оценок. Полученная оценка принимается за комплексную экспертную оценку, дающую достаточно объективную характеристику наиболее существенных и устойчивых профессиональных требований к личности. На ее основе производился качественный анализ сформированности информационных умений и навыков.

В 2000 году были получены следующие результаты. В условиях стремительного роста потока информации представляется важным умение быстро просмотреть текст, выделить главное для преподаваемого предмета. Владение умениями первой группы – необходимое условие для обогащения содержания урока.

Анализ результатов анкетирования студентов выпускных курсов показал, что студенты достаточно высоко оценивают значимость представленных умений (4,6 балла), представленность умений (4,0 балла).

Практика показывает, что отобрать нужную информацию – еще недостаточное условие для успешной деятельности. Информацию необходимо преобразовывать, дидактически адаптировать к задачам образования. Для этого важно владение умениями второй группы. Студенты высоко оценивают значимость умения осуществлять методическую переработку научного материала в учебную информацию с учетом возрастных особенностей учащихся, уровня их подготовки, конкретных учебных достижений (4,9 балла), умения определять наиболее эффективные формы и дидактические средства, с помощью которых будет усваиваться информация (4,7 балла), однако собственные умения оценивают несколько ниже (4,0 и 4,2 балла соответственно).

Значимость умений третьей группы, направленных на адекватное сообщение информации учащимся, оценено студентами как 4,4 балла (наличие умения – 4 балла). Значимость умения «преодоление внутреннего барьера, связанного с наличием страха, робости» оценено в 4,8 балла (наличие умения – 4,2 балла). В содержании умений данной группы важнейшим является умение убеждать самого и научить этому своих учеников.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что высоко оценивая значимость умений работать с информацией и бо-

лее низко собственные умения, будущие учителя мотивированы на совершенствование подобного рода умений.

Исследования, проведенные в 2014 – 2015 гг. показывают, что современные студенты высоко оценивают как значимость умений, направленных на поиск информации (5,0 баллов), так и их наличие (4,9 балла), объясняя это доступностью профессионально-значимой информации.

Современные студенты несколько ниже, чем их предшественники, оценивают значимость умений, направленных на дидактическое преобразование, интерпретацию найденной информации, адаптацию ее к задачам обучения и воспитания, объясняя это возможностью получить информацию в готовом виде для любого класса по любой учебной программе.

Достаточно высоко оценивается значимость умений третьей группы, направленных на адекватное сообщение информации (4,8 балла), однако представленность умений оценивается более низко. Студенты отмечают наличие затруднений при использовании устной речи как средства передачи информации, наличие «внутреннего барьера», между педагогической задачей и отсутствием адекватных средств ее реализации, связанное с наличием страха, робости, с нечетким знанием материала, с неадаптированностью к аудитории, неумением получать обратную информацию, слушать, читать и анализировать работы одноклассников, что они смогли реально ощутить во время учебной и производственной практик.

Кроме того, студенты испытывают затруднения, которые выражаются в недостаточной доступности, выразительности, краткости, логичности сообщаемой информации, четкости формулировок, а также недостаточным умением эмоционально преподнести материал.

Полученные результаты объясняются тем, что в последнее время очень много внимания уделяется обеспечению учебных заведений современным техническими средствами, информационными технологиями, однако большое количество компьютерной техники и доступность информации, полученной с ее помощью, не гарантирует ее адекватного использования, сохранения и применения. Это происходит потому, что «намного меньше внимания уделяется формированию соответствующей компетентности пользователей как овладению сочетанием познавательных и технических навыков, необходимых для удовлетворения информационных запросов в процессе образования, на рабочем месте или в обществе» [4, с. 92].

Анализ полученных результатов и сравнение с результатами пятнадцатилетней давности позволил сделать вывод, что доступность профессионально-значимой информации не оказывает существенного влияния на формирование профессионально значимых потребностей и умений будущего учителя, не учит его анализировать, дидактически адаптировать полученную информацию. Более того, она в некоторой степени тормозит выработку умений и навыков работы с печатными источниками (книгой, статьей, нормативной документацией, периодической печатью и т. п.). Сплошное чтение текста подменяется беглым просмотром, что существенно затрудняет умение определять главную мысль источника, подбирать для ее доказательства факты, сопоставлять различные точки зрения, высказывать свое отношение к излагаемому. В подобной ситуации не формируются навыки аннотирования, рецензирования, реферирования текстов; умение вчитываться в текст, быстро перерабатывать и усваивать содержащуюся в нем информацию. Это не позволяет студентам научиться критически осмысливать информацию, осознавать опасности и угрозы, возникающие в современном информационном обществе.

Частичное решение данного вопроса возможно через создание курса, направленного на формирование читательской компетенции будущего учителя, в содержание которого входит формирование умений и навыков библиографирования: ориентировка в каталогах, энциклопедических, тематических словарях, указателях, справочной литературе, летописях газетных и журнальных статей, ежегодниках, пользования оглавлением, предметными, именованными указателями, который будет интегрирован со всеми учебными дисциплинами, прямо или косвенно формирующими информационную компетентность педагога. При этом будущий учитель должен научиться не только накапливать профессионально значимую информацию, но и анализировать, систематизировать, преобразовывать полученную информацию.

## Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)*. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>
2. Царева Н.Д. Информационные умения в структуре педагогической деятельности учителя. *Теория и практика высшего педагогического образования*. Москва: Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина, 1987: 71 – 76.
3. Спирин Л.Ф. *Профессиограмма общепедагогическая*. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997.
4. Виноградова Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации. *Человек и образование*. 2012; 2: 92 – 98.

## References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. N 788) (s izmeneniyami ot 31 maya 2011 g.). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>
2. Careva N.D. Informacionnye umeniya v strukture pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya. *Teoriya i praktika vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. V.I. Lenina, 1987: 71 – 76.
3. Spirin L.F. *Professiogramma obshepedagogicheskaya*. Moskva: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997.
4. Vinogradova T.S. Informacionnaya kompetentnost': problemy interpretacii. *Chelovek i obrazovanie*. 2012; 2: 92 – 98.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 376

**Lomakina A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service (Vladimir, Russia), E-mail: [anya-barinova@mail.ru](mailto:anya-barinova@mail.ru)

**CAUSES AND PREVENTION FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOR IN STUDENTS.** The article studies causes of deviant behavior in young students. The term *deviant* is understood by the author as violation of most important social norms in the society. Deviant behavior is accompanied by various forms of social exclusion. The author shows the dependence of the behavior of students on the psychological characteristics of the individual. The article investigates the propensity of young people to various forms of deviant behavior. The study interviewed 50 people, including 24 boys and 26 girls aged 19-20 years old. The author concludes that the deviant behavior is a complex and complicated phenomenon. Deviant behavior is related to individual psychological characteristics of personality that creates a favorable or an unfavorable basis for the negative impact of external, social and internal factors. A special role is played by the system of prevention of deviant behavior. The author highlights the early prevention (protection and rehabilitation assistance in difficult situations); direct prevention (to prevent the transition to crime and to ensure the correction of people with a considerable degree of maladjustment); prevention of criminal behavior (to create the conditions to remedy the persons who systematically commit an offense); prevention of relapse of crimes committed by young people.

**Key words:** behavior, deviant behavior, psychological characteristics, social exclusion, accentuation of character, reaction of emancipation, group of friends, reaction to hobbies, reactions caused by sexual attraction, personality of a young man, adolescence, teenager's age, preventive measures.

**А.Н. Ломакина**, канд. пед. наук, доц. Федерального казённого образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», г. Владимир, E-mail: [anya-barinova@mail.ru](mailto:anya-barinova@mail.ru)

## ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются причины девиантного поведения учащейся молодежи. Под девиантным поведением автор понимает нарушение наиболее важных для общества социальных норм. Девиантное поведение сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации. Автор показывает зависимость поведения учащейся молодежи от психологических особенностей личности. Статья посвящена исследованию склонности молодежи к различным формам отклоняющегося поведения. В ходе исследования было опрошено 50 человек, из которых 24 юноши и 26 девушек в возрасте 19 – 20 лет. Автор пришел к выводу, что девиантное поведение – явление комплексное и сложное. Девиантное поведение связано с индивидуально-психологическими особенностями личности, которые создают благоприятную либо неблагоприятную основу для воздействия негативных, внешних, социальных и внутренних факторов. Особая роль отводится системе профилактики девиантного поведения. В статье автор выделяет раннюю профилактику (оздоровление среды и оказание помощи в трудных жизненных ситуациях); непосредственную профилактику (не допустить переход на преступный путь и обеспечить исправление лиц со значительной степенью дезадаптации); профилактику преступного поведения (создать условия для исправления лиц, систематически совершающих правонарушения); профилактику рецидива преступлений, совершаемых молодыми людьми.

**Ключевые слова:** поведение, девиантное поведение, психологические особенности, социальная дезадаптация, акцентуации характера, реакция эмансипации, группирования со сверстниками, реакция увлечения и реакции, обусловленные сексуальным влечением, личность молодого человека, подростковый возраст, юношеский возраст, профилактика.

В условиях постоянных кризисных изменений современного общества наблюдается рост молодых людей, поведение которых не соответствует тем нормам, которые приняты в обществе. На наш взгляд, целесообразно выделить те специфические особенности отклоняющегося поведения, которые помогут нам составить его психолого-педагогическую характеристику и выявить у молодых людей склонность к данному виду поведения.

Девиантное поведение – это нарушение наиболее важных для общества социальных норм, вызванных деформацией нравственно-волевой сферы. Девиантное поведение молодых людей всегда вызывает негативную оценку со стороны окружа-

ющих, которая может иметь форму осуждения или социальных санкций, кроме того, поведение может быть уголовно наказуемо. Отклоняющееся поведение всегда наносит реальный ущерб самой личности, а также окружающим людям. Это может быть нанесение морального или материального ущерба, физическое насилие и причинение боли, ухудшение здоровья, суицидальное поведение, насильственные преступления, употребление психоактивных веществ. Таким образом, отклоняющееся поведение деструктивно по своей сути. Девиантное поведение должно сопровождаться различными проявлениями социальной дезадаптации. Например, к факторам социальной дезадаптации можно

относит психолого-педагогическую запущенность, неблагоприятную семейную ситуацию. Отклоняющее поведение всегда отражает индивидуальные и половозрастные особенности личности. Только к 9-10 годам можно говорить о наличии у ребёнка способности самостоятельно следовать социальным нормам. Таким образом, говорить об отклоняющем поведении личности можно применительно к возрасту 9 лет и старше. Если же поведение ребёнка младше 5 лет существенно отклоняется от возрастной нормы, то его целесообразно рассматривать как одно из проявлений незрелости, невротических реакций или нарушений психического развития [1, с. 15]. Необходимо учитывать психологические особенности молодых людей и их влияние на поведение.

Психолог А.Е. Личко относит к психологическим особенностям подросткового и юношеского возраста реакции эмансипации, группирования со сверстниками, реакцию увлечения и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением [2, с. 111].

Реакция эмансипации проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших, связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение собственной личности. Она может ощущаться в каждодневном поведении молодого человека, в желании всегда поступать «по-своему», самостоятельно. Другая специфическая поведенческая реакция данного возраста – реакция группирования со сверстниками, которая у молодых людей принимает почти инстинктивные формы. Реакцией группирования может быть объяснён известный факт, что подавляющее большинство правонарушений совершается в группе. Увлечения представляют собой особую категорию психических феноменов, структурных компонентов личности, с одной стороны, и наклонностей и интересов – с другой. В отличие от интересов и наклонностей, увлечения всегда более эмоционально окрашены, хотя и не составляют главную трудовую направленность личности, не являются профессиональной деятельностью.

Подростковые и юношеские хобби имеют не только диагностическое, но и реабилитационное значение. Увлечения могут служить ключом для первого контакта при индивидуальной психотерапии или использоваться как самостоятельный психотерапевтический метод – хобби-терапия.

Сексуальный тип реакций – это реакции, обусловленные сексуальным влечением [2, с. 103].

Все вышеперечисленные специфические реакции – эмансипации, группирования, увлечения, сексуальные, могут быть как вариантами поведения в норме, так и представлять собой патологические нарушения поведения.

Конечно, трудно говорить о каком-то определенном характере, свойственном молодому человеку, склонному к отклоняющемуся поведению. Правильнее рассматривать отдельные личностные черты. Если какая-то из личностных черт оказывается чрезмерно усилена – заострена, можно говорить о наличии у молодого человека акцентуации характера. Акцентуации, не являясь признаком патологии, тем не менее требуют дополнительного внимания со стороны родителей и педагогов [2, с. 92]. Акцентуации характера прослеживаются либо на протяжении всей жизни человека, либо относительно длительный период. У молодых людей с заострёнными личностными чертами возникают затруднения в социальной адаптации, а, следовательно, повышается риск отклоняющегося поведения.

Для исследования склонности молодых людей к различным формам отклоняющегося поведения было опрошено 50 человек, из которых 24 юноши и 26 девушек в возрасте 19 – 20 лет. В качестве диагностической методики использовали опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) [3, 362 – 370]. Шкалы опросника делятся на содержательные и служебные. Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Служебная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, оценки достоверности результатов опросника

в целом, а также для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально-желательные ответы.

По шкале «Склонность к преодолению норм и правил» у 62% юношей и 50% девушек результаты лежат в диапазоне 50 – 60 Т-баллов, что свидетельствует о выраженной предрасположенности к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения, о некомформистских установках, о склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Таким образом, юноши больше девушек склонны к противопоставлению своего «Я» обществу, в свою очередь, девушки чаще выбирают конформизм.

Шкала «Склонность к аддитивному поведению» предназначена для измерения готовности реализовать аддитивное поведение. У 50% юношей и 4% девушек результаты находятся в диапазоне 50 – 70 Т-баллов, что свидетельствуют о предрасположенности к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях. У 50% юношей и 96% девушек наблюдается диапазон ниже 50 Т-баллов, что говорит либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций, девушки лучше контролируют свои поведенческие реакции.

По шкале «Склонность к делинквентному поведению» мы получили, что у 46% юношей и 69% девушек преобладают делинквентные тенденции и низкий уровень социального контроля. Данная шкала выявляет так называемый «делинквентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни молодого человека.

Шкала «Склонность к агрессии и насилию» предназначена для измерения готовности к реализации агрессивных тенденций в поведении.

Показатели, лежащие в диапазоне 50 – 60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций, мы наблюдаем это у 46% юношей и 50% девушек, у 25% юношей выражена агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, наличие садистических тенденций. Юноши более склонны решать конфликты и проблемы посредством насилия и унижения.

Проанализировав результаты, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что девиантное поведение – явление комплексное и сложное. Мотив поведения непосредственно связан с личностью и её особенностями, склонностями, влечениями и интересами. Девиантное поведение связано с индивидуально-психологическими особенностями личности, которые создают благоприятную либо неблагоприятную основу для воздействия негативных, внешних, социальных и внутренних факторов.

Мы разделяем точку зрения А.И. Долговой, указывающей, что ранняя профилактика девиантного поведения молодых людей включает экономические, политические, социальные, организационно-управленческие, культурно-воспитательные, правовые и иные меры по предупреждению отклоняющегося поведения, в первую очередь, это формирование правовой культуры и правосознания [4, с. 340].

Таким образом, система профилактики девиантного поведения включает раннюю профилактику (оздоровление среды и оказание помощи в трудных жизненных ситуациях); непосредственную профилактику (не допустить переход на преступный путь и обеспечить исправление лиц со значительной степенью дезадаптации); профилактику преступного поведения (создать условия для исправления лиц, систематически совершающих правонарушения); профилактику рецидива преступлений, совершаемых молодыми людьми.

#### Библиографический список

1. Змановская Е.В. *Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения)*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2003.
2. Личко А.Е. *Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков*. Москва: Школа-Пресс, 1999.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Институт Психотерапии. 2002.
4. Долгова А.И. *Криминология*. Москва: Норма, 2009.

## References

1. Zmanovskaya E.V. *Deviantologiya: (Psihologiya otklonyayushchegosya povedeniya): uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2003.
2. Lichko A.E. *Tipy akcentuacij haraktera i psihopatij u podrostkov*. Moskva: Shkola-Press, 1999.
3. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Opredelenie sklonnosti k otklonyayushchemusya povedeniyu (A.N. Orel). *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva: Institut Psihoterapii. 2002.
4. Dolgova A.I. *Kriminologiya*. Moskva: Norma, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 37.035.3 : 371.214.14

**Mahotin D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia),

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

**Kalney V.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Public Administration (Moscow, Russia),

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

**MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL EDUCATION IN SCHOOL.** In the scientific paper the researchers analyze the current state of technical training of schoolchildren in Russia. The work lets to make conclusions about the successes and challenges of implementing Workshop Discipline (Rus. "Tehnologia") as an educational field in the general education in the context of the study of the theory and practice of technical education in the last twenty years. The authors examine different approaches and reasons for designation of the development prospects of the process of education in accordance with the needs of modern post-industrial (technological) society. The study identified three approaches to the development of technology education in the secondary school: an academic approach, an approach of improvement of traditional, and a pragmatic approach. These three approaches enable researchers to describe the changes and development prospects in the engineering training of boys in school.

**Key words:** technical education, technical (engineering) training of pupils, technological culture, technological literacy.

**Д.А. Махотин**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва,

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

**В.А. Кальней**, д-р пед. наук, проф., Академия социального управления, г. Москва, E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В научной статье анализируется современное состояние технологической подготовки школьников в России, делаются выводы об успехах и проблемах реализации образовательной области «Технология» в системе общего образования в контексте изучения теории и практики технологического образования за последние двадцать лет. Автор рассматривает различные подходы и основания для обозначения перспектив развития технологического образования в соответствии с потребностями современного постиндустриального (технологического) общества. В процессе исследования были выделены три подхода к развитию технологического образования в общеобразовательной школе – академический, совершенствование традиционного подхода и прагматический, которые в полной мере позволяют описать происходящие изменения и перспективы развития в технологической подготовке школьников.

**Ключевые слова:** технологическое образование, общеобразовательная организация, программы технологической подготовки, технологическая культура, технологическая грамотность.

**Постановка проблемы.** Проблема технологической подготовки учащихся стала особо актуальна на пороге XXI века в образовательных системах многих стран мира – США, Великобритании, Голландии, Франции, Германии, Израиле, Японии, Скандинавских странах и других. Большим достижением современного образования можно считать формирование и развитие технологической культуры на уровне школьного (общего) образования. Ориентированная таким образом подготовка не только даёт возможность школьникам познакомиться с современными технологиями деятельности, используя для этого практические и проектно-исследовательские методы, но и создают основу для успешного овладения базовыми и специальными технологиями в их будущей профессиональной сфере. Большое значение в процессе технологической подготовки школьников придается широкой социальной практике и опыту реальной производственной деятельности.

Такой подход – это отражение запроса общества и рынка труда на выпускников, свободно общающихся в современном обществе посредством техники и технологий, способных ими управлять, учитывая возникающие проблемы и последствия, в том числе экономические, экологические и культурные.

О важности технологического образования свидетельствует внимание к этой проблеме ЮНЕСКО, которая разработала программу «Образование 21 века «2000+» – Международный проект по научной и технологической грамотности. В современном мире технологическое образование распространяется как непрерыв-

ный инструмент экономического и технологического развития.

**Целью статьи** является анализ современного состояния и перспектив развития технологического образования в России с учётом международного опыта реализации программ по технологии, а также потребности и закономерности развития современного постиндустриального (технологического) общества.

### Изложение основного материала исследования.

Высокий уровень технологической грамотности выпускников школы становится тем конкурентным преимуществом образовательных систем, которое в итоге приводит к подготовке высококвалифицированных и востребованных специалистов в области науки, техники и технологий, созданию инновационного сектора национальной экономики.

Технологическая грамотность как процесс и результат образования человека представляет собой составную часть функциональной грамотности на достаточном для современного постиндустриального (технологического) общества уровне овладения технологическими знаниями и умениями, сформированными технологически важными качествами личности, необходимыми для максимально быстрой и эффективной адаптации в современной технологической среде, как в стандартных условиях деятельности, так и в нестандартных, а также участия в социальном и научно-техническом развитии общества с учетом принципов культуры- и природосообразности [1].

Технологическую грамотность выпускника современной школы можно рассматривать в двух направлениях [2]:

– в широком, надпредметном смысле – как совокупность метапредметных результатов образования, раскрывающих требования к уровню овладения выпускником умениями работать с информацией, исследовательскими умениями и умениями преобразовательной деятельности, т.е. фактически ко всем технологически окрашенным знаниям и умениям школьников;

– в более узком, предметном смысле – как результат технологической подготовки учащихся, определяющей подготовку человека к практической созидательной деятельности и овладение современными (в первую очередь, универсальными) технологиями деятельности.

В России новая образовательная область «Технология» была введена в учебный план общеобразовательной школы в 1993 году. Эта образовательная область объединила такие направления практико-ориентированной подготовки школьников, как технический труд, обслуживающий труд, сельскохозяйственный труд и черчение.

С этого времени развитие технологического образования стало определяться примерной Программой образовательной области «Технология» и широко обсуждаемой Концепцией формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе [3; 4], разработанной тем же коллективом авторов на несколько лет позже.

Основной целью технологического образования (в соответствии с культурологической логикой Концепции) является формирование технологической культуры, которая предполагает овладение системой методов и средств преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей. Эта цель предусматривает изучение современных и перспективных энергосберегающих, материалосберегающих и безотходных технологий преобразования материалов, энергии и информации в сферах производства и услуг с использованием ЭВМ, социальных и экологических последствий применения технологии, методов борьбы с загрязнением окружающей среды, освоения культуры труда: планирования и организации трудового процесса, технологической дисциплины, грамотного оснащения рабочего места, обеспечения безопасности труда, компьютерной обработки документации, психологии человеческого общения, культуры человеческих отношений, основ творческой и предпринимательской деятельности, выполнения проектов: определения потребностей и возможностей проектной деятельности, сбора и анализа информации, выдвижения идеи проекта, исследование этой идеи, планирования, организации и выполнения работы и ее оценки.

Эта новая образовательная область и концепция развития технологической культуры обучающихся просуществовали 20 учебных лет и требуют своего изменения под влиянием внешних по отношению к системе образования обстоятельств – новых социально-экономических и технологических условий развития общества, изменения роли труда и трудовых отношений, востребованности определенных личностных качеств и требований к квалификации и компетентности работника.

Что было сделано за это время и какие направления технологического образования будут востребованы в будущем?

Можно отметить следующие факты в технологическом образовании школьников на сегодня:

1. Технологическое образование стало одним из инвариантных компонентов общего образования независимо от образовательных стандартов (трех по счету с начала 90-х годов двадцатого века) и типовых учебных планов.

2. Обеспечена непрерывность и преемственность содержания технологической подготовки с начальной школы до старших классов.

3. Основными областями технологической деятельности остались наиболее распространенные виды обрабатываемых материалов (в двадцатом веке): древесины, металла, ткани и пищевых продуктов, а также художественная обработка материалов.

4. Выделены и закреплены в технологической подготовке сквозные содержательные линии, изучаемые независимо от изучаемых технологий обработки материалов, такие как охрана труда, культура труда, основы материаловедения, элементы машиноведения, черчение и графика, конструирование, моделирование и проектирование.

5. Метод проектов стал основным средством достижения результатов технологической подготовки обучающихся. В процессе организации практической работы обучающихся реализуется так называемая творческая проектно-технологическая система обучения (по В.Д. Симоненко).

6. Проводится Всероссийская олимпиада школьников по технологии, что подтверждает статус предмета и позволяет оценивать уровень достижений обучающихся в технологической области.

При этом остались проблемными (а во многом не решенными) следующие вопросы реализации технологической подготовки школьников:

1) слабое материально-техническое обеспечение учебных мастерских и лабораторий, в том числе минимально необходимым перечнем инструментов и оборудования;

2) не решен вопрос (методически и организационно) об использовании информационно-коммуникационных технологий в преподавании технологии;

3) ограниченность в изучении технологий обработки материалов, что не соответствует современным направлениям развития технологий и производства;

4) отсутствует однозначное восприятие предмета не только потребителями образовательных услуг (обучающимися и их родителями), но и педагогическими коллективами школ и даже отдельными управленческими работниками.

В процессе развития технологического образования возникает ряд противоречий, которые в целом обозначают попытку ответить на запросы современного постиндустриального (технологического) общества и изменить традиционное представление о трудовом (технологическом) воспитании обучающихся. Эти противоречия возникают:

- между гендерным разделением технологической подготовки, сложившейся в практике работы российской школы, и теоретическим обоснованием необходимости совместного обучения мальчиков и девочек основам технологической культуры;

- между традиционным освоением технологий обработки древесины, металлов, текстильных материалов и пищевых продуктов (являющихся основными в производственной деятельности для двадцатого века – так называемом индустриальном обществе), и необходимостью осваивать технологии современного производства – электротехнику, электронику, робототехнику, нанотехнологии и пр.;

- между практической ориентацией технологической подготовки на проектирование и изготовление изделий народного быта, освоения ремесел и декоративно-прикладного искусства (народной культуры в целом, разнообразие и богатство которой в российском социуме отмечают многие специалисты) и необходимостью усиления естественнонаучной и математической базы технологического образования, создания академических курсов (модулей) изучения технологической деятельности, технологических систем и процессов.

Основной программой для образовательной области «Технология» долгое время считалась программа, созданная рабочим коллективом под ред. В.Д. Симоненко и Ю.Л. Хотунцевым [4]. За последние десять лет были разработаны рабочие программы и УМК других авторов, которые в основном не противоречили целям технологического образования и традиционному содержанию учебного материала.

Новым, отличающимся от других, подходом к реализации технологического образования являются программы, построенные на основе деятельности Всемирного центра ОРТ, распространяющего идеи технологической подготовки школьников обучающихся по всему миру. В русле данного подхода были разработана и программа «Технология (5 – 9 классы)» [5].

В чём заключается особенность данного подхода к технологическому образованию школьников [6]?

1. Целевые ориентиры программы направлены на введение человека в мир современных технологий и их тренды, отражение проблем и тенденций культурно-технологического развития человека и общества.

2. В основе содержания программы ориентация на высокие технологии, реализуемые на основе изучения в технологической подготовке LEGO, цифровых технологий, компьютерного проектирования, основ робототехники, цифровой электроники и пр.

3. Интеграция информационных технологий с другими технологиями (материальными, социальными), использование которых на каждом уроке и во внеурочной деятельности является обязательным. Информационные технологии используются либо для управления технологиями (как, например, в робототехнике), либо для решения технологических задач (конструирования, проектирования, работе с информацией и пр.).

4. Совместное обучение мальчиков и девочек, привлечение девочек к активной технологической деятельности.

5. Комбинация технологического и предпринимательского образования. Специалисты ОРТ считают, как и многие другие, что изготовление изделий должно сопровождаться изучением таких вопросов, как предпринимательство и трудовая занятость. Предложенный учебный курс LIFE (учебная инициатива для предпринимателей) основан на идеи реализации модели «бизнес-технология-бизнес», рассматриваемой в ходе реализации любого ученического проекта: от обсуждения предпринимательской идеи через проектирование и изготовления изделия до рекламы и возможности использования/продажи данного продукта.

Проблема реализации данного подхода заключается в том, что предлагаемая программа фактически отрицает гендерный подход (раздельное обучение мальчиков и девочек) в технологической подготовке школьников; предлагает приоритетное использование информационных технологий в противовес ручным, механизированным и станочным технологическим операциям и технологиям; использует в большей степени замену реальных материалов и инструментов виртуальной и лабораторной обучающей средой. Более академический (теоретический) подход в изучении современного мира искусственного соответственно развитию современной техники и технологиям, раскрытие основ технологий, технологических процессов и технологических систем, с акцентом на культурно-технологическую целостность разных видов технологической деятельности может стать одной из существующих перспектив развития школьного технологического образования.

Второй подход, который можно обозначить как совершенствование традиционного технологического образования школьников, необходимо связывать со следующими приоритетными линиями:

1) расширение спектра изучаемых технологий, в том числе за счет вариативных модулей и в направлении современных производственных и бытовых технологий, создания необходимого материально-технического и методического обеспечения такой подготовки обучающихся;

2) разумное сочетание раздельного и совместного обучения мальчиков и девочек путем выделения общетехнологических модулей подготовки, обязательных для всех, и вариативных, в том числе по выбору обучающихся;

3) сохранение и развитие в технологическом и художественно-эстетическом планах разделов художественной обработки материалов и декоративно-прикладного искусства, позволяющих использовать опыт народной культуры и ремесленничества в достижении современных результатов технологического образования;

5) развитие проектно-технологической формы реализации технологической подготовки школьников;

6) интеграция технологической подготовки школьников с другими образовательными (предметными) областями на разных уровнях общего образования: на уровне начального общего образования – с художественным образованием (ИЗО), на уровне основного общего образования – с информационными техноло-

гиями и предпринимательской подготовкой, на уровне среднего общего образования – с естественнонаучным образованием и математической подготовкой (в целом – пропедевтикой инженерной подготовки).

Третий подход, который в данном случае можно назвать прагматическим, исходит из требований современного постиндустриального общества и изменяющихся условий экономического и технологического развития (так называемого перехода к шестому технологическому укладу). Основой таких технологических изменений, по мнению С.Ю. Глазьева, будет резкое снижение энергоёмкости и материалоемкости производства, конструировании материалов и продукции с заданными свойствами. Приоритетно будут развиваться, такие сферы (отрасли) как наноматериалы и нанотехнологии, биотехнологии и геновая инженерия, фотоника, термоядерная энергетика, квантовые технологии, робототехника, социогуманитарные технологии, а также конвергентные технологии. По мнению специалистов, «угрозой современного общества является разделение людей на имеющих ценную информацию, умеющих обращаться с новыми технологиями и не обладающих такими навыками» [7].

Поэтому технологическая подготовка школьников должна сформировать определенный уровень технологической грамотности и технологической культуры выпускников, способных управлять новыми технологиями в быту и осваивать их в профессиональной сфере. Отбор содержания технологической подготовки должен вестись на основе выделенных приоритетных отраслей и технологий, которые определяют сферу будущей профессии выпускников школы. В методике преподавания технологии должны преобладать формы и методы, обеспечивающие формирование навыков владения универсальными технологиями деятельности – проектирования, исследования и управления [8]. Одним из новых принципов технологического образования может стать принцип конвергентности, который предполагает не выделение отдельных технологий обработки материалов (информации и пр.) в содержании учебного материала, а их совместное освоение в ходе проектно-практической деятельности обучающихся в работе с соответствующими материалами и инструментами.

**Выводы.** Выделенные в процессе исследования три подхода к развитию технологического образования – совершенствование традиционного подхода, академический подход и прагматический подход, – позволяют в полной мере описать происходящие изменения и перспективы развития в технологической подготовке школьников.

При этом необходимо отметить, что описанные в статье три перспективных направления развития технологического образования основаны на анализе программ и концепций технологической подготовки школьников в России, и не могут быть перенесены в другие образовательные системы. При этом различная комбинация приоритетов может стать в будущем основой для проектирования технологического образования соответственно развитию современного постиндустриального, технологического общества в образовательных системах других стран.

#### Библиографический список

1. Кальней В.А., Махотин Д.А. *Технологическая грамотность выпускника школы*. Педагогика. Менеджмент. Образование. 2012; 1.
2. Твердынин Н.М., Махотин Д.А. *Технологическое образование в современном социуме: монография*. Москва: Агентство «Мегаполис», 2012.
3. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе. П.Р. Атутов, О.А. Кожина, В.П. Овечкин, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев. *Школа и производство*. 1999; 1: 5 – 12.
4. *Программа для общеобразовательных учреждений*. Технология. 5 – 11 классы. А.Е. Глозман, Е.С. Глозман, Д.А. Махотин, Ю.Л. Хотунцев и др.; под ред. Ю.Л. Хотунцева. Москва: Мнемозина, 2012.
5. *Программа предмета «Технология (5 – 9 классы)»*. Под редакцией Е.Я. Корана. Available at: <http://edu.crowdexpert.ru/subjects/techno>
6. Горинский С.Г. Концепция технологического образования ОРТ. Место робототехники в модели технологической грамотности. *Пленарный доклад на II Всероссийской конференции «Методика преподавания основ робототехники школьникам в основном и дополнительном образовании»*, 28 – 29 апреля 2014 года, г. Екатеринбург. Available at: [http://raor.ru/g2014/konfekat/regdok/regdok\\_225.html](http://raor.ru/g2014/konfekat/regdok/regdok_225.html)
7. Наумович О.В. Высотехнологичный уклад как социально-экономический феномен. *Журнал международного права и международных отношений*. 2010; 2.
8. Твердынин Н.М., Махотин Д.А. *Технологическое образование в современном социуме: монография*. Москва: Агентство «Мегаполис», 2012.

#### References

1. Kal'nej V.A., Mahotin D.A. *Tehnologicheskaya gramotnost' vypusknika shkoly*. Pedagogika. Menedzhment. Obrazovaniya. 2012; 1.
2. Tverdnyin N.M., Mahotin D.A. *Tehnologicheskoe obrazovanie v sovremennom sociume: monografiya*. Moskva: Agentstvo «Megapolis», 2012.
3. Konceptiya formirovaniya tehnologicheskoy kul'tury molodezhi v obsheobrazovatel'noj shkole. P.R. Atutov, O.A. Kozhina, V.P. Ovechkin, V.D. Simonenko, Yu.L. Hotuncev. *Shkola i proizvodstvo*. 1999; 1: 5 – 12.

4. *Programma dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Tehnologiya. 5 – 11 klassy.* A.E. Glozman, E.S. Glozman, D.A. Mahotin, Yu.L. Hotuncev i dr.; pod red. Yu.L. Hotunceva. Moskva: Mnemozina, 2012.
5. *Programma predmeta «Tehnologiya (5 – 9 klassy)».* Pod redakciej E.Ya. Kogana. Available at: <http://edu.crowdexpert.ru/subjects/techno>
6. Gorinskij S.G. *Koncepciya tehnologicheskogo obrazovaniya ORT. Mesto robototekhniki v modeli tehnologicheskoy gramotnosti. Plenarnyj doklad na II Vserossijskoj konferencii «Metodika prepodavaniya osnov robototekhniki shkol'nikam v osnovnom i dopolnitel'nom obrazovanii», 28 – 29 aprelya 2014 goda, g. Ekaterinburg.* Available at: [http://raor.ru/g2014/konfekat/regdok/regdok\\_225.html](http://raor.ru/g2014/konfekat/regdok/regdok_225.html)
7. Naumovich O.V. *Vysokotekhnologichnyj uklad kak social'no-ekonomicheskij fenomen. Zhurnal mezhdunarodnogo prava i mezhdunarodnyh otnoshenij.* 2010; 2.
8. Tverdnyin N.M., Mahotin D.A. *Tehnologicheskoe obrazovanie v sovremennoy sociume: monografiya.* Moskva: Agentstvo «Megapolis», 2012.

Статья поступила в редакцию 18.07.15

УДК 378

**Mongush I.I., senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Tuvan State University, E-mail: la.i.m@mail.ru**

**THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM IN THE TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC.** The article conducts complete and objective examination of a problem of formation and development of the public educational system in Tuva. The research helps to define its role and place in the development of spiritual culture of people of the Tuva Republic. The work is connected with socio-economic, political and educational factors in the development of education in the Tuvan People's Republic (1921-1944), and identifies the main trends in the development of public education and the role of the leading personalities in the development of culture of the Tuvan national schools. In the present study the author examines the way of formation and development of system elements that make up the contents of public education in the People's Republic of Tuva in the period of 1921-1944.

**Key words:** school, national identity, education, public education, the general education system.

**И.И. Монгуш, ст. преп. каф. педагогики и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», E-mail: la.i.m@mail.ru**

## СИСТЕМА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье рассматривается целостное и объективное изучение проблемы становления и развития системы народного образования в Туве, определение её роли и места в развитии духовной культуры народа республики. В работе освещена связь социально-экономических, политических и педагогических факторов в развитии народного образования в Тувинской Народной Республике (1921 – 1944 гг.), а также выявлены основные тенденции развития народного образования и роль передовых деятелей культуры в становлении тувинской национальной школы. В настоящей работе изучен путь становления и развития системы элементов, составляющих содержание народного образования в Тувинской Народной Республике в период 1921-1944 гг.

**Ключевые слова:** школа, национальное самосознание, педагогика, народное образование, общеобразовательная система.

Бурный рост политического и национального самосознания народов, происходящий в наши дни, требует серьезного осмысления всей нашей истории, и, конечно, истории развития начальной школы, национальной педагогической мысли. До последних лет не было проведено сравнительного анализа развития дореволюционной школы, а без этого невозможно раскрыть историю сложившихся взаимоотношений тувинского народа, и, следовательно, понять причины многих, часто очень тяжелых событий, свидетелями которых мы являемся.

Актуальной проблемой педагогической науки в Республике Тыва, требующей своего разрешения является целостное и объективное изучение проблемы становления и развития системы народного образования в Туве, составной частью которой являлась начальная школа, определение её роли и места в развитии духовной культуры народа республики.

К началу XX века в Туве не было школ и больниц, но имелось 22 ламских монастырей и около 5 тысяч лам и шаманов. В каждом монастыре помимо взрослых лам находились ламские ученики в возрасте от 8 до 20 лет. Каждый лама имел несколько учеников. Хувраки обслуживали своих лам, изучали тибетскую грамоту и зазубривали многочисленные молитвы [1, с. 12 – 13].

Грамотными в начале 1920-х годов были люди, вышедшие из буддийских монастырей, где изучались тибетский язык, философия, алхимия, а также начала поэтики, ботаники, фармакологии, анатомии, медицины.

Подлинно народное образование в Туве приходилось строить в ожесточенной классовой борьбе с феодально-теократическими элементами, в борьбе с вековыми феодальными традициями, преодолевая многовековую культурную отсталость.

28 июня 1930 г. был издан декрет правительства Тувинской Народной Республики, которым новотюркский латинизированный алфавит был узаконен в качестве государственной письменности. Распространение национальной письменности способствовало созданию и развитию единого литературного тувинского языка.

В первые годы после создания письменности большую работу по обучению взрослых осуществляло общество «Долой неграмотность». Во всех хошунах были созданы ячейки общества, которые занимались организацией обучения взрослых в кружках и посредством индивидуального обучения. Общество прекратило свою деятельность после создания Министерством культуры штатных ликпунктов. К 1937 г. в стране насчитывалось 77 штатных ликпунктов и более двух тысяч инициативных кружков по изучению грамоты.

Начиная с 1930 г. стали возводиться школы, интернаты, клубы и больницы. Развитие тувинской национальной школы во многом зависело от работы органов народного образования. До 1930 г. руководство народным образованием осуществляло Министерство внутренних дел. В 1930 г. на VII Великом Хурале было создано Министерство культуры. На Министерство культуры было возложено руководство народным образованием, политпросветработой, изданием литературы, научно-исследовательской работой, здравоохранением и обеспечением инвалидов [1, с. 21].

В системе народного образования ТНР существовало 3 типа школ: школы-интернаты, летние школы и школы приходящего ученичества. Необходимость создания школ-интернатов предопределялось кочевым образом жизни большинства населения республики. Дети кочевников могли жить в таких школах в течение всего учебного года. Эти школы делились на сумонные и хошунные. Сумонные школы-интернаты имели двухгодичный курс обучения, после которого учащийся был подготовлен для поступления в третий класс хошунных школ. Содержание учащихся сумонных школ осуществлялось в основном за счёт родителей. Хошунные школы-интернаты были четырехклассными, и содержание учащихся в них финансировалось государством. Типичной для первых школ-интернатов являлась Чоон-Хемчикская школа, открытая в 1929 г. на берегу реки Чадана [1; 2]. Хошунной школой заканчивалась общеобразовательная система ТНР.

В числе первых школ в Туве была Тоора-Хемская школа Тоджинского района. Работа этой школы имела большое значение.

ние для просвещения аратов-оленевонов и воспитания их детей.

Кроме школ-интернатов в 1932 – 1933 учебном году на золотых приисках и в госхозах было открыто 6 школ для приходящего ученичества.

В 1934 – 1939 гг., наряду со стационарными школами, работали кочевые летние школы. Эти школы размещались в юртах или палатках на летних стойбищах (чайлаг) аратов функционировали только в летнее время, с мая по август. Это были школы по ликвидации неграмотности (первый год обучения) и малограмотности (второй год обучения) среди подростков 12 – 17 лет, не имевших возможности учиться в школах – интернатах. Занятия проводились по сокращенной программе начальной школы. В 1935 году работало 15 летних школ с 405 учащимися.

телей возросло с 13 до 145 учителей со средним педагогическим образованием [3].

Решающую помощь Тувинской Народной Республике в подготовке национальных кадров – учителей и других специалистов – оказывал Советский Союз. В 1925 – 1940 гг. многие получали более серьезную педагогическую подготовку в различных учебных заведениях Москвы (Коммунистический университет трудящихся Востока (КУТВ)), Ленинграда, Иркутска, Улан-Удэ и других городов. Уже до 1944 года было подготовлено 826 различных специалистов, в том числе и учителей.

Число учителей постепенно росло. Если в 1930 – 1931 гг. было всего 13 учителей – тувинцев, имевших начальное образование, то в 1940 – 1941 гг. насчитывалось уже 145 педагогов,

Таблица 1

Сведения о количестве летних школ, созданных в хошунах 1935 года и их учеников [1]

Название хошунов	№	Название сумонов	Количество учеников
Тес – Хемский	1	Шуурмак	32
	2	Шынаа	24
	3	Эрзин	15
Барыын – Хемчикский	1	Ак	22
	2	Суг – Бажы	42
	3	Буура	26
Чоон – Хемчикский	1	Хондергей	34
	2	Бора – Хол	32
	3	Хандагшайты	25
Улуг – Хемский	1	Устун ишкин суму	20
	2	Эжим	28
	3	Чааты	28
Каа – Хемский	1	Копту суму	25
Тоджинский	1	Толотул суму	20
Тандынский	1	Кок – Булун	32
<b>Итого</b>		<b>15</b>	<b>405</b>

К 1939 году в ТНР насчитывалось уже 42 летние школы, в которых обучалось 1640 учащихся. Однако к началу 1940-х годов летние школы выполнили свою задачу по ликвидации неграмотности среди кочевого населения и стали тормозом на пути образования: некоторые родители, заинтересованные в труде своих детей в хозяйствах и, считая вполне достаточным их умение немного считать, писать и читать, не находили нужным продолжать обучение детей. Поэтому в 1939 году летние школы преобразованы в начальные школы-интернаты [2].

В первые годы существования тувинской школы учителями были лица, окончившие ликпункт, либо две группы начальной школы, либо месячные педагогические курсы, годовые курсы в Ойротии. Позднее подготовкой тувинских учителей занимался Кызылский советский педтехникум, педагогическое отделение учебного комбината. Передовые учителя К.М. Лама-Сюрюн, Ш.С. Шангыр-оол, Х.С. Бюрбю, С.Ш. Дукежек, М.Д. Биче-оол, С.С. Бак-Кок, А.М. Белек-Баир, Л.Б. Чадамба и другие внесли неоценимый вклад в развитие образования ТНР. Количество учи-

которые имели среднее, а некоторые высшее специальное образование.

Активными участниками культурной революции были старейшие учителя М.Д. Биче-оол, С.С. Бакук, С.Т. Даваа, Х.Н. Даржаа, К. Туваа-Хуу, А.М. Белек-Баир, Л.Б. Чадамба и другие, которые отдавали много сил воспитанию нового поколения; часть из них и поныне самоотверженно работает в области народного образования. [4].

В октябре 1944 г. Тува вошла в состав СССР, произошли позитивные сдвиги в развитии школьного дела и педагогического образования. В данный период бюджет на народное образование в республике возрос в 7 раз, а на развитие всеобщего – в 10 раз.

Таким образом, система народного образования в Тувинской Народной Республике носила ярко выраженный народный, прогрессивный характер. Первые школы в ТНР имели национально-региональные черты, которые вытекали из географических, хозяйственных и культурных особенностей Тувы.

#### Библиографический список

1. Сердобов Н.А. *Народное образование в Туве*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1953.
2. Монгуш В.Ч. *История образования в Тувинской Народной Республике (1921-1944 гг.)*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Москва, 2006.
3. Бичелдей К.А. Из истории развития образования в Туве за 100 лет. *Башкы*. 2014. Available at: <http://bashky-uchitel.ru/stati1/>
4. *Педагогическое образование в Туве: Научная мысль. История. Люди*. Л.П. Салчак, К.Б. Салчак. Кызыл, 2003.

#### References

1. Serdobov N.A. *Narodnoe obrazovanie v Tuve*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1953.
2. Mongush V.Ch. *Istoriya obrazovaniya v Tuvinskoj Narodnoj Respublike (1921-1944 gg.)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 2006.
3. Bicheldej K.A. Iz istorii razvitiya obrazovaniya v Tuve za 100 let. *Bashky*. 2014. Available at: <http://bashky-uchitel.ru/stati1/>
4. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Tuve: Nauchnaya mysl'. Istoriya. Lyudi*. L.P. Salchak, K.B. Salchak. Kyzyl, 2003.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 371.398

**Goloshumova G.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Scientific-Organizational Department, University of URAO, Professor, Department of Art Education, APK and PPRO, senior researcher of MGIT n.a. Yu. A. Senkevich (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru

**Ezhov S.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Game Sports, Institute of Physical Culture, Sport and Youth Policy, Ural Federal University of the First President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: sergey-ejov@mail.ru

**Timirov F.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhny Tagil Branch of Institute of Education Development (Nizhny Tagil, Russia), E-mail: timirov.ff@mail.ru

**Goloshumov A.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), project manager, project management practice OJSC (Moscow, Russia), E-mail: gol-nt@yandex.ru

**Efimova P.S.**, postgraduate, University of Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: pserabota@mail.ru

**MODELING OF PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION.** The article is devoted to the topical problem of socialization in adolescence. In the article the modeling of the process of socialization of adolescents is considered in the sphere of additional education in the organization of sports activities. As a holistic and purposeful process, the social development of adolescents in physical activity is presented in the form of a structural-functional model, in the framework of four interrelated components: a problem-task, conceptual-theoretical, organizational-executive and assessment-effective. Taking into account the specifics of mental development of teenagers, the authors reveal the possibility of using a situation of success in the process of organizing social activity.

**Key words:** socialization, socio-pedagogical potential of further education, socio-oriented sports activities, modeling, structural-functional model.

**Г.С. Голошумова**, д-р пед. наук, начальник научно-организационного отдела УРАО, проф. каф. художественного образования ФГАОУ АПК и ППРО, ст. науч. сотр. МГИИТ имени Ю.А. Сенкевича, г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

**С.Г. Ежов**, канд. пед. наук, доц. каф. игровых видов спорта института физической культуры спорта и молодежной политики Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: sergey-ejov@mail.ru

**Ф.Ф. Тимиров**, канд. пед. наук, доц. Нижнетагильского филиала ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Нижний Тагил; E-mail: timirov.ff@mail.ru

**А.Ю. Голошумов**, канд. пед. наук, руководитель проектов управления проектной практики ОАО «Электронная Москва», г. Москва, E-mail: gol-nt@yandex.ru

**П.С. Ефимова**, аспирантка Университета РАО, г. Москва, E-mail: pserabota@mail.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме социализации личности в подростковом возрасте. В материалах статьи моделирование процесса социализации личности подростков рассмотрено в сфере дополнительного образования в условиях организации физкультурно-спортивной деятельности. Как целостный и целенаправленный процесс, социальное становление подростков в условиях физкультурно-спортивной деятельности представлено в виде структурно-функциональной модели, в рамках четырех взаимосвязанных компонентов: проблемно-целевого, концептуально-теоретического, организационно-исполнительного и оценочно-результативного. С учётом особенностей психического развития учащихся подросткового возраста, раскрыты возможности использования ситуации успеха в процессе организации социально-ориентированной деятельности.

**Ключевые слова:** социализация личности, социально-педагогический потенциал дополнительного образования, социально-ориентированная физкультурно-спортивная деятельность, моделирование, структурно-функциональная модель.

В настоящее время ставится задача выхода системы образования на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования. Результативность образовательного процесса определяется как степень соответствия образовательного процесса заданным запросам социума. Конечным результатом социализации личности в системе образования является развитая, мобильная и конкурентоспособная личность, способная адаптироваться к социально-экономическим изменениям социума и найти свое место в современном обществе на основе ценностно-смысловых установок. К сожалению, в настоящее время образовательный процесс зачастую строится так, что школьники оказываются слабо вовлечёнными в реальную повседневную жизнь общества, а иногда и просто оторванными от реальных проблем социальной практики.

Особое значение решение данной проблемы приобретает в подростковом возрасте. Это обусловлено тем, что изменение социальной позиции учащегося в этом возрасте, его стремление занять определенное место в жизни, обществе, в отношениях со взрослыми находят отражение в резко повышенной потребности подростка оценить самого себя в системе «Я – Общество». Это место подростка в обществе определяется степенью его участия или возможностями его участия в социально-ориентированной

деятельности. В работе данного направления следует учесть, что главными противоречиями подросткового возраста являются естественное стремление к самопознанию и самореализации, и отсутствие опыта и внутренней готовности для осуществления данных позиций. В этих условиях индивид попадает в критическую ситуацию смены и выбора жизненных смыслов, требующих новых ценностных ориентаций, социальных установок, мотивов поведения, сформированности социальной компетентности, обеспечивающей ему полноценное функционирование в окружающем социальном пространстве.

Анализ теории и практики наглядно свидетельствует, что усилия традиционных институтов социализации подростков, прежде всего, школы, семьи, средств массовой информации, оказываются недостаточно эффективными в подготовке подрастающего поколения к усложнившимся требованиям современного общества, не всегда способствуют формированию у подростков четких жизненных ориентиров, готовности к использованию своих гражданских прав, выполнению общественных обязанностей. В этих условиях у учащихся слабо формируются умения быть ответственным, принимать самостоятельные решения, отстаивать социальные и нравственные убеждения, обладать высокой психологической лабильностью, стремиться к духовному обогащению личности. Поэтому встает необходи-

мость поиска средств целенаправленной подготовки подростков к вхождению в сложную социальную среду, которые помогут им адаптироваться и успешно функционировать в современном социуме.

В данном контексте следует обратить внимание на социально-педагогический потенциал системы дополнительного образования, в рамках которого, учитывая специфику подросткового возраста, особое значение занимает физкультурно-спортивная деятельность. Рассматривая сущностную характеристику понятия «потенциал» как источник, возможность, средство, запас, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, мы определяем следующие составляющие социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивной деятельности в системе дополнительного образования: это многофункциональность и доступность данного вида деятельности; учет индивидуальных потребностей и возможностей личности; социальная направленность спортивных игр, отражение ценностных установок окружающего социума; соответствие специфике подростковой субкультуры, наличие условий для самопознания и саморазвития; многообразие видов, форм и технологий физкультурно-спортивной работы с подростками, что дает возможность тренеру-преподавателю многоаспектно решать поставленные педагогические задачи. Реализация социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивной деятельности позволит подготовить подростков не только физически, к участию в спортивных соревнованиях, но и погрузить в систему ценностных ориентаций, создать реальную основу для вхождения личности в социальное пространство как самоценное явление, определяющее ценностно-смысловые установки человека в социально-ориентированной деятельности.

Использование физкультурно-спортивной деятельности как социализирующего фактора в системе дополнительного образования позволяет по-иному посмотреть на организацию спортивных игр, спроектировать структуру и содержание игровых ситуаций социально-ориентированной направленности, обеспечивающей готовность подростка к освоению и принятию в процессе занятий различными видами спорта социальных функций и ролей субъектов современного социума на основе ценностно-смысловых установок. Физическая культура и спорт – особая субкультура, в которой формируется социальный опыт подрастающего поколения. Сама природа спорта обладает мощным воздействием на личность. В ее основе лежат идеалы силы и мужества, уважения к сопернику, дружбы и взаимопомощи. Спорт закаляет характер, учит преодолевать трудности, держать «удары судьбы», учит бороться с собственными слабостями, преодолевая и познавая себя [1]. Спорт также можно рассматривать как гуманную игровую модель социальных ситуаций развития реальной жизни. Физкультурно-спортивная деятельность как экстремальная игровая деятельность учит человека всегда оставаться в рамках общечеловеческих, гуманных ценностей. По отношению к реальной жизни гуманная игровая модель спорта служит как бы образцом проявления и проживания социальных норм и принципов. В спортивном коллективе создаются реальные возможности целенаправленного и упорного преодоления трудностей во имя социально значимой цели.

Как целостный и целенаправленный процесс, социальное становление подростков в условиях физкультурно-спортивной деятельности представлено в процессе моделирования в виде структурно-функциональной модели. Теоретико-методологическую стратегию проектирования модели образуют положения деятельностного, аксиологического, личностно ориентированного подходов, ведущие идеи которых объединяет компетентностный подход. Данный подход интегрирует принципы деятельностного подхода, так как компетентность непосредственно проявляется в деятельности и связана с выявлением, постановкой и решением множества проблем и задач; личностно ориентированного подхода, который признает индивидуальность и самоценность личности, обеспечивает развитие личности через организацию ее физкультурно-спортивной деятельности. Компетентностный подход «вбирает» в себя принципы аксиологического подхода, обеспечивающего ценностно-смысловую ориентацию подростков, реализацию социально-ориентированной физкультурно-спортивной деятельности на основе общечеловеческих ценностей, проектирование индивидуальных траекторий социального развития подростков.

Структура разработанной нами модели представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами: проблемно-целевым,

концептуально-теоретическим, организационно-исполнительным и оценочно-результативным. Проблемно-целевой компонент модели освещает как состояние и тенденции развития системы физкультурно-спортивной работы с подростками, так и проблемы, решаемые в рамках данной модели, содержательно представлен социальным заказом, факторами, определяющими целевую направленность оптимизации социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивных направлений дополнительного образования в процессе социализации личности подростка. Концептуально-теоретический компонент модели связан с обоснованием теоретических подходов к организации процесса формирования социальной компетентности подростков, предполагает смысловое наполнение основных направлений организации физкультурно-спортивной работы в исследуемом нами ракурсе. Организационно-исполнительный компонент модели представлен структурно-содержательным наполнением микро-, мезо- и макроуровней физкультурно-спортивной воспитательной среды, стимулирующе-мотивационными, операционально-деятельностными и социально-рефлексивными вариативными ситуациями, технологией ролевого взаимодействия. Оценочно-результативный компонент модели определяет успешность функционирования модели и связан с разработкой критериев и показателей формирования социальной компетентности подростков.

Представленная структурно-функциональная модель целостна, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку. Данная модель выступает средством организации практических действий, направленных на оптимизацию социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивной деятельности в процессе социального становления подростков.

Возможность организации процесса социализации подростков в условиях физкультурно-спортивной деятельности во многом будет зависеть от учета при моделировании данного процесса внешних и внутренних факторов. Среди внешних факторов особое значение имеют психолого-педагогические, социальные, экономические, демографические и социокультурные факторы. К внутренним факторам мы относим те, которые отражают специфические особенности изучаемого объекта. В данном случае – это возрастные особенности подросткового возраста, субкультура подростка, его социальный опыт и ценностные ориентации, потребности и мотивации, условия, средства и технологии погружения подростка в социальную жизнь общества [2]. Особую значимость среди внутренних факторов формирования социальной компетентности учащихся подросткового возраста имеют социально-значимые виды деятельности.

Таким образом, в процессе моделирования и разработки модели особое внимание уделялось специфике психического развития учащихся подросткового возраста, что актуализировало необходимость поиска новых средств и методов, оптимизирующих социально-педагогический потенциал физкультурно-спортивной деятельности. В русле этих поисков мы обратились к теории ситуации успеха [2].

Эффективность использования ситуации успеха в социальном становлении подростков во многом определялась и социально-ориентированной направленностью физкультурно-спортивной деятельности, что проявлялось в проведении спортивных праздников, дней милосердия с благотворительными физкультурно-спортивными показательными выступлениями, в участии подростков в Чемпионатах по различным видам спорта среди воспитанников детских домов, школ-интернатов, кадетских корпусов, сирот и детей, лишенных опеки родителей, проведении Спартакиады для детей с ограниченными возможностями здоровья, организации товарищеских встреч, посвященных памятным датам, традиционных турниров к Дню Отечества, Дню Победы, Дню России и т. д.

Такая социально значимая физкультурно-спортивная деятельность с учётом использования различных видов ситуаций успеха приобретает ведущее значение в психическом развитии подростков, включая их в качественно новые отношения с обществом, аккумулируя их общественную сущность, создавая оптимальные условия для реализации их потребности в социальном признании, для усвоения социально значимых ценностей, приобретения социального опыта. Всё это создавало базу для формирования социальной позиции подростка как самостоятельного, ответственного и социально компетентного участника социальных преобразований.

## Библиографический список

1. Ежов С.Г. Организационно-педагогические условия формирования социальной компетентности в процессе физкультурно-спортивной деятельности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011; 4.
2. Голошумова Г.С. Факторы формирования социальной компетентности подростков. *Педагогическое образование в России*. 2011; 6.
3. Белкин А.С. *Ситуация успеха. Как её создать*. Москва, 1997.

## References

1. Ezhov S.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj kompetentnosti v processe fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 4.
2. Goloshumova G.S. Faktory formirovaniya social'noj kompetentnosti podrostkov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; 6.
3. Belkin A.S. *Situaciya uspeha. Kak ee sozdat'*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 26.07.15

УДК 373.2.016

**Filippova A.R.**, teaching assistant, Surgut State Teachers' Training University (Surgut, Russia), E-mail: Filippov-1976@yandex.ru

**THEORETICALLY AND METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF PERSUASIVE ABILITIES IN CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE.** In the paper theoretically and methodical basis of the problem of formation of persuasive abilities in children of the advanced preschool age are considered. The basics of the concept "argumentation", its logical interrelation with an argumentative reasoning are revealed. Importance of studying of specifics of formation of the persuasive speech at children of preschool age is emphasized. On the basis of psychological and educational research, the researcher discloses preconditions of argumentative speech abilities of children. The author describes types of persuasive abilities of children who refer to the advanced preschool age, discloses their substantial characteristic, based on the traditional structure of argumentation. The author of the paper also states and proves the necessity of the development of methods of forming argumentative abilities in preschool children.

**Key words:** argumentation, persuasive speech, reasoning, persuasive abilities, children of advanced preschool age.

**А.Р. Филиппова**, ассистент Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут,  
E-mail: Filippov-1976@yandex.ru

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретико-методические основы проблемы формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается сущность понятия «аргументация», её логическая взаимосвязь с доказательным рассуждением. Подчеркивается важность изучения специфики формирования аргументативной речи у детей дошкольного возраста. На основе психолого-педагогических исследований, раскрываются предпосылки формирования умений аргументативной речи детей. Опираясь на традиционную структуру аргументации, автор описывает виды аргументативных умений детей старшего дошкольного возраста, раскрывает их содержательную характеристику. Обосновывается необходимость разработки методики формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** аргументация, аргументативная речь, рассуждение, аргументативные умения, дети старшего дошкольного возраста.

Стратегические направления социально-экономического развития страны, новые тенденции развития образования, обуславливают появление таких образовательных задач, которые учитывали бы данные тенденции. В связи с провозглашением идей коммуникативного подхода в образовании стала востребованной проблема формирования коммуникативной компетентности подрастающего поколения. При этом обучению аргументативным умениям отводится наиболее важная роль как компонента в структурной модели коммуникации.

Воспитание свободного, уверенного в себе человека, с активной жизненной позицией, стремящегося творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций, имеющего своё мнение и умеющего отстаивать его является приоритетной задачей современного образования.

Практический опыт и специальные исследования свидетельствуют о необходимости формирования основ аргументативной, доказательной речи детей, начиная с дошкольного ступени образования. Ранее в системе дошкольного образования такой задачи не ставилось, а это значит, что многие годы решение данного вопроса не предполагалось ни в содержании основных общеобразовательных программ, ни в практической деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций.

Вместе с тем, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, целевые ориентиры предполагают готовность ребёнка к будущему школьному обучению с учётом его сформировавшейся способности договариваться, учитывать интересы и чувства других людей, выражать и отстаивать собственную позицию. В современных образовательных программах всё чаще появляется задача создания развивающей речевой среды, способствующей формированию умения детей решать спорные вопросы и

улаживать конфликты с помощью речи: убеждать, доказывать, объяснять. Данные умения являются ключевыми в речеведческом плане и являются показателем развития аргументативной деятельности детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что аргументация является проблемой междисциплинарного характера и долгие годы являлась предметом изучения гуманитарных дисциплин, прежде всего философии, логики, лингвистики, психолингвистики, риторики, других наук и научных направлений. Каждое научное направление по-разному трактует данное понятие, по-разному определяет его суть и содержание.

Анализируя разные точки зрения, мы пришли к выводу, что аргументация рассматривается учёными в трех основных плоскостях: во-первых, как рассуждение (Г.А. Брутян, С.Г. Оганесян и др.); во-вторых, как процесс, деятельность (А.П. Алексеев, А.Н. Баранов, О.Г. Дзюбенко, И.Н. Зайдман, А.А. Ивин, Т.А. Ладженская, Н.И. Махновская, А.Л. Никифоров, М.И. Панов, Г.И. Рузавин и др.), в частности, интеллектуально-коммуникативная деятельность (Н.В. Брюшинкин, Н.И. Махновская); в-третьих, как действие (М.Р. Львов, Х. Мариас, А.А. Михальская, Ю.В. Рождественский и др.).

Представители всех научных направлений едины во мнении, что аргументация – одно из проявлений коммуникации, которое является неотъемлемой частью социального взаимодействия в различных сферах действительности. Это интеллектуально-коммуникативная деятельность, целью которой является «убедить разумного получателя сообщения в приемлемости какой-либо точки зрения путем выдвижения ряда положений» [1, с. 14 – 34].

Для того чтобы аргументация как интеллектуально-коммуникативная деятельность состоялась, необходимо владеть умением аргументировано объяснять, доказывать и убеждать. Впол-

не логично возникает вопрос о возрастных возможностях детей дошкольного возраста в овладении данными умениями. Для того чтобы ответить на данный вопрос необходимо обратиться к смысловому анализу содержания понятия «аргументативные умения» и определить круг умений, доступных для овладения детьми дошкольного возраста.

Умения, необходимые для создания аргументативных текстов, чаще всего изучаются в рамках дискуссионной речи и описываются в современных исследованиях как «коммуникативно-речевые дискуссионные умения» (И.Н. Зайдман, Н. Кошанский, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, Р.И. Никольская, Ю.И. Равенский), «дискуссионные умения» (Д.Х. Вагапова, Е.В. Ключев, М.Р. Львов, Н.А. Лымарь, С.А. Минеева, А.А. Мурашов, И.А. Стернин, Т.Г. Хазагеров, Е.А. Юнина). Дискуссионные умения, трактуемые данными авторами как умения совершать различные аргументативные действия для обоснования или опровержения утверждаемой точки зрения, очень близки по своей сути к содержанию понятия аргументативные умения и рассматриваются как важнейший составляющий компонент коммуникативной компетенции школьников и студентов.

Разработка содержания обучения указанному виду высказывания нашла отражение в системе обучения связной речи, в частности, обучения рассуждению на темы дискуссионного характера в исследовании Т.А. Ладыженской. В программе по риторике автор впервые выделяет риторические умения, формируемые у школьников. Однако исследований в области формирования аргументативных умений у детей дошкольного возраста нами не было выявлено.

Опираясь на теорию деятельности И.Я. Лернера, Н.И. Махновская определяет аргументативные умения как освоенные человеком способы выполнения интеллектуально-коммуникативных действий, направленных на объяснение, доказательство той или иной точки зрения и убеждение коммуниканта [2, с. 5]. Это общее универсальное понятие, которое, на наш взгляд, может быть применимо не только к детям школьного, но и дошкольного возраста.

Аргументативные умения зачастую рассматриваются учёными как составная часть, подвид доказательных рассуждений (Т.Б. Трошева, Т.М. Цветкова и др.). Так, например, по мнению Т.Е. Трошовой, «как функционально-смысловой тип речи рассуждение представляет собой разновидность речи, которая соответствует особой форме абстрактного мышления – умозаключению, выполняет особое коммуникативное задание – ... прийти логическим путем к новому суждению или аргументировать высказанное ранее, оформляется с помощью лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики...» [3, с. 20].

В работах Т.Б. Трошовой аргументативный тип речи представлен как система подтипов рассуждения, необходимых для придания высказанному суждению аргументированный характер. В качестве типов рассуждения автор выделяет: *доказательство* (коммуникативно-познавательная функция – установление истинности тезиса), *опровержение* (функция – установление ложности тезиса), *подтверждение* (или эмпирическое доказательство, функция – установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами), *обоснование* (установление целесообразности действия, мотивировка; в отличие от доказательства, которое соответствует вопросу «Действительно ли это так?», обоснование дает ответ на вопрос «Действительно ли это нужно, целесообразно?»). Как отмечает исследователь, выделенные «подтипы рассуждения объединяются между собой на основе структурного сходства: все они включают тезис, образующий ключевую часть построения, и аргументы – комментирующую часть, которая призвана снять сомнения (полностью или частично) относительного выдвинутого в качестве тезиса положения» [3, с. 9 – 16].

Вместе с тем, следует отметить, что не все представленные типы рассуждения доступны для овладения в полной объеме детьми старшего дошкольного возраста. П.П. Блонский, изучая детские рассуждения, выделил причины малоупотребительности, алогичности данного вида высказываний: отсутствие у ребёнка необходимых знаний и опыта, их доверчивость и послушность в процессе обучения. «Неспособность к доказательствам обычно является следствием отсутствия знания о связях данных явлений. Увеличение знаний делает человека более способным к доказыванию и более критичным к доказываниям других. Рост реальных знаний является необходимым условием развития способности доказывать» [4]. Автор считает, чем богаче жизненный опыт ребёнка, тем более он способен к рассуждению. Если

ребёнок живет в атмосфере не только полного доверия, но и послушания, а послушание является нормальным его состоянием, то вполне естественно отсутствие у ребёнка необходимости что-либо доказывать и отстаивать свое мнение.

П.П. Блонский отмечает, что на протяжении дошкольного возраста рассуждения детей носят характер объяснений-разъяснений, которые дополняются телеологическими (объясняющими назначение) и утилитарными (прикладного, практического характера) объяснениями, затем постепенно появляются и казуальные (причинные) объяснения. Возникновение более сложного вида суждений детей – проблематических, по мнению ученого, тесно связано с развитием психических процессов – мышления, памяти, а также процессом обогащением детского опыта и речи.

Психологические исследования подтверждают, что интеллектуальное развитие детей немалосило без речевого формирования высказываний в виде умозаключений и суждений. Вместе с тем, дошкольники достаточно рано замечают причинно-следственные явления, существующие в природе, а мышление детей способно протекать в сравнительно развитой форме суждения. Установление причинно-следственных связей, по мнению В.С. Мухиной, у детей дошкольного возраста происходит в следующей последовательности: переходит от выяснения простых, лежащих на поверхности связей к пониманию более сложных, скрытых видов зависимостей – отношение причины и следствия. По утверждению автора, дети старшего дошкольного возраста начинают указывать в качестве причин явлений не только ярко выраженные, но и постоянные свойства. Целый ряд исследований свидетельствует о возможности и целесообразности обучения детей старшего дошкольного возраста высказываниям объяснительной и доказательной речи (Н.И. Кузина, Н.Н. Поддъяков, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.И. Яшина).

Итак, способность ребёнка старшего дошкольного возраста к овладению умениями аргументативной речи, на наш взгляд, обусловлена следующими факторами:

- достаточный уровень сформированности психических процессов (внимание, память, мышление, речь), влияющих на способность ребёнка рассуждать, обосновывать, доказывать. Наличие достаточно развитого мышления, протекающего в форме объяснений, суждений и умозаключений;
- потребность выявлять, понимать и объяснять причинно-следственные связи, существующие в природном, социальном и предметном мире;
- потребность выражать собственные мысли, впечатления в слове, выражать и отстаивать свою точку зрения.

Данные положения легли в основу определения круга аргументативных умений, формируемых у детей старшего дошкольного возраста. Но, прежде всего, обратимся к исследованиям Н.И. Махновской, которой были выявлены и описаны основные качественные характеристики аргументативных умений без привязки к субъектам коммуникации: целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегративность, самостоятельность, иерархичность [2, с. 211].

На основе выделенных компонентов, попытаемся составить характеристику аргументативных умений применительно к детям старшего дошкольного возраста:

- *целенаправленность* аргументативных умений детей проявляется способностью и желанием управлять собственной речевой деятельностью по созданию аргументативного текста или его фрагментов, преодолевая возникающие трудности и эмоции;
- *динамичность* характеризует скорость аргументативного речевого действия. Проявляется способностью аргументативных умений дошкольников легко и быстро находить нужные аргументы, способы их представления в разных типах высказываний;
- *продуктивность* проявляется способностью ребёнка создавать новые, творческие, не встречающиеся в речевом опыте аргументативные высказывания. А также, учитывается качество подобранных детьми аргументов и их значимость для конкретно высказывания;
- *интегративность*, как качество аргументативных умений, проявляется способностью интегрировать полученные речевые и коммуникативные знания, умения, жизненный опыт, эмоциональные проявления, коммуникативные способности, владение речевым этикетом и т.д. Умение включать аргументативные умения в разные контекстуализированные высказывания, виды детской деятельности;
- *самостоятельность*, которая проявляется в независимости и инициативности аргументативных умений детей от помощи педагога или собеседника. Кроме того, самостоятельность аргу-

ментативных умений связана со способностью создавать аргументативные тексты или их фрагменты, подбирать аргументы, включать аргументирование в разные виды высказываний;

– *иерархичность* может быть представлена основными уровнями сформированности аргументативных умений: продвинутой, достаточной, минимально допустимой, недостаточной. Структура содержания формирования данных умений включает когнитивный, мотивационно-ценностный и действенно-практический блоки. Необходимо отметить значимость эмоционально-волевой сферы детей, которая не является структурным компонентом аргументативных умений, но значительно влияет на их результативность и продуктивность.

Опираясь на традиционную структуру аргументации, мы выделили аргументативные умения, формируемые у детей старшего дошкольного возраста:

1) *аргументативные умения, соотносимые с тезисом*: умение устанавливать причинно-следственные связи; выдвигать тезис; вводить тезис в структуру высказывания; отбирать соответствующие языковые средства, возможные речевые клише для введения тезиса в соответствии с типом высказывания;

2) *аргументативные умения, соотносимые с аргументами*: умение подбирать аргументы в соответствии с ситуацией общения и коммуникативным намерением говорящего; вводить аргументы в структуру текста, используя речевые стереотипы; располагать аргументы по степени значимости в зависимости от ситуации общения; умение использовать различные языковые средства для связи смысловых частей аргументации; выбирать языковые средства для убеждения собеседника согласно ситуации общения; выражать согласие / несогласие с собеседником;

3) *аргументативные умения, соотносимые со способами доказательства и их приемами*: умение вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов; выбирать способ и прием доказательства в соответствии с коммуникативным намерением, с ситуацией общения; соотно-

сить выбранный способ доказательства (прием) с тезисом и системой выдвигаемых аргументов;

4) *аргументативные умения, соотносимые с выводом*: умение подводить аргументативное высказывание (фрагмент) к заключению; подбирать языковые средства (в том числе и речевые стереотипы), помогающие сделать вывод в соответствии с коммуникативным намерением говорящего; связывать вывод с основным тезисом.

Итак, у детей старшего дошкольного возраста формируется умение соблюдать структуру аргументативной речи; умение вычленять существенные признаки предметов для обоснования, доказательства выдвинутых тезисов; умение использовать различные языковые средства для связи смысловых частей и умение включать элементы доказательного рассуждения, аргументации в другие типы высказываний (описание, повествование).

Таким образом, дошкольный период детства – это время, когда закладываются основы активного познавательного отношения к действительности, формируются основы личностного, речевого и коммуникативного развития. Ребёнок дошкольного возраста может рассуждать, спорить, опровергать, доказывать свою точку зрения в активной познавательно-исследовательской, игровой, трудовой, продуктивной и коммуникативной деятельности. Элементарные аргументативные действия дошкольник совершает под руководством педагога в ходе специально организованной образовательной деятельности и в ходе режимных моментов. Порой спонтанно, неосознанно подыскивает аргументы при распределении игровых ролей в ходе сюжетно-ролевых игр, при выборе способа решения дидактической задачи, поиске ответа на познавательные вопросы, убеждая сверстников и взрослых в своей правоте при решении конфликтных ситуаций, естественно возникающих в процессе коммуникации. Все это свидетельствует о способности дошкольников включаться в деятельность по созданию текстов аргументативного характера и необходимости разработки методики формирования у детей старшего дошкольного возраста аргументативных умений.

#### Библиографический список

1. Еемеерен Ф.Х. ван. Современное состояние теории аргументации. *Важнейшие концепции теории аргументации*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006: 14 – 34.
2. Махновская Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в вузе и школе. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
3. Трошева Т.Е. Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке (описание – повествование – рассуждение – предписание – констатация). *Филолог*. Пермь: Пермский педагогический университет, 2003; Вып. 2: 9.
4. Блонский П.П. *Избранные педагогические и психологические сочинения*. Под ред. А.В. Петровского. Москва: Педагогика, 1979; Т.1.

#### References

1. Eemerен F.H. van. Sovremennoe sostoyanie teorii argumentacii. *Vazhnejshie koncepcii teorii argumentacii*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2006: 14 – 34.
2. Mahnovskaya N.I. Sistema obucheniya argumentativnym umeniyam v kurse ritoriki v vuze i shkole. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
3. Troshcheva T.E. Sistema funktsional'no-smyslovyykh tipov rechi v sovremennom russkom yazyke (opisanie – povestvovanie – rassuzhdenie – predpisanie – konstataciya). *Filolog*. Perm': Permskij pedagogicheskij universitet, 2003; Vyp. 2: 9.
4. Blonskij P.P. *Izbrannyye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya*. Pod red. A.V. Petrovskogo. Moskva: Pedagogika, 1979; T.1.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 37.02

**Shilova O.Ye.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Piano Playing, Deputy Chief of Department of International Communications, Russian Academy of Music n.a. Gnesyns, (Moscow, Russia), E-mail: [elsizova@mail.ru](mailto:elsizova@mail.ru)

**PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A TEACHER-MUSICIAN IN THE LIGHT OF MODERN REQUIREMENTS.** The task of improving the level of teacher training for higher school of music raises the question concerning professional study of teacher's job as well as the assessment of his basic psychological qualities. The results of the research reveal similarity of basic personal parameters within any specialization but there are individual, unique features, which one certainly takes into account. In particular, the formation of a pianist is considered to be a complex process has not only mastery but many components such as development of general music culture, broadening of artistic horizons and erudition, mastering of communicative abilities, formation of different personal qualities. Motivation of musical and pedagogical activity, valuable attitude to a profession are the most important. To decide the above tasks is possible with the help of competence-based approach to a process of musical education.

**Key words:** teacher of music, personal individual peculiarities, formation of pianist, complex training, competence-based approach.

**O.E. Шилова**, канд. пед. наук, доц. каф. фортепиано, заместитель начальника отдела международных связей Российской академии музыки им. Гнесиных, E-mail: [elsizova@mail.ru](mailto:elsizova@mail.ru)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Задача повышения уровня подготовки педагогов для высшей музыкальной школы ставит вопрос о профессиональном изучении работы преподавателя, а также об оценке основных его психологических качеств. Результаты исследований показывают, что основные параметры личности в целом схожи для любой специализации, однако в каждой из них имеются индивидуальные, неповторимые особенности, которые непременно следует учитывать. В частности, становление пианиста необходимо рассматривать как комплексный процесс, который складывается из многих компонентов, включающих помимо исполнительского мастерства, развитие общей музыкальной культуры, расширение художественного кругозора и эрудиции, освоение коммуникативных умений, формирование разнообразных личностных качеств. Важнейшее значение имеют также мотивация музыкально-педагогической деятельности и ценностное отношение к профессии. Решение обозначенных задач возможно при условии применения компетентностного подхода к музыкально-образовательному процессу.

**Ключевые слова:** преподаватель музыки, индивидуальные особенности личности, становление пианиста, комплексное обучение, компетентностный подход.

Проблеме формирования личностных и профессиональных качеств преподавателя музыки посвящено значительное количество научных трудов музыкантов разных специальностей, а также музыкальных психологов и педагогов (Л. Ауэр, Л.Л. Бочкарев, Г.Г. Нейгауз, М.Э. Фейгин, О.Ф. Шульпяков и др.). Большинство учёных подчёркивает комплексную природу дарования педагога-музыканта, где органично сочетаются исполнительское мастерство и разнообразные личностные качества, позволяющие педагогу не только высокохудожественно исполнять изучаемые в классе произведения, но и увлекать учеников захватывающими рассказами о музыке.

История музыки знает немало восторженных воспоминаний учеников о своих выдающихся учителях-музыкантах. Знаменитый И. Гофман, например, так писал о своем педагоге Антоне Григорьевиче Рубинштейне: «Его способ преподавания был таков, что делал всякого другого учителя в моих глазах похожим на школьного доктринара» [1, с. 39]. Известный пианист Э. Зауэр вспоминал о своем учителе: «Глубочайшая убежденность говорит во мне, когда я утверждаю, что как педагог Николай Рубинштейн не имел себе равных. Я иду дальше и осмеливаюсь высказать опасение, что вряд ли скоро появится педагог столь необычных возможностей и безграничной разносторонности, как он» [цит. по: 2, с. 217].

Какими же качествами должен обладать музыкант-педагог, чтобы сформировать у своих учеников такое преклонение и почитание? Этим вопросом задавались многие ученые, которые в 1980-х годах составляли популярные в то время профессиограммы, «модели специалиста», психологические портреты педагога-музыканта (Л.Г. Арчажникова, А.В. Малинковская, Ю.Н. Парс и др.). Однако до сих пор данный вопрос остается открытым, а значит, сохраняет свою актуальность.

Прежде всего, следует отметить, что музыкально-исполнительскую деятельность ученые относят к сфере коммуникативно-ориентированных специальностей, так как в её основе лежит информационный обмен, т.е. передача художественной информации, заключенной в музыкальном произведении, от композитора к слушателю (Б.В. Асафьев, Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, Г.М. Цыпин и др.). Для эффективной реализации информационного обмена и организации конструктивного межличностного взаимодействия с учениками в процессе творческой деятельности педагогу нужно владеть не только «искусством звука», но и «искусством слова», о чем неоднократно говорили известные пианисты-педагоги (Н.П. Корыхалова, Г.Г. Нейгауз, С.И. Савшинский и др.). И то и другое определяет уровень профессионализма педагога, который имеет комплексную природу.

При формулировании основных требований к преподавателю-музыканту особое значение придется профессиональной подготовке. Она предусматривает целый комплекс навыков, в том числе, – умение добывать и передавать знания при опоре на ряд передовых научных достижений, осваивать практические навыки с учетом современных, все возрастающих требований. Принципиально важна также способность к формированию творческого мышления: именно оно может во многом стать критерием профессионализма преподавателя.

В последние годы система образования переориентируется на компетентностный подход, предполагающий овладение студентами в процессе обучения комплексом базовых и профессиональных компетенций, которые позволяют не только освоить необходимые знания, но и успешно применять их в различных видах практической деятельности. В основе компетентностного

подхода лежит идея комплексного обучения, направленного на формирование органично взаимосвязанных личностных и профессиональных качеств специалиста.

«Структура и содержание профессиональной компетентности специалиста-музыканта, – пишет Е.Р. Сизова, – определяются спецификой его профессиональной деятельности и имеют свои особенности. Музыкальная деятельность (исполнительская, композиторская, педагогическая) является одним из видов творческой деятельности и характеризуется многоаспектностью, неповторимостью по характеру осуществления и результату, оригинальностью, общественно-исторической и индивидуальной уникальностью. В ней диалектически сочетаются сознательное и подсознательное, интуитивное и рассудочное, эмоциональное и рациональное начала. <...> В реализации музыкальной деятельности, помимо общих и специальных знаний, умений и навыков, огромное значение имеют система художественно-эстетических ценностей, эмоционально-волевая сфера личности, музыкальный слух, художественно-образное мышление, владение исполнительской (композиторской) техникой. Для педагога-музыканта кроме этого необходимы организационно-управленческие качества, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, опыт индивидуального и группового общения» [3, с. 36 – 37].

В свете сказанного целесообразно остановиться на проблемах инструментальной подготовки музыкантов в классе фортепиано. На преподавателя игры на фортепиано возлагается особая ответственность в силу того, что перед ним стоят важные и сложные задачи – как музыкальные, так и воспитательные. На нём в большой степени лежит ответственность за становление эстетических запросов и художественных вкусов молодого музыканта, за формирование ценностного отношения и мотивации к профессиональной деятельности. Преподаватель игры на фортепиано направляет общее музыкальное развитие студента, стимулирует его интерес к теории музыки, поощряет такие важные качества, как дисциплина, целеустремленность, самокритичность по отношению к своим результатам. Чтобы выполнить эти задачи, педагог должен проявить подлинно творческий подход к обучающему процессу, знание специфики работы. Речь идет, таким образом, не просто об обучении, а об активном участии в формировании личности будущего музыканта, об укреплении его любви к своей профессии и развитии представлений о высокой миссии искусства в обществе.

Обучение игре на фортепиано основано на органичном сочетании целого ряда компонентов. К ним можно отнести: формирование педагогических навыков, напряженную работу над культурой игры на инструменте, над техникой исполнения произведений [4; 5]. Но все эти задачи достижимы не сами по себе, они возникают из глубины сознания обучающегося. Воспитанник обязан научиться постигать суть и смысл музыкального произведения, понимать заключенное в нотном тексте художественное содержание, осознанно воплощать его в собственном исполнении. Работа над звучанием должна сопровождаться анализом драматургии и композиции сочинения, музыкально-выразительных средств, что позволит раскрыть содержание музыки в контексте накопленного историко-культурного опыта, теории и практики исполнительского мастерства.

В основе овладения этими навыками – индивидуальные занятия педагога и ученика. Они не сводятся только к воспроизведению выученных музыкальных произведений: в комплекс музыкально-обучающего процесса входит и изучение различных стилей исполнительского мастерства, и чтение с листа, и транс-

понирование, и игра в ансамбле, а также воспитание навыков самостоятельной творческой работы.

Подобная комплексная подготовка направлена на формирование высокопрофессионального музыканта широкого профиля, способного на высоком уровне вести занятия музыкой, реализовывать эстетический подход к музыкальной культуре, использовать для обучения студентов разнообразные формы, в том числе, лекции, концерты, семинары [6]. Преподавание игры на фортепиано несет в себе большой творческий заряд, оно не может исчерпываться только овладением технической стороной вопроса. Музыкантами давно признано, что исполнительская техника – это важная, но далеко не полная часть программы. Без формирования гуманитарного мировоззрения и эстетического вкуса, становления воли и характера студент никогда не станет педагогом, способным не только обучать, но и заражать своей верой учеников, следовательно, результат обучения не будет полноценным.

Итак, практику индивидуальных занятий нужно рассматривать в контексте общей профессиональной подготовки музыканта, в качестве важной, но не единственной ее составляющей. Индивидуальные занятия позволяют создать все необходимые условия для обучения будущих музыкантов. Это та основа, которая дает возможность решать самые принципиальные задачи в процессе учебы. В первую очередь речь идет о таких важных качествах, как творческое мышление, умение самостоятельно преодолевать сложности, не пасовать перед трудностями, постигать приемы самообучения и тренинга [7]. Студенты должны понимать, что учитель будет рядом не всегда, и после окончания вуза им придется учиться и дальше, но уже самостоятельно, без преподавателя.

Самостоятельность предполагает обретение сознательно-го отношения к своему делу, неуклонное расширение кругозора, оттачивание восприятия тончайших нюансов произведения, совершенствование эффективных способов работы над сочинением. Задача развития творческой самостоятельности предполагает построение процесса обучения таким образом, чтобы не угнетать инициативу студента, дабы впоследствии он смог самостоятельно организовать работу над музыкальным текстом без присутствия учителя, добиваясь тех же результатов. Эффективному решению обозначенной задачи способствует получение учащимися практических заданий, предполагающих эскизное освоение музыкальных произведений, при этом классные занятия должны становиться все более самостоятельными, при минимальном участии педагога. Положительного результата невозможно добиться без всемерной активизации творческой энергии студента, нужно требовать от него максимальной реализации всех его позитивных качеств – внимания, аналитического мышления, фантазии, способности к критической оценке своего исполнения.

Отсюда проистекает важность рационального построения обучающего процесса, который должен выполнять задачу по комплексному развитию у студента исполнительных и педагогических навыков. Практически на каждом уроке возможно обогащение новыми трактовками музыкальных произведений с учетом их характера, жанра, музыкально-стилистических особенностей. Это придает игре подлинную выразительность, уводит от формального воспроизведения музыкального текста. К данной цели ведет применение метода обобщения – раскрытие на примере отдельных сочинений более общих представлений о художественных закономерностях музыки. Следует подчеркнуть, что обобщение прокладывает тонкую, но одновременно прочную нить связи как с отдельными вопросами исполнительского мастерства, так и с общими проблемами музыкальной педагогики, охватывающими и способы работы над произведениями, и принципы их художественного толкования, и учет стилистических особенностей музыкального текста.

Таким образом, обучение будущего педагога-музыканта – это сложный вид совместной деятельности ученика и педагога, включающий множество составляющих, направленный на комплексное развитие личности ученика посредством освоения разнообразных компетенций в совокупности личностных и профессиональных качеств [8]. Исходя из сказанного, становится очевидным, что формирование психологического портрета педагога-музыканта в свете современных требований обусловлено реализацией компетентностного подхода к музыкально-образовательному процессу и должно включать как профессионально-технологические, так и личностно-творческие характеристики будущего специалиста.

Таким образом, обучение будущего педагога-музыканта – это сложный вид совместной деятельности ученика и педагога, включающий множество составляющих, направленный на комплексное развитие личности ученика посредством освоения разнообразных компетенций в совокупности личностных и профессиональных качеств [8]. Исходя из сказанного, становится очевидным, что формирование психологического портрета педагога-музыканта в свете современных требований обусловлено реализацией компетентностного подхода к музыкально-образовательному процессу и должно включать как профессионально-технологические, так и личностно-творческие характеристики будущего специалиста.

#### Библиографический список

1. Гофман И. *Фортепианная игра: ответы на вопросы о фортепианной игре*. Москва: Искусство, 1938.
2. Баренбойм Л.А. *Н.Г. Рубинштейн*. Москва: Музыка, 1982.
3. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития. *Высшее образование сегодня*. 2007; 11: 36 – 38.
4. Мартинсен К. *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*. М.: Классика – XXI, 2001.
5. Цыпин Г.М. *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика*. Москва: Алетейя, 2001.
6. Шилова О.Е. О формировании профессиональных качеств преподавателя музыки в процессе инструментальной подготовки. *Ученые записки Российской академии музыки имени Гнесиных*. 2012; 2: 75 – 79.
7. Шапов А.П. *Фортепианный урок в школе и училище*. Москва: Классика – XXI, 2002.
8. Казурова А.С., Малинковская А.В. К проблеме разработки компетенций музыканта-исполнителя и педагога выпускника вуза. *Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии*: материалы Международной научной конференции 31 октября – 2 ноября 2006 года. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2008: 20 – 29.

#### References

1. Gofman I. *Fortepiannaya igra: otvety na voprosy o fortepianno igre*. Moskva: Iskustvo, 1938.
2. Barenbojm L.A. *N.G. Rubinshtejn*. Moskva: Muzyka, 1982.
3. Sizova E.R. Professional'naya kompetentnost' specialista-muzykanta: struktura, sodержanie, metody razvitiya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 11: 36 – 38.
4. Martinsen K. *Metodika individual'nogo prepodavaniya igry na fortepiano*. M.: Klassika – XXI, 2001.
5. Cypin G.M. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskustvo: teoriya i praktika*. Moskva: Aletejya, 2001.
6. Shilova O.E. O formirovani professional'nyh kachestv prepodavatelya muzyki v processe instrumental'noj podgotovki. *Uchenye zapiski Rossijskoj akademii muzyki imeni Gnesinyh*. 2012; 2: 75 – 79.
7. Schapov A.P. *Fortepiannyj urok v shkole i uchilishe*. Moskva: Klassika – XXI, 2002.
8. Kazurova A.S., Malinkovskaya A.V. K probleme razrabotki kompetencij muzykanta-ispolnitelya i pedagoga vypusknika vuza. *Muzykal'noe obrazovanie v kontekste kul'tury: Voprosy teorii, istorii i metodologii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 31 oktyabrya – 2 noyabrya 2006 goda. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2008: 20 – 29.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 378

**Patrusheva I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State University (Tyumen, Russia),  
E-mail: inga-p@mail.ru

**PORTFOLIO AS MEANS OF ESTIMATION OF RESULTS INDEPENDENT WORK OF MASTER STUDENTS.** In the article the author studies the relevance of a problem of improvement of control and measuring materials in the conditions of competence-based model of training locates in the higher school. The key idea of a portfolio as a means of authentic estimation of results of training, types and algorithm of its creation is revealed. The researcher studies the technology of the use of an electronic portfolio as a means of estimation of results of independent work of students who gain a master's degree on the example of experience of training of

students according to the program "Teacher of the Higher School". The structure and the contents of the portfolio, the criteria of assessment are described. The paper shows advantages and shortcomings of the use of this method. The author comes to a conclusion that the portfolio is an instrument of expression of quality and multilevel assessment of competences, measurements of individual progress of students and self-presentation.

**Key words:** estimation, means of estimation, independent work, portfolio, electronic portfolio.

*И.В. Патрушева, канд. пед. наук, доц. Тюменского государственного университета, г. Тюмень, E-mail: inga-p@mail.ru*

## ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

В статье обосновывается актуальность проблемы совершенствования контрольно-измерительных материалов в условиях компетентностной модели обучения в высшей школе. Раскрывается сущность портфолио как средства аутентичного оценивания результатов обучения, виды и алгоритм его создания. На примере опыта подготовки студентов по магистерской программе «Преподаватель высшей школы» рассматривается технология использования электронного портфолио в качестве средства оценивания результатов самостоятельной работы студентов магистратуры. Описывается структура и содержание портфолио, критерии оценки, анализируются преимущества и недостатки использования данного метода. Автор приходит к выводу, что портфолио является инструментом выражения качественной и многоуровневой оценки компетенций, измерения индивидуального прогресса студентов и самопрезентации.

**Ключевые слова:** оценивание, средства оценивания, самостоятельная работа, портфолио, электронное портфолио.

В условиях перехода на новый федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование (уровень магистратуры)» коренным образом изменяются подходы к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускников. В связи с этим возникает необходимость пересмотра и совершенствования контрольно-измерительных материалов. Поэтому актуальным сегодня является адаптация имеющихся фондов оценочных средств к новым условиям и разработка адекватных предмету оценивания методов и приемов.

В качестве основных перспектив реализации компетентностного подхода в системе оценки компетенций студентов выделяются следующие:

- оценочные средства должны отвечать требованиям интегративности, то есть оценивать мета-компетенции, а не только определенный объем знаний;
- современная система оценивания должна обогащаться новыми формами оценки, ориентированными на действенную активность личности;
- оценочные средства должны быть направлены не на формальную фиксацию компетентности, а на расширение зоны профессионального развития личности. Это значит, что при оценке компетенций следует учитывать индивидуальные интересы и особенности личности. Оценка должна содержать стратегии развития обучающихся [1, с. 31].

Новые подходы к оцениванию образовательных результатов определяют и новые тенденции развития оценочной деятельности преподавателя, которые уже сегодня прослеживаются в образовательной практике: увеличение доли и повышение значимости качественных оценок; ориентация на личностные достижения обучающихся; обучение студентов самооценке результатов учебной деятельности; отказ от формализованной оценки работ творческого характера и др.

В условиях компетентностной модели обучения студентов магистратуры в качестве оценочных средств должны применяться как репродуктивные, так и активные, продуктивные и интерактивные оценочные средства. Репродуктивные оценочные средства позволяют выявить уровень усвоения знаний, к ним относятся: контрольная работа, устный экзамен, письменный экзамен, тест, опрос, коллоквиум и др. Продуктивные оценочные средства проверяют способность не просто воспроизводить знание, но и преобразовывать имеющуюся информацию с целью получения научно обоснованного продукта деятельности: реферата, доклада, рецензии, аннотации, эссе, портфолио, проекта и т.п. Деятельное отношение человека к миру и самому себе, способность преобразовывать окружающую среду составляют сущность активных оценочных средств, к которым относятся: дискуссия, проблемная ситуация, «мозговой штурм», организационно-деятельностная игра, тренинг и др. И, наконец, интерактивные оценочные средства предполагают осуществление оценивания в процессе выполнения студентами заданий, связанных с выполнением совместной деятельности, общением, взаимодействием по поводу решения познавательных задач. К ним относятся: комплексные ситуационные задачи, веб-

квест, кейс-стади, деловые игры, форумы, тесты действия и т. п. [2].

В настоящее время идет поиск новых методов, форм, средств оценивания, позволяющих студенту реализовать свою субъектность. Средствами оценивания выступают продукты образовательной деятельности обучающихся. В высшей школе в качестве продуктивного оценочного средства в настоящее время часто используется метод портфолио. Портфолио рассматривается как средство аутентичного оценивания результатов обучения, применяющееся в практикоориентированном образовании, с целью выявления уровней сформированности компетенций.

Понятие «аутентичное оценивание» во многом равнозначно термину «подлинная оценка», или «оценивание реальных достижений учащихся». Аутентичное оценивание предусматривает оценивание компетенций студентов в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни, и направлено на оказание помощи обучающимся в развитии способности анализировать собственную деятельность.

Портфолио (от франц. *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница) – досье, собрание достижений. Портфолио рассматривается как форма контроля и оценки достижений учащихся, его характеристика, доказательство прогресса в обучении по результатам, приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности, включая самооценку [3, с. 5].

В зарубежной и отечественной образовательной практике применяются разные виды портфолио:

- коллекция работ и результатов студента, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях;
- «папка достижений», направленная на повышение собственной значимости студента и отражающая его учебные, исследовательские и творческие успехи;
- рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития студента, помогающее отследить результативность его деятельности, как в количественном, так и качественном плане (в эту папку собираются все контрольные и творческие работы: публикации, эссе, рефераты, зачетные и курсовые работы в течение определенного срока);
- проблемно-исследовательское портфолио, связанное с написанием реферата, научно-исследовательской работы, подготовкой к выступлению на конференции;
- тематическое, создаваемое в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса и др.

По мнению многих исследователей (А.В. Черной, Е.А. Чекуновой, Е.И. Погореловой и др.) портфолио позволяет: усилить практическую ориентацию образования; достичь оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний; развивать мышление и навыки самостоятельной работы студентов; обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса; выявить обучающихся с одаренностью; развивать у студентов рефлексивные умения.

Для оценки портфолио педагогом и обучающимися разрабатываются соответствующие критерии, при этом может оцени-

ваться и отдельно каждая составная часть портфолио. Кроме оценки портфолио преподавателем, часто практикуется взаимо-оценка и самооценка.

Таким образом, портфолио в современной педагогической практике рассматривается как метод фиксирования, накопления, оценки, взаимооценки и самооценки индивидуальных достижений обучающихся, позволяющий составить адекватное представление, как о процессе, так и о результатах учебной и внеучебной деятельности.

За рубежом, а в последние годы и в России, популярным становится электронное портфолио. Причём электронное портфолио – это не просто сбор материалов в электронном виде. Оно отличается тем, что содержит артефакты многих типов носителей (аудио, видео, графика, текст), гиперссылки на разные структурные компоненты, может размещаться в сети Интернет и социальных сетях, что даёт дополнительные возможности для обсуждения и оценки процесса и результата работы с портфолио.

По мнению Н.С. Barrett к преимуществам разработки электронного портфолио для студентов высших учебных заведений относятся: минимальные требования к дисковому пространству; лёгкость создания резервных файлов; портативность; длительный срок хранения; личностная ориентированность; развитие у студентов навыков работы с электронными документами; возможность аргументации отдельных частей портфолио через гипертекстовые ссылки; доступность (особенно веб-портфолио) [4].

В педагогической литературе портфолио рассматривается и как метод, и как педагогическая технология, предполагающая определённый алгоритм организации образовательного процесса. Нам представляется наиболее полной процедура создания портфолио, предложенная Н.С. Barrett и адаптированная А.А. Шехониным и др. Авторы выделяют следующие этапы работы по данной технологии:

1. Определение содержания портфолио и целей его формирования.

2. Накопление, сбор артефактов (подтверждения компетентности). Исходя из разработанной структуры портфолио, необходимо наметить организационный план работы, обеспечивающей поиск, сбор необходимых материалов.

3. Отбор информации. Просмотр и оценка собранных артефактов и определение тех, которые демонстрируют достижения согласно выбранным критериям и внешним требованиям. На этом этапе основная задача – отобрать материал в портфолио, перевести его при необходимости в электронную форму, подобрать программное обеспечение, соответствующее задачам, условиям демонстрации и хранения.

4. Рефлексия. Оценка собственного роста, а также недостатков собственного развития. Написание рефлексивных материалов портфолио. Для рабочего портфолио рефлексия производится в ключевых точках обучения, например, по завершению освоения модуля. Рефлексия строится вокруг выяснения так называемых точек опоры – уже имеющихся знаний, умений, навыков и точек роста – дефицитов и трудностей, которые тормозят достижение запланированных результатов.

Для организации рефлексии деятельности можно использовать такие формы и методы работы, как: групповая и индивидуальная работа; обсуждения на семинарских занятиях; письменные работы (эссе, ответы на вопросы по методу неоконченных предложений, психологическое тестирование и т.п.).

5. Перспективная оценка. Сравнение собственных позиций с внешними требованиями и определение целей на будущее. Это способствует профессиональному росту и стимулирует потребность в непрерывном образовании.

6. Презентация – представление материалов портфолио-продукта лицам, заинтересованным в информации о достижениях его владельца, планах по его дальнейшему саморазвитию. Такими заинтересованными лицами могут быть сверстники, родители, работодатели, преподаватели, другие внешние эксперты. В зависимости от формы и аудитории, презентация портфолио может быть различной.

7. Работа над ошибками предполагает достраивание недостающей информации о критериях успешного портфолио-продукта, а также наращивание навыков для его успешной презентации [5].

При оформлении портфолио в электронном виде, как справедливо замечает А.А. Шехонин, нужен ещё «технологический блок, связанный со способами хранения, представления и ка-

талогизации элементов портфолио, оформлением портфолио». Здесь важно не просто перевести документы в электронный формат, но и сформировать оглавление, создать веб-ресурсы (при необходимости), связать различные элементы портфолио с помощью ссылок. По мнению авторов, последнее представляет собой отдельную мыслительную деятельность по соотношению имеющихся материалов между собой и с внешними требованиями.

Важным этапом работы с портфолио является рефлексия, в результате которой делается вывод о необходимости развития и улучшения портфолио, совершенствовании собственной компетентности. На этом этапе «последствия» (А.А. Шехонин) производится самостоятельная проверка соответствия полученных результатов ожиданиям, формируются общекультурные компетенции, связанные с организацией и рефлексией, определяются дальнейшие индивидуальные задачи самообразования и саморазвития и пр.

Самостоятельная работа является важным компонентом организации обучения студентов в вузе. Увеличение в учебных планах доли внеаудиторной работы актуализирует задачу разработки способов организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода и принципов практикоориентированности.

Обучение в магистратуре предполагает выделение большого числа часов на самостоятельную подготовку. Нам представляется целесообразным использование метода портфолио как способа организации и контроля самостоятельной работы студентов, что обусловлено положительным влиянием портфолио на развитие умения самостоятельно определять направление в изучение темы, умение анализировать информацию и выделять главное, умение планировать свою деятельность и делать самостоятельные выводы.

Как оценочное средство портфолио представляет собой средство обратной связи и систему индивидуальной накопительной оценки достижений обучающихся. Портфолио включает в себя элементы самоконтроля, рефлексии, а также различные творческие работы (эссе, сочинения на тему и т.п.), которые помогают полнее раскрыться личности студента, продемонстрировать его знания различных учебных дисциплин (происходит осуществление межпредметных связей).

Преподавателю портфолио даёт возможность текущего и итогового контроля работы по изучению предмета, а также позволяет лучше узнать студента (его стиль обучения, интеллектуальные и общекультурные особенности), выявить одарённость и проблемы в освоении дисциплины, получить всестороннее представление о работе студента во время семестра, объективно её оценить. Кроме того, анализ портфолио по дисциплине даёт преподавателю информацию о качестве организации самостоятельной работы и способствует дальнейшему совершенствованию курса.

Работа с портфолио проводится регулярно – в течение всего периода изучения дисциплины. Периодически студенты могут обмениваться ими для рецензирования, что способствует не только развитию их критического мышления, но и улучшению творческого общения, организации взаимообучения.

Механизм включения метода портфолио в самостоятельную работу по дисциплине включает несколько основных этапов:

- ознакомление студентов с данной формой работы;
- представление тематики и требований к портфолио;
- самостоятельная работа студентов по созданию портфолио;
- оценивание портфолио.

В данной статье нам хотелось бы раскрыть возможности использования метода портфолио в процессе подготовки студентов магистратуры, обучающихся по программе «Преподаватель высшей школы».

Дисциплина «Методика организации учебно-исследовательской деятельности студентов» нацелена на формирование целостного представления студентов об учебно-исследовательской деятельности и готовности к её организации в вузе в будущей профессиональной деятельности.

Задачи дисциплины:

1. Формировать представления о теоретических и методических основах организации учебно-исследовательской деятельности студентов в вузе.
2. Способствовать практическому освоению студентами магистратуры методов, механизмов и технологий организации учебно-исследовательской деятельности в вузе.

3. Развивать у студентов способность руководить исследовательской работой обучающихся.

Курс изучается в 1, 2 семестрах. Форма промежуточной аттестации – зачёт (1 семестр), экзамен (2 семестр). Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачётных единицы, 108 академических часов, из них: 46,15 часа – выделены на контактную работу с преподавателем, 61,9 часа – на самостоятельную работу.

Содержание дисциплины посвящено изучению теоретических оснований исследовательской деятельности как вида человеческой деятельности и объекта обучения, видов исследовательской деятельности студентов и способов управления их исследовательской активностью, технологии организации учебно-исследовательской деятельности студентов в вузе.

В ходе практических занятий будущие магистры овладевают методикой организации подготовки и защиты студентами контрольной работы, реферата, доклада, курсовых и выпускных квалификационных работ; средствами оценивания результатов учебно-исследовательской деятельности студентов; способами использования Интернет-технологий в организации учебно-исследовательской деятельности и т.п.

Портфолио по данной дисциплине сопровождает студента в течение всего периода обучения, является зачётной работой и используется как методический материал при подготовке и сдаче экзамена.

В нашем случае портфолио – это не просто место для хранения документов по темам дисциплины для подготовки к семинарским занятиям; это заранее спланированная самостоятельная разработка содержательной стороны готовности студентов магистратуры к осуществлению руководства учебно-исследовательской деятельностью студентов.

Портфолио включает в себя элементы самоконтроля, рефлексии, а также различные методические и творческие работы, которые помогают полнее раскрыться личности студента, продемонстрировать сформированность его профессиональной компетентности в данной области.

Кроме того, разработанные материалы по курсу, безусловно, пригодятся студентам в их дальнейшей учебе и практической деятельности. Причём, обмениваясь индивидуальными портфолио, студенты формируют методическую копилку по организации учебно-исследовательской работы студентов в вузе. А знакомство с методом портфолио позволит им в будущем использовать его в преподавательской деятельности.

Рассмотрим технологию работы с портфолио в рамках вышеуказанной дисциплины. Следует заметить, что мы применяем электронное портфолио работ студентов.

На первой лекции преподаватель знакомит студентов с методом портфолио, объясняя цели и перспективы его использования. Сообщаются обязательные разделы портфолио, требования к представлению результатов и критерии оценки. Портфолио построено в соответствии с тематическим планом курса, что позволяет студентам систематически и последовательно выполнять необходимые работы и оформлять их в соответствии с требованиями.

Основные рубрики портфолио:

1. «Автопортрет» – помещаются резюме и контактные данные студента. Эта рубрика может содержать описание ожиданий студента от изучения дисциплины.

2. «Рабочие материалы» – все самостоятельные работы, являющиеся обязательными для выполнения по курсу.

3. «Информационные ресурсы» – дополнительные и справочные материалы по дисциплине.

4. «Мои достижения» – содержатся рецензии, эссе личных достижений, копии грамот, сертификатов и других документов, подтверждающих распространение результатов работы.

Студенты могут создавать и дополнительные рубрики по своему усмотрению.

Программой дисциплины «Методика организации учебно-исследовательской деятельности студентов» предусмотрены разнообразные виды самостоятельной работы, результаты которой помещаются в раздел «Рабочие материалы». Представим примерный перечень работ студентов магистратуры, входящих в портфолио за учебный год:

1. Список научной и учебно-методической литературы по дисциплине. Критерии оценки: не менее 5 источников литературы из библиотеки университета; соответствие правилам оформления библиографических списков (в соответствии с ГОСТ); 50%

источников должны быть изданы не более 5 лет назад; грамотность и эстетичность оформления.

2. Кластер понятий по дисциплине. Критерии оценки: полнота понятийно-категориального аппарата; логичность взаимосвязи понятий; наличие гиперссылок на глоссарий.

3. Глоссарий по дисциплине. Критерии оценки: не менее 20 терминов; наличие ссылки на источник литературы; взаимосвязь с кластером понятий (наличие гиперссылок).

4. Эссе на тему: «Роль учебно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке студентов». Критерии оценки эссе: соответствие теме; аргументированность; наличие собственной позиции; креативность; грамотность оформления.

5. Теоретическая модель исследовательской компетентности студентов вуза. Критерии оценки: соответствие содержания модели заданной теме; полнота; структурированность; целостность.

6. Памятки для студентов в виде буклетов: «Правила составления библиографического списка», «Правила оформления библиографических ссылок», «Как выполнить исследовательский проект». Критерии оценки: соответствие теме, краткость и точность информации, грамотность и эстетичность оформления, соответствие жанру «буклет».

7. Методические рекомендации студентам: «Как работать с научным текстом», «Как подготовиться и хорошо выступить с докладом по результатам исследовательской работы». Критерии оценки: соответствие теме, лаконичность и ёмкость информации, доступность для студентов, грамотность и эстетичность оформления.

8. Компьютерная презентация на тему: «Использование Интернет-технологий в организации учебно-исследовательской деятельности студентов». Критерии оценки: соответствие теме, актуальность информации, соответствие современным подходам в образовании, грамотность и эстетичность оформления.

9. Реферат на тему: «Способы оценивания результатов учебно-исследовательской деятельности студентов». Критерии оценки реферата: соответствие содержания выбранной теме; глубина раскрытия содержания реферата; обоснованность использованной литературы; наличие собственных выводов; грамотность оформления.

10. Разработка критериев оценки письменной работы студента (реферата, курсовой работы, ВКР) и критериев оценки выступления студента с докладом (на научной конференции, в ходе защиты курсовой работы, ВКР). Критерии оценки: соответствие критериев предъявляемым требованиям к определенному виду работ; оптимальность выбранных критериев; грамотность формулировок.

11. Учебная программа курса «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов». Критерии оценки: соответствие принципам организации учебно-исследовательской деятельности студентов; структурированность и логичность программы; соответствие содержания поставленным целям; соответствие выбранных форм и методов обучения современной дидактике высшей школы; инновационность программы.

Требования, предъявляемые к оформлению портфолио по дисциплине:

– портфолио оформляется в электронном виде, в папке, названной по фамилии студента, и располагается на сервере института;

– каждая рубрика оформляется в отдельную папку;

– каждое задание оформляется в виде отдельного файла, подписанного по названию работы;

– при создании материалов в формате MS Word следует придерживаться общепринятых требований к оформлению письменных работ;

– если файлы содержат объемные материалы (фото, видео), необходимо их архивировать.

В рамках самостоятельной работы на протяжении всего семестра студенты создают индивидуальные портфолио. На семинарских занятиях выполненные работы используются при обсуждении поставленных вопросов и демонстрируются творческие продукты (презентации, проекты, эссе и пр.). В ходе семинара студенты могут дополнять и корректировать свои портфолио.

Если у студентов возникают затруднения при составлении портфолио, то они могут обратиться к преподавателю за индивидуальной консультацией.

В конце семестра преподаватель организует обмен портфолио между парами студентов, формальным результатом которого могут стать взаимные рецензии на портфолио сокурсников с

рекомендациями по их совершенствованию. Рецензия на портфолио помещается в рубрику «Мои достижения».

Перед зачетом студенты пишут рефлексивное эссе с целью оценки своих достижений по данной дисциплине. До зачетного занятия преподаватель проверяет и оценивает портфолио в соответствии с выделенными критериями.

Критерии оценки разрабатываются и доводятся до сведения студента на начальном этапе запуска портфолио. Каждая работа имеет свои критерии, на основании которых осуществляется текущее оценивание. В целом портфолио оценивается по следующим обобщенным критериям:

- наличие обязательных рубрик;
- методическая грамотность;
- качество оформления материалов;
- наличие материалов самооценки и взаимооценки (эссе, рецензии и др.);
- наличие дополнительных материалов, в том числе документов, подтверждающих практическую апробацию материалов;
- качество защиты портфолио.

На последнем семинарском занятии организуется защита портфолио перед группой студентов, обсуждаются результаты самостоятельной работы, возникшие трудности и предложения по совершенствованию собственной деятельности и организации такого вида работы по дисциплине.

По результатам защиты и при условии положительной оценки портфолио преподавателем студенты получают зачет по дисциплине. Защита портфолио по итогам второго семестра может составлять практическую часть экзамена по дисциплине (например, экзамен состоит из теоретического вопроса и практического – засчитываются баллы за портфолио).

Опыт применения метода портфолио в преподавании курса «Методика организации учебно-исследовательской работы студентов» позволяет выделить преимущества данного средства оценивания самостоятельной работы студентов:

- в ходе работы над портфолио студенты учатся планировать и правильно организовывать самостоятельную деятельность, что позволяет им своевременно предоставлять требуемые работы;
- стимулируется самостоятельная познавательная активность;
- студенты имеют возможность творческого самовыражения, как при разработке материалов, так и оформлении их в портфолио;
- сбор материалов в единое портфолио позволяет студентам получить целостное представление по дисциплине, выстроить внутри и межпредметные взаимосвязи, проследить логику курса и тем самым осмыслить изученный материал с точки зрения его практического применения (реализуется системно-деятельностный подход, заложенный в основу федерального государственного образовательного стандарта);
- самооценка и взаимооценка результатов самостоятельной работы студентов позволяют осуществить личностно-ориентированный подход в образовании и способствует развитию рефлексивных способностей студентов магистратуры;
- портфолио является методической копилкой будущего преподавателя высшей школы (и уже на практике студент может им воспользоваться), то есть решаете задачу практикоориентированного педагогического образования;
- разработанные материалы могут использоваться студентами в научной работе, при подготовке к выступлению на конференции, осуществлению педагогического эксперимента;

#### Библиографический список

1. Емельянова И.Н. Оценочные средства в традиционной и компетентностной модели обучения. *Материалы всероссийской научно-практической конференции*, 14 марта, Тюмень: ТюмГУ, 2014: 31 – 34.
2. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М., Неумоева-Колчеданцева Е.В., Задорина О.С. *Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций*. Тюмень: ТюмГУ, 2014.
3. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. *Технология портфолио в системе педагогической диагностики*. Самара, 2004.
4. Barrett H.C. Electronic Portfolios – A chapter in Educational Technology. *ABC-CLIO Encyclopedia*, 2001. Available at: <http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>
5. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш. *Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента*. Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014.

#### References

1. Emel'yanova I.N. Ocenochnye sredstva v traditsionnoj i kompetentnostnoj modeli obucheniya. *Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 14 marta, Tyumen': TyumGU, 2014: 31 – 34.
2. Emel'yanova I.N., Volosnikova L.M., Neumoeva-Kolchedanceva E.V., Zadorina O.S. *Razrabotka i ispol'zovanie kontrol'no-izmeritel'nykh materialov dlya ocenki kompetencij*. Tyumen': TyumGU, 2014.

– качественно разработанное портфолио дает возможность студентам получить зачет и дополнительные баллы на экзамене в условиях балльно-рейтинговой системы обучения;

– в ходе обмена студентами индивидуальными портфолио происходит взаимообучение, развивается социально-коммуникативная компетентность;

– преподаватель имеет возможность систематически контролировать и оценивать достигнутые результаты самостоятельной работы студентов, а по итогам рефлексии и публичной защиты совершенствовать преподавание данной дисциплины.

К ограничениям использования метода портфолио можно отнести:

– формальное отношение отдельных студентов к составлению портфолио (отсутствие системности в работе, предоставление полного портфолио только в конце семестра, переписывание работ друг у друга и пр.);

– трудности в самооценке и взаимооценке работы, в связи с неразвитостью аналитических умений и способности к рефлексии;

– сложности в использовании средств оформления портфолио в электронном виде, что обусловлено недостаточной компьютерной грамотностью.

Тем не менее, анализ рефлексивных эссе студентов магистратуры по итогам изучения данной дисциплины показал, что большинство обучающихся считают такую форму представления результатов и оценивания самостоятельной работы полезной: «портфолио позволило систематизировать накопленный за семестр материал», «в ходе составления портфолио было изучено очень много учебной и методической литературы, что позволило повысить свою компетентность», «портфолио дает возможность для самовыражения и творчества». Студенты высказывались положительно о возможности получить рецензию на свою работу от сокурсников: «получили колоссальный опыт рецензирования и оценки», «посмотрели на себя со стороны», «получили объективную оценку и дельные рекомендации», «получили оценку не только со стороны преподавателя, но и студентов», «увидели возможности для самосовершенствования».

Важным представляется и то, что студенты считают ценным данную форму работы для организации самостоятельной работы и понимают перспективы использования портфолио в дальнейшей учебе и профессиональной деятельности.

Таким образом, портфолио выступает эффективным оценочным средством самостоятельной работы студентов. В рамках работы над портфолио студенты осваивают различные способы работы с источниками информации, что является залогом успешного обучения. Кроме того, портфолио позволяет отслеживать собственное понимание проблем, формировать личностное отношение к явлениям, переосмысливать собственные представления с учетом вновь приобретенных знаний. Поскольку после окончания работы портфолио остаётся у студентов, то они имеют возможность продолжить исследования, восстановить пробелы в знаниях. Систематизированные материалы портфолио незаменимы в подготовке к экзамену по всему курсу.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что портфолио является инструментом выражения качественной и многоуровневой оценки компетенций, измерения индивидуального прогресса студентов, самопрезентации, а значит, важным элементом практико-ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов в высшем образовании.

3. Golub G.B., Churakova O.V. *Tehnologiya portfolio v sisteme pedagogicheskoy diagnostiki*. Samara, 2004.
4. Barrett H.C. *Electronic Portfolios – A chapter in Educational Technology. ABC-CLIO Encyclopedia*, 2001. Available at: <http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>
5. Shehonin A.A., Tarlykov V.A., Klesheva I.V., Bagautdinova A.Sh. *Ocenka obrazovatel'nykh rezul'tatov v processe formirovaniya portfolio studenta*. Sankt-Peterburg: NIU ITMO, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.07.15

УДК 378

*Piroglov Sh. Sh., postgraduate, North-Caucasus Social Institute, E-mail: la-saenko@yandex.ru*

**THE LEGAL RESPONSIBILITY OF MILITARY PERSONNEL AS A FORM OF SOCIAL RESPONSIBILITY.** The article reveals the history of professional military training, the concepts of “social responsibility” and “liability.” The author presents the legal responsibility of military personnel as a form of social responsibility. The author concluded that all soldiers are equal before the law and bear responsibility established for citizens of the Russian Federation, taking into account the specifics of their legal status. Military personnel may be involved in various types of legal liability, including disciplinary, administrative, material, civil and criminal. The author presents the legal responsibility of military personnel as a form of social responsibility. This responsibility not only involves social evaluation of past deeds, but also acts as a factor for socialization of the individual, both in the present and in the future.

**Key words:** professional training of military personnel, social responsibility, legal liability, types and characteristics of social responsibility of the military.

*Ш.Ш. Пироглов, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, E-mail: la-saenko@yandex.ru*

## ЮРИДИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В статье раскрывается история вопроса профессиональной подготовки военнослужащих, сущность понятий «социальная ответственность» и «юридическая ответственность». Автором был сделан вывод, что все военнослужащие равны перед законом и несут ответственность, установленную для граждан Российской Федерации, с учётом особенностей своего правового положения. Военнослужащие могут привлекаться к различным видам юридической ответственности, среди которых можно выделить и дисциплинарную, и административную, и материальную, и гражданско-правовую и уголовную. Автор представляет юридическую ответственность военнослужащих как форму их социальной ответственности. Данный вид ответственности не только предполагает социальную оценку поступков, совершённых в прошлом, но и выступает фактором социальной активизации личности, как в настоящем, так и в будущем.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка военнослужащих, социальная ответственность, юридическая ответственность, виды и особенности социальной ответственности военнослужащих.

В настоящее время российские Вооружённые силы находятся в стадии глубокого реформирования. Это диктует необходимость проведения соответствующих преобразований в системе подготовки военных кадров и военного образования. Изменение системы военного образования и реформирование принципов военного обучения происходит на практике под влиянием преимущественно кризисных состояний, когда традиционные методы регулирования этих процессов оказываются неэффективными. Сложный и динамичный характер современной служебно-боевой деятельности, использование в ней новейших информационных технологий, образцов вооружения и военной техники, зависимость хода и исхода (результатов) военных действий от содержания и качества заблаговременно проведённой подготовки личного состава обуславливают объективную потребность в дальнейшем совершенствовании профессиональной подготовки военнослужащих. Начало профессиональной подготовки офицеров в России в специальных учебных заведениях было положено на рубеже 17 – 18 веков Петром Великим. Данный период характеризовался также процессом создания регулярной армии и военно-морского флота. К преподаванию в военно-учебных заведениях привлекались ученые с мировыми именами, среди них: Дмитрий Менделеев, Иван Павлов и многие другие. Офицерами были русские писатели и поэты Афанасий Фет, Гавриил Державин и др. [1]. Отметим, что в послевоенные годы активно развивались наука, образование, а также процесс подготовки военных кадров и военная наука. Заметим, что к началу 90-х годов прошлого века в нашей стране только в Министерстве обороны функционировало более 100 высших учебных заведений, десятки военных и гражданских НИИ, обеспечивших военную безопасность государства.

Учитывая, что доверить вопросы размещения, обслуживания, использования оружия нового поколения можно только армии, отвечающей современным требованиям А.А. Селуянов выделяет важнейшее требование к современной армии – это, прежде всего, высочайший профессионализм всего личного состава, основанный на современной науке и подготовке военных кадров [1].

Специфика военного дела требует подготовки офицеров, способных качественно работать в условиях непрерывных

стрессов, неопределённости, опасности для самой жизни и жесткой личной ответственности за качество и последствия принимаемых решений. Так Д.А. Гриднев отмечает, что выпускник, будущий командир, а не только специалист-профессионал, должен обладать навыками воспитательной и организаторской работы в совершенно специфической обстановке жизни и деятельности войск. Авторы также подчёркивают, что таких специалистов гражданское образование готовить не в состоянии, так как для получения такого штучного продукта, каким по определению является военный профессионал, нужна другая система подготовки, обучения и воспитания, а также принципиально иная система жизни, то есть «надо уметь и хотеть служить родине, а не зарабатывать, в том числе и за её счет, как этому обучают в некоторых престижных гражданских вузах» [2, с. 3].

Вопросы подготовки военнослужащих в современных условиях всегда находились в центре внимания отечественной педагогической науки. В данной статье предлагается остановиться на вопросе формирования юридической ответственности военнослужащих – как формы их социальной ответственности.

Как известно в современной науке существует широкий диапазон понимания феномена «социальная ответственность». В одной из статей Л.А. Саенко был проведён анализ сущности данного понятия, на основании которого автор предлагает следующее определение: социальную ответственность можно рассматривать с различных позиций: внешних и внутренних, групповых и индивидуальных, в зависимости от субъекта социально ответственных действий. Социальная ответственность выражается в способности субъекта оценивать результаты своей деятельности, соотносить их с принятыми социальными нормами [3; 4].

Юридическая же ответственность не только предполагает социальную оценку поступков, совершённых в прошлом, но и выступает фактором социальной активизации личности, как в настоящем, так и в будущем. В работе А.М. Глазунова подчёркивается, что юридическая ответственность регулируется нормами права, так же она связана с применением установленных законом определенных санкций. Для осуществления юридической ответственности на практике требуются предусмотренные законом и основания, и условия [5].

По содержанию юридическая ответственность может проявляться в двух видах: в виде возложения на виновное лицо штрафов, карательных санкций и в виде вменения военнослужащему в обязанность восстановления незаконно нарушенного права и ранее существовавших общественных отношений [5].

Юридическая ответственность наступает после совершения правонарушения, которое признано противоправным или виновным деянием: действием или бездействием. Данное правонарушение можно охарактеризовать рядом признаков: общественная опасность; противоправность; виновность; наказуемость.

Общественная опасность — это способность деяния причинить вред общественным отношениям, охраняемым законом. Законодатель делит правонарушения по характеру и степени общественной опасности на: преступления, административные и гражданско-правовые деликты и дисциплинарные проступки.

Противоправность — это совершение действия или бездействия лицом виновным в совершении правонарушения: уголовного, гражданского, административного и др. Противоправность, представляет собой формально-правовой признак правонарушения и является вспомогательным по отношению к общественной опасности деянием.

Виновность в свою очередь указывает на наличие в деянии военнослужащего вины в форме умысла / неосторожности. Наказуемость предполагает реакцию государства на правонарушение и является обязательным признаком преступления и других правонарушений. При отсутствии в случае действия / бездействия лица хотя бы одного из признаков правонарушения юридическая ответственность не наступает [5].

В структуру правонарушений входит следующий ряд элементов:

1. Объект правонарушения (общественные отношения в той или иной области, регулирующие и охраняемые правом, на нормальное развитие которых посягает правонарушение).
2. Объективная сторона (конкретные действия, выразившиеся в нарушении установленных правил, характеризующиеся противоправностью, общественно вредными последствиями и причинной связью между ними).
3. Субъект правонарушения (в зависимости от вида может быть физическое или юридическое лицо).

#### Библиографический список

1. Селуянов А.А. Новые направления в концепции военного образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2007; 9: 75 – 78.
2. Гринев Д.А. Государственное управление реформой военного образования. *Социальные проблемы современного российского общества: региональный аспект*: материалы Всероссийской конференции «XVII Уральские социологические чтения». Екатеринбург, 2008; Т. II.
3. Саенко Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 1 (46): 262 – 266.
4. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Глазунов А.М. Военное обучение в жизненных стратегиях студентов технических вузов. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Технические науки*. 2006; Приложение №4: 124 – 127.
6. Арестова О.И., Васанович Е.В., Глазунов А.М. и др. *Социальные аспекты модернизации Вооруженных Сил России*. Новочеркасск: УПЦ «Набла» ЮРГТУ (НПИ), 2004.

#### References

1. Seluyanov A.A. Novye napravleniya v koncepcii voennogo obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2007; 9: 75 – 78.
2. Gridnev D.A. Gosudarstvennoe upravlenie reformoj voennogo obrazovaniya. *Social'nye problemy sovremennogo rossijskogo obschestva: regional'nyj aspekt*: materialy Vserossijskoj konferencii «XVII Ural'skie sociologicheskie chteniya». Ekaterinburg, 2008; T. II.
3. Saenko L.A. Social'naya otvetstvennost' uchashesjsya molodezhi: rezul'taty issledovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 1 (46): 262 – 266.
4. Saenko L.A., Piroglanov Sh.Sh. Vospitanie social'noj otvetstvennosti voennosluzhaschih: postanovka problemy. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Glazunov A.M. Voennoe obuchenie v zhiznennykh strategiyah studentov tehniceskikh vuzov. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Tehniceskie nauki*. 2006; Prilozhenie №4: 124 – 127.
6. Arestova O.I., Vasanovich E.V., Glazunov A.M. i dr. *Social'nye aspekty modernizacii Vooruzhennyh Sil Rossii*. Novocherkassk: UPC «Nabla» YuRGU (NPI), 2004.

Статья поступила в редакцию 16.07.15

УДК 378

**Popova V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, OGPU (Orenburg, Russia), E-mail: vip.48@mail.ru**

**PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF OUT-OF-CLASS ACTIVITY IN TRAINING OF MASTER STUDENTS.** In the article pedagogical opportunities of out-of-class activity of the student are considered. Substantial and technical characteristics of out-of-class activity in unity of such components, as knowledge of themselves, understanding of other person, formation of ability to valuable semantic dialogue are proved. In the article the possibilities of out-of-class activity of the undergraduate in the context of education as special way of life in correlation to formation of its subject position are shown. The author opens logic of activation of out-of-class

activity of the undergraduate, anthropological reference points of training of the master in the educational direction Pedagogical Education, "Educational Work with Youth" (44.04.01 Code).

**Key words:** out-of-class activity, personal making active technology of out-of-class activity, individual educational developing master's route.

*В.И. Попова, д-р пед. наук, проф. ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: vip.48@mail.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА

В статье рассматриваются педагогические возможности внеаудиторной деятельности студента. Обоснованы содержательные и технологические характеристики внеаудиторной деятельности в единстве таких составляющих, как познание самого себя, понимание другого человека, формирование способности к ценностно-смысловому диалогу. В статье раскрыты возможности внеаудиторной деятельности магистранта в контексте образования как особого способа бытия в соотнесенности с формированием его субъектной позиции. Автор раскрывает логику активизации внеаудиторной деятельности магистранта, антропологические ориентиры подготовки магистра по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, направленность Воспитательная работа с молодежью.

**Ключевые слова:** внеаудиторная деятельность, личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности, индивидуальный образовательно-развивающий маршрут магистра.

В современной системе образования сосуществуют традиционная и модульная системы образования. Реализация модульной системы образования акцентирует особенности подготовки магистра по направлению 44.04.01 Педагогическое образование направленность Воспитательная работа с молодежью. При этом освоение модулей рассматривается не только как этап магистерской подготовки, но и как этап выстраивания индивидуального образовательного маршрута на основе выбора вариативных модулей и жизненных перспектив.

Так, проектируется переход от традиционной (линейной) системы обучения к перспективной (асинхронной), рассчитанной на самостоятельную работу студентов, а также на изменение роли преподавателя. Основные содержательные доминанты такой деятельности состоят в реальных действиях студентов или приближенных к реальным по решению задач воспитания детей и молодежи.

В этой связи развитие системы высшего образования может быть обогащено ценностно-смысловыми возможностями внеаудиторной деятельности студента, построенной на специфических закономерностях, принципах и подходах, способствующих поиску новых сфер приложения своих возможностей. Идея о возможности профессионального совершенствования уже в вузовский период путём параллельного вхождения студента во внеаудиторную деятельность соотнесена с осмыслением методов культурно-просветительской практики, развитием рефлексивного опыта, способностей к решению проблем и задач в соотнесенности с приоритетами государственной молодежной политики.

Следует учитывать, что стандартизированные или государственно значимые цели в подготовке специалиста являются необходимыми, но недостаточными, так как сдерживают личностно значимые интересы и потребности студента. При этом логика становления и развития профессиональной компетентности магистра включает осмысление международных, государственных, экспертных документов, отражающих тенденции развития образования в мире; приобретение навыков исследовательской практики, позволяющих принимать участие в международных и отечественных проектах; формирование индивидуальной и коллективной ответственности за принимаемые решения и профессиональные действия.

Именно в этом пространстве особую актуальность приобретает внеаудиторная деятельность студента, отражающая реализацию личностных запросов в профессиональной сфере и обеспечивающая в рамках этих запросов полноту и целостность развития человека и его самореализацию. С педагогической точки зрения это означает, что весь процесс профессионального обучения строится на основе выделения такой единицы построения содержания профессионального образования, как профессиональная педагогическая задача.

Обогащая внеаудиторную деятельность за счёт перспективных идей развития личности можно по-иному взглянуть на сущность подготовки специалиста, на проблемы индивидуализации в ценностно-смысловом ключе. В этой связи новое звучание приобретает социально-педагогический подход, выраженный в совокупности его составляющих, где подчёркивается необходимость учёта желаний, интересов, социальной ситуации развития

личности при акцентировании закономерностей воспитания в новых социокультурных условиях.

На фоне доминирующей в настоящее время в теории образования гуманистической парадигмы остаются неразрешёнными противоречия разного уровня – философского, междисциплинарного, предметного, практического, личностного. Так, на личностном уровне появляется возможность разрешения противоречия между потребностью человека в расширяющемся информационном поле и возможностями отдельно взятого человека; между стремлением человека к раскрытию своей индивидуальности и потребностью признания его социального статуса.

Внеаудиторная деятельность студента в системе современного педагогического образования – «лично регулируемый и вместе с тем педагогически организуемый процесс, так как протекает в период получения образования в вузе. Включение студентов во внеаудиторную деятельность как социально-педагогическую среду, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность различных систем по развитию индивида, является объективно значимой. Субъектная значимость внеаудиторной деятельности выражается в возможности для студентов ощутить собственное педагогическое действие в контексте других социокультурных действий, осмыслить деятельность (в настоящем и будущем) в более широких контекстах» [1, с. 60].

В развивающейся теории и практике создания новых образовательных технологий личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности студента приобретает качества образовательно-развивающего пространства, в котором студент учится быть самим собой, противостоять негативным влияниям окружающей действительности. Так у студента появляется возможность выстраивать различные взаимоотношения и связи, направленные на непрерывное педагогическое самосовершенствование, преобразовывать себя в целях профессионального роста [2].

Педагогические возможности внеаудиторной деятельности студента следует понимать как научно-методическую базу для выявления, разработки и апробации содержательной и технологической характеристик внеаудиторной деятельности в единстве таких составляющих, как формирование ценностно-смысловой сферы студента; познание самого себя для развития потребности к самосовершенствованию, пониманию другого человека; формирование способности к ценностно-смысловому диалогу. Перспективным представляется выделение «вариативных концепций» через иерархическое акцентирование в них значимости таких ведущих сфер педагогического процесса, как общение, деятельность, понимание» [3; с. 16].

При выявлении доминанты ценностно-смысловых взаимоотношений студента в социокультурном окружении, отношений к самому себе и своей деятельности потребовалось обоснование принципов как исходных положений, которые лежат в основе внеаудиторной деятельности. Так принцип целенаправленности и социальной ориентированности акцентирует включение студента в ситуации открытия смысла жизнедеятельности, освоения жизненных практик как расширяющегося жизненного пространства [1]. Принцип контекстности обнаруживается в процессе проектирования междисциплинарной среды в целях развития у студентов навыков миропонимания и выявления сущности цен-

ностно-смысловых противоречий, их влияния на духовно-нравственное развитие личности [4]. Принцип компенсаторности проявляется в создании благоприятной для духовно-нравственного развития студента обстановки, атмосферы доверия, искренности, доброжелательности; обеспечения педагогической поддержки позитивного решения ценностно-смысловых проблем в целях саморазвития [1].

Проектирование ценностно-смысловых ориентиров внеаудиторной деятельности представляет собой «систему взаимосвязанных процедур и операций, направленных на достижение целей внеаудиторной деятельности студентов, содержит этапы и процедуры пошаговой ее реализации» [5, с. 135]. В этих условиях обнаруживается предвидение, прогнозирование, конструирование, моделирование, что в заявленном контексте означает поиск смысла действий в условиях вуза, в профессиональной деятельности, в жизнедеятельности. При этом личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности представляется как «процесс программно-методического сопровождения активизации субъектной позиции студента, направленный на достижение целей образования и развития личности. Как система последовательного развертывания педагогической деятельности, она состоит из совокупности процедур деятельности преподавателя и студента, усложняющейся на каждом этапе в связи с новым целеполаганием» [1, с. 146].

Педагогическое сопровождение студента реализуется на адаптационно-пропедевтическом этапе, который включает выявление интересов студентов к освоению закономерностей организации внеаудиторной деятельности. На проектировочно-программном этапе выявляется логика действий студента, определяется ценностно-смысловая составляющая деятельности. На исследовательско-аналитическом этапе обнаруживается необходимость проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих ценностно-смысловую направленность самосовершенствования.

Таким образом, закономерности развития концепции внеаудиторной деятельности ориентированы на поиск путей преодоления сложившихся стереотипов, возможных рисков и барьеров, с которыми сталкиваются магистры и педагоги инновационной деятельности. Так обнаруживается снижение эффективности прогнозирования, выявляются затруднения при переходе к синергетическому эффекту взаимодействия в условиях вариативно-личностной организации внеаудиторной деятельности, ее направленности на формирование непротиворечивой системы ценностей у студента.

Открытость внеаудиторной деятельности означает включение студентов в обмен информацией, в поисковую деятельность, непосредственное взаимодействие друг с другом и с внешней средой. В этой связи внеаудиторная деятельность отличается комплементарностью действий педагога и студента; синхронностью организуемой деятельности в проекции на школьника; свободным выбором способов деятельности для удовлетворения потребностей. Так обеспечивается повышение уровня индивидуальных, избирательных, осознанных связей личности с различными сторонами объективной действительности в целях приобретения дополнительных смыслов педагогической деятельности.

В этой связи важен и эстетический потенциал как в отношении к другому, так и к самому себе. Сущностный момент внеаудиторной деятельности – «не созерцание происходящего вокруг, а восприятие и «чувствование» эстетической гармонии мира как возможности перехода от пассивной, созерцательной роли к активной позиции» [6, с. 23].

Таким образом, перспективность внеаудиторной деятельности студента состоит в обращенности к выявлению ее педагогических возможностей и смысловых предпочтений студента в условиях дифференциации образовательных программ профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Попова В.И. *Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2003.
2. *Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация*: монография. Составитель и научный редактор проф. В.И. Попова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013.
3. *Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью*: сборник научных статей. Составитель и научный редактор проф. В.И. Попова. Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015.
4. Вербицкий А.А. *Педагогические технологии контекстного обучения*: научно-методическое пособие. Москва: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2010.
5. Попова В.И. *Внеаудиторная деятельность как контекст лингвистического образования студентов*. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005.
6. Петрунина М.А. *Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности*. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007.

#### References

1. Popova V.I. *Vneauditornaya deyatel'nost' studentov: teoriya i social'no-pedagogicheskaya praktika*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2003.
2. *Gumanitarno-pedagogicheskie tehnologii sovremennogo obrazovaniya: konceptual'nye podhody, razrabotka i aprobatsiya*: monografiya. Sostavitel' i nauchnyy redaktor prof. V.I. Popova. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2013.
3. *Cennostno-smyslovye orientiry vospitatel'noj raboty s det'mi i molodezh'yu*: sbornik nauchnykh statej. Sostavitel' i nauchnyy redaktor prof. V.I. Popova. Orenburg: GBU RCRO, 2015.
4. Verbitskiy A.A. *Pedagogicheskie tehnologii kontekstnogo obucheniya*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: RIC MGU im. M. A. Sholohova, 2010.
5. Popova V.I. *Vneauditornaya deyatel'nost' kak kontekst lingvisticheskogo obrazovaniya studentov*. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2005.
6. Petrunina M.A. *Teoriya i praktika formirovaniya social'noj aktivnosti shkol'nika v esteticheskoy deyatel'nosti*. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.07.15

УДК 378

**Chernikov A.M.**, postgraduate, Russian International Academy for Tourism (Khimki, Russia),  
E-mail: alexeychernikovru@gmail.com

**Kalney V.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honorary Professor of Higher Professional Education of Russia,  
E-mail: v-kalney@yandex.ru

**THE PRACTICAL TRAINING IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY AS AN EXAMPLE OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION "QIONGZHOU UNIVERSITY"**. The article analyzes the practical education in the People's Republic of China in the tourism and hospitality industry. The analyses is conducted with reference to Qiongzhou University Sanya City, Hainan, China. In the article the researchers review features of the professional practical training of students. According to the study, to improve education in the field of tourism and hospitality, more attention should be paid to the practical knowledge necessary for the work in the industry. The emphasis of the research is made on the review of the curriculum. Effective training programs in the field of hotel and tourism business should develop students' knowledge of foreign cultures and their

understanding of how to solve complex problems and to work for international companies. These skills will be important for the tourist industry employees who work for large or small companies, international or domestic. Such skills are crucial for teaching staff in conflict management among employees and between employees and customers. In the paper the authors also analyze some problems of the practical training of students.

**Key words:** practical training, vocational education, tourism industry, tourism education curriculum, vocational schools and universities in tourism education, curriculum.

**А.М. Черников**, аспирант 2 курса РМАТ, г. Химки, E-mail: alexeychernikovru@gmail.com;

**В.А. Кальней**, д-р пед. наук, проф., почётный работник высшего профессионального образования РФ, ст. науч. сотр., зав. каф. педагогики и психологии РМАТ, г. Химки, E-mail: v-kalney@yandex.ru

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ QIONGZHOU UNIVERSITY ГОРОДА САНЬЯ

В статье приведён анализ практического обучения в Китайской Народной Республике в индустрии туризма и гостеприимства на примере высшего учебного заведения Qiongzhou University.

Рассматривается особенность профессиональной практической подготовки учащихся.

По данным исследования, для улучшения образования в сфере туризма и гостеприимства большее внимание должно уделяться практическим знаниям, необходимым для работы в отрасли.

Делается акцент на рассмотрении учебного плана.

Эффективные учебные программы в сфере гостиничного и туристского бизнеса должны развивать знания студентов об иностранных культурах и их понимание того, как решать сложные задачи и работать на международные компании.

Эти навыки будут иметь важное значение для сотрудников туристской отрасли, которые работают на больших или малых международных или отечественных компаниях. Такие навыки имеют решающее значение для преподавания сотрудникам в управлении конфликтами среди сотрудников, а также между сотрудниками и клиентами.

В статье также проводится анализ проблем практической подготовки учащихся.

**Ключевые слова:** практическая подготовка, профессиональное образование, туристская индустрия, учебная программа туристского образования, профессиональная школа и университеты туристского образования, учебный план.

Туризм в Китайской Народной Республике сегодня — это настоящая индустрия с миллиардными оборотами. И эта индустрия с каждым годом всё больше нуждается в людях, прошедших теоретическое и практическое обучение, то есть имеющих высшее образование по направлению подготовки Туризм и Менеджмент гостеприимства.

Но недостаточно просто изучить материал, важно уметь применять его на практике и прочувствовать самому все тонкости этой сферы. В туристской сфере потребитель постоянно повышает требования к качеству туристских услуг, соответственно растёт и спрос именно на обладателей туристского образования, которое уже вряд ли можно заменить какими-то курсами. Эффективные учебные программы в сфере гостиничного и туристского бизнеса должны развивать знания студентов об иностранных культурах и их понимание того, как решать сложные задачи и работать на международные компании.

Эти навыки будут иметь важное значение для сотрудников туристской отрасли, которые работают на больших или малых международных или отечественных компаниях. Такие навыки имеют решающее значение для преподавания сотрудникам в управлении конфликтами среди сотрудников, а также между сотрудниками и клиентами.[1]

Учебный план должен также подчеркнуть важность развития карьеры в сфере гостеприимства и туризма и предоставить карту к более высоким уровням ответственности и оплаты труда, которые должны снизить текучесть кадров. Эти уроки могут быть включены в презентации практических навыков на основе тематических исследований, ролевые игры, и практики [2].

По данным исследования, для улучшения образования в сфере туризма и гостеприимства большее внимание должно уделяться практическим знаниям, необходимым для работы в отрасли.

В связи с быстрым развитием туристской индустрии в Китайских Высших учебных заведениях стали широко практиковаться дни карьеры. Университеты приглашают большое количество компаний, которые заинтересованы в новых будущих сотрудниках. Такие дни карьеры проводятся два-три раза в полгода, количество компаний, которые могут предоставить практику или же непосредственно работу варьируется от 50 до 200 компаний в один день. Перед учащимися открывается большой выбор и понимание того, в каком бы направлении они хотели бы работать, в какой компании и с какими перспективами.

Широко практикуется и подработка для студентов в крупных сетевых гостиничных компаниях, таких как Starwood Worldwide

Inc., Marriot, Hilton Worldwide Inc., Accor и т.д.

Многие крупные отели приглашают учащихся на оплачиваемую подработку для проведения больших мероприятий, когда внутреннего персонала не хватает.

Перед началом работы учащиеся обязательно проходят 15-30 минутный тренинг, объясняется, как должна выполняться работа в соответствии со стандартами компании.

Для учащихся такие подработки являются хорошей возможностью быть замеченными и получить работу в течение обучения.

К сожалению, одной из проблем в высших учебных заведениях является невозможность официальной работы учащихся в крупных компаниях, только в период подработки, стажировки или преддипломной практики. Образовательная система построена на том, что в течение года студенты должны проходить больше теоретический курс, чем практический, вследствие чего после 4 лет обучения учащиеся выпускаются с недостаточным количеством опыта, чтобы претендовать на более высокую позицию в той или иной туристской компании.

Обучение как гостиничному, так и туристическому менеджменту ведётся в рамках одних и тех же программ. Сначала студенты изучают все аспекты функционирования отеля и туризма: работа на кухне, приём и размещение гостей, обслуживание номеров. В учебном плане есть также основы информационных технологий, бухучёта, маркетинга.

Для того чтобы лучше понять практическую часть подготовки студентов в сфере туризма и гостеприимства рассмотрим учебный план подготовки студентов в сфере туризма и гостеприимства высшего учебного заведения Qiongzhou University города Санья (таблица 1). [3]

Проанализировав учебный план, мы видим, что в конце второго года обучения студенты защищают 1 курсовую работу по тем знаниям и навыкам, которые они получили в течение первой половины обучения.

В таблице 1, видно, что после 1 – 3 годов обучения учащиеся проходят обязательную практику на предприятиях индустрии гостеприимства минимум в течение 1 недели, максимум 3 месяца.

Для того чтобы учащиеся успешно прошли практику и получили максимум знаний, навыков и опыта в высших учебных заведениях в Китайской Народной Республике практикуется заключение контрактов между Компанией и Университетом на практическое обучение.

Так, например, рассматриваемое высшее учебное заведение Qiongzhou University города Санья заключает контракт с

Таблица 1

## Учебный план по направлению менеджмент туризма и гостеприимства

学习时间 Год обучения 教学活动 Образовательный процесс	一 (1 год)		二 (2 год)		三 (3 год)		四 (4 год)		合计 Итого
	1 се- местр	2 се- местр	3 се- местр	4 се- местр	5 се- местр	6 се- местр	7 се- местр	8 се- местр	周数 Недели
课堂教学 Теоретическая подготовка	14	18	18	18	18	18	10		114
Экзамены и зачеты 复习考试	2	2	2	2	2	2	2		14
Военная подготовка 入学教育与军事训练	3								3
Летняя стажировка 暑期社会实践		(1-12)		(1-12)		(1-12)			(3-36)
Профессиональная подготовка 专业见习				(1)		(1)			(2)
Защита курсовых работ 学年论文				(1)					(1)
Преддипломная практика 毕业实习							8	12	20
Подготовка к выпускной квалификационной работе 毕业论文								8	8
Защита ВКР毕业教育								(1)	(1)
Общее количество недель 总周数	19	20	20	20	20	20	20	20	159(7) 自主主张 性质

компанией Starwood Worldwide Inc., в которую входит 9 международных гостиничных цепей таких как: St. Regis, W, Westin, Luxury Collection, Le Meridien, Sheraton, Four Points by Sheraton, Aloft, Element.

В контракте указано, что ежегодно ВУЗ Qiongzhou University обязуется предоставлять студентов на практику в компанию Starwood Worldwide Inc. на разные сроки.

Студенты после каждого года обучения направляются в различные отели компании на основе конкурса и нужд отеля, в тот или иной департамент после собеседования с отделом кадров и управляющими департаментов.

Все практики являются оплачиваемыми, также студентам предоставляется бесплатное проживание (4 – 6 человек в номере), 3 – 4 разовое питание, бесплатные трансфер от общежития до работы и тренинги в отеле.

Основная практика для студентов является преддипломная практика. Студенты проходят преддипломную практику в течение 6 месяцев. Должностные позиции, которые могут предложить учащимся, зависят от опыта, навыков и знания иностранного языка.

После успешного прохождения практической работы студентам подписывается дневник по практике, характеристика, и только после преддипломной практики, учащийся выходит на предзащиту выпускной квалификационной работы [3].

Одной из главных проблем учащихся при прохождении практики является непонимание всей ответственности возлагаемой на учащихся работы, а так же то, что они не являются больше учащимися, а являются сотрудниками компании.

Это происходит из-за того, что многие учащиеся просто не готовы к большой ответственности, большим нагрузкам и общению с гостями, т. к. в университетах очень мало педагогов-практиков. Обучение происходит в основном на теории.

Также в связи с быстрым экономическим развитием и колоссальным развитием туристских дестинаций и туристских объектов и предприятий у будущих работников туристической отрасли появился колоссальный выбор и многие не задумываются о карьерном росте, так как знают, если их уволят из одной компании, они легко устроятся в другую. Система туристского образования Китая по-прежнему сталкивается с теми же проблемами, что и десятки лет назад. Отраслевые эксперты и топ-менеджеры иностранных отелей и туристских компаний в Китае отмечают, что нынешняя система туристского образования страны остается недостаточно профессиональной, так как нет единых стандартов, наблюдается нехватка опытных преподавателей, которые бы работали в этой отрасли [4].

Эффективные учебные программы в сфере гостиничного и туристического бизнеса должны развивать знания студентов об иностранных культурах и их понимание того, как решать сложные задачи и работать на международные компании. Эти навыки будут иметь важное значение для сотрудников туристической отрасли, которые работают на больших или малых международных или отечественных компаниях. Такие навыки имеют решающее значение для преподавания сотрудникам в управлении конфликтами среди сотрудников, а также между сотрудниками и клиентами.

## Библиографический список

1. Черников А.М. Профессиональное туристское образование в Китайской Народной Республике. *Инновационные проекты развития туризма и профессионального туристского образования: материалы V Международной научной школы магистрантов, аспирантов и молодых ученых*. 2014.
2. Черников А.М. Развитие профессионального туристского образования в Китае. *Научно-практический журнал Вестник РМАТ*. 2013; 3 (9)
3. 旅游管理本科专业人才培养方案 2015 – 2016, 120901 K. Qiongzhou University Sanya, Hainan, China. 2015.
4. Vincent A. Wolfington and Mark A. Wolfington. The Hospitality Talent Gap. *China Business review*. 2012.

## References

1. Chernikov A.M. Professional'noe turistskoe obrazovanie v Kitajskoj Narodnoj Respublike. *Innovacionnye proekty razvitiya turizma i professional'nogo turistskogo obrazovaniya: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj shkoly magistrantov, aspirantov i molodyh uchenyh*. 2014.
2. Chernikov A.M. Razvitie professional'nogo turistskogo obrazovaniya v Kitae. *Nauchno-prakticheskij zhurnal Vestnik RMAT*. 2013; 3 (9)
3. 旅游管理本科专业人才培养方案 2015 -K2016, 120901 K. Qiongzhou University [http://blog.chinaprim.ru/post/Qiongzhou-University Sanya, Hainan, China. 2015.](http://blog.chinaprim.ru/post/Qiongzhou-University_Sanya_Hainan_China_2015)
4. Vincent A. Wolfington and Mark A. Wolfington. The Hospitality Talent Gap. *China Business review*. 2012.

Статья поступила в редакцию 16.07.15

УДК 37.01

**Shokorova L.V.**, Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru

**NATIONAL ARTS AND CRAFTS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPING TRAINING.** In the article a problem of a ratio of training and development from positions of a humanization and modernization of education is considered. The author of the paper explains the distinctive characteristics of traditional training and the principles of the developing training. The features of the development of theoretical (scientific) thinking in the course of training of graphic activity are characterized. Specifics of training in national arts and crafts as a way of disclosure of creative potential of the person in his professional and public work come to light. The main aspects of application of the principles of the developing training in the sphere of national arts and crafts considered in complex interrelation of graphic activity and historical and cultural traditions of formation and development of this trade are defined.

**Key words:** national arts and crafts, theoretical thinking developing training.

**Л.В. Шокорова**, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, факультет искусств, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

## НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема соотношения обучения и развития с позиций гуманизации и модернизации образования. Выявляются отличительные характеристики традиционного обучения и принципов развивающего обучения. Характеризуются особенности развития теоретического (научного) мышления в процессе обучения изобразительной деятельности. Выявляется специфика обучения народному декоративно-прикладному искусству, как способ раскрытия творческого потенциала человека в его профессиональной и общественной деятельности. Определяются основные аспекты применения принципов развивающего обучения в сфере народного декоративно-прикладного искусства, рассматриваемые в комплексной взаимосвязи изобразительной деятельности и историко-культурных традиций становления и развития данного промысла.

**Ключевые слова:** народное декоративно-прикладное искусство, теоретическое мышление, развивающее обучение.

Образование, являясь одним из основных факторов формирования общественного самосознания, способно восстановить утраченные ценностно-духовные ориентации и нравственные качества, создать условия для раскрытия творческого потенциала человека в его профессиональной и общественной деятельности. По определению В.А. Сластенина: «Образование – это социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» [1, с. 16]. Ведущей целью современного российского образования является изменение содержательно-целевых аспектов на всех уровнях дошкольного, начального, общего и высшего профессионального образования с позиций гуманизации и модернизации. Модернизация образования – это создание устойчивого механизма развития всей системы образования, отвечающей социальным и экономическим потребностям развития страны и человека. Под гуманизацией образования понимается система мер, направленная на развитие общекультурных компонентов в содержании образования, ориентированных на совершенствование личности, формирование ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала.

Возникшая необходимость существенных изменений в системе образования требует пересмотра традиционного подхода к обучению и развитию учащихся. Соотношение обучения и развития всегда являлось центральной проблемой педагогики и психологии. Поиск научных основ обучения и развития человека

на основе индивидуальных возможностей человека и их изменения в процессе возрастного развития отражен в трудах основоположника педагогики Я.А. Коменского. Вопросы психического развития ребёнка в различные возрастные периоды на основе обучения и воспитания рассматривались в фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания». Приоритет обучения в развитии природных задатков отражен в работах П.Ф. Каптерева, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, П.П. Блонского и др.

К соотношению развития и обучения обращался известный отечественный психолог Л.С. Выготский, отрицавший теорию швейцарского психолога Ж. Пиаже о безотносительности развития к обучению. Воспитание и обучение в теории Ж. Пиаже рассматривалось как условие приспособления педагогического процесса к психическому развитию ребёнка. Педагогический процесс как бы следует за развитием. Л.С. Выготский отмечал, что такое обучение «плетется в хвосте детского развития» и ориентируется не на завтрашний, а вчерашний день. По теории Л.С. Выготского, психическое развитие ребёнка с самого начала опосредствовано его воспитанием и обучением. Это не совпадающие по времени процессы, между которыми существует сложная, меняющаяся в течение жизни взаимосвязь. Обучение идёт впереди и является движущей силой развития, стимулируя к развитию те процессы, которые без обучения невозможны. Обосновывая ведущую роль обучения в развитии личности,

Л.С. Выготский определил два уровня умственного развития ребёнка. Первый – уровень актуального развития – характеризует степень самостоятельности и подготовленности учащегося. Выполнение ребёнком задач и действий под руководством и в сотрудничестве со взрослыми с последующим самостоятельным воплощением выявляет более высокий уровень, называемый зоной ближайшего развития. То, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития. Л.С. Выготский отмечал: «Процессы обучения и воспитания в каждом возрасте находятся в непосредственной зависимости не столько от уже наличных, организовавшихся и созревших особенностей ребёнка, сколько от его особенностей, находящихся в зоне его ближайшего развития» [2, с. 9].

А.Н. Леонтьев конкретизировал выводы А.С. Выготского, введя в проблему взаимосвязи обучения и воспитания воспроизведение в собственной деятельности ребёнка достижений предшествующих поколений. По этому положению развитие выражается в закономерных качественных сдвигах, возникающих в результате деятельности и в составе усваиваемых способностей, происходящих в общении со взрослыми и другими детьми.

Основные идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева нашли продолжение в теории развивающего обучения, разработанной В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним. Термин «развивающее обучение» обозначает специальную организацию учебной деятельности, направленную на формирование теоретического мышления и познавательных способностей на основе научных понятий и самостоятельной творческой деятельности.

Традиционное обучение строится на присущих школьнику приемах эмпирического мышления. В основе эмпирического мышления лежит формальное обобщение объектов и их связей, позволяющее путём сравнения, выявления отдельных свойств и классификации выявить в них нечто сходное, одинаковое, общее. Последующее абстрагирование объекта от других свойств предметов создаёт эмпирическое понятие, позволяющее выделять объект из подобных предметов, имеющих одно и то же словесное обозначение. Отражая внешние свойства предметов, эмпирические знания через наблюдение и наглядные представления тренируют и закрепляют те психические функции, которые в своей основе возникли у детей еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, наглядно-образное представление, утилитарная память и т. п.). «Методы усвоения знаний основываются на сообщении готовых знаний, обучении по образцу, индуктивной логике от частного к общему, механической памяти, вербальном изложении, репродуктивном воспроизведении» [3, с. 76]. Г.К. Селевко традиционную форму обучения характеризует как авторитарную педагогику требований, слабо связанную с внутренней жизнью ученика, его многообразными запросами и потребностями, не позволяющую раскрыться творческим проявлениям личности. Авторитарность процесса обучения определяется регламентацией деятельности обучающегося, выявляющейся в принудительности, жёстком контроле и ориентации на среднего ученика.

По теории В.В. Давыдова основной акцент в обучении необходимо акцентировать на развитии теоретического мышления, позволяющего делать содержательные обобщения: выявлять сущность объекта, внутреннего отношения и связи предметов на основе анализа, рефлексии, моделирования и преобразования объектов через чувственные представления. Если эмпирическое мышление позволяет усваивать отдельные стороны реальной действительности, ограниченные рамками самих объектов, то наличие теоретического мышления направляет к усваиванию не отдельных фрагментов предметов, их свойств и отношений, а выявлению наиболее общих связей и закономерностей с последующей опорой на конкретные факты. Мысленное преобразование предметов на основе анализа их внутренних отношений и связей позволяет выйти за пределы чувственных представлений и формирует теоретические знания, выраженные в способах умственной деятельности.

Согласно этой концепции, целью обучения является развитие познавательных способностей через формирование личностных качеств учащегося. Система научных понятий, положенная в основу изучаемых дисциплин, способствует развитию познавательной и личностной сфер обучающихся, выраженных в умении самостоятельно усваивать новые знания, критически оценивать собственные и чужие действия и достижения, способности дискутировать и аргументировать. Как отмечал В.В. Давыдов: «... Теоретическое мышление, во-первых, реализуется в наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-дискурсивной

форме; во-вторых, оно соотносимо со всеми видами развитого общественного сознания и представлено в науке и искусстве, в нравственности и праве; в-третьих, суть его состоит в разумном отношении человека к действительности, в разумном решении, как отвлечённых задач, так и жизненно-практических. Но не всяких задач, а таких, решение которых требует от человека умения разводить внешнее и внутреннее, являющееся и существенное» [4, с. 39].

Понятие зоны ближайшего развития в теории В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина рассматривается в организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками знаний происходит в форме их постоянного диалога-дискуссионного сотрудничества и общения, как между собой, так и с учителем. Учащийся рассматривается не как объект, а как субъект обучения. Совместная деятельность преподавателя и обучающегося в процессе обучения позволяет не только транслировать предусмотренные программой знания, но и выявлять личностно-индивидуальный потенциал, собственное видение и его осмысление.

К проблеме поиска различных подходов развития творческих способностей и познавательной активности школьников в процессе обучения обращались многие исследователи, соотнося их с идеями развивающего обучения. В трудах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина ведущий акцент делается на включение в содержание образования опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, способствующего личностному развитию человека. Такие исследователи как Д.Н. Богоявленская, Н.А. Менчинская, Н.Н. Поспелова развивающее обучение рассматривают как способ формирования абстрактно-теоретического мышления на основе мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации. В исследованиях З.И. Калмыковой основной акцент сделан на эвристических приемах, направленных на развитие умений, конкретизации, абстрагирования, варьирования и аналогии. Л.В. Занкова развивающее обучение рассматривает через индивидуализацию и гуманистический характер обучения школьников, обеспечивающий положительные эмоции детей в процессе обучения. Следует отметить, что практически все исследования в области развивающего обучения ориентированы на младший школьный возраст. Несомненно, именно в этот возрастной период необходимо сформировать у детей умение овладевать основами учебной деятельности, способность к содержательному анализу, планированию и эксперименту, потенциальную тягу к творческой деятельности. Учащийся со сформировавшимся теоретическим мышлением в последующем сможет решать нестандартные задачи, прогнозировать свои возможности, выявлять ошибки.

Для выявления значимости использования принципов развивающего обучения в обучении народному декоративно-прикладному искусству возникает необходимость в определении ключевых понятий. Декоративно-прикладное искусство – это собирательный термин, условно объединяющий два направления: декоративное и прикладное. Термин «декоративное искусство» охватывает различные виды творческой деятельности, связанные с художественным моделированием и оформлением окружающей человека предметно-пространственной среды. Декоративность является одним из художественных средств достижения выразительности произведений декоративно-прикладного искусства и проявляется в композиции, форме, объеме, цветовой гамме и природной фактуре материалов. Прикладное искусство означает создание произведений, в которых утилитарная функция тесно сочетается с художественной значимостью. Изделия прикладного искусства можно использовать в быту, но также они будут иметь и художественную ценность. Термин «народный» тесно связан с национальными культурными традициями и определяет особенности этнического (народного) мировоззрения в процессе изготовления необходимых в быту предметов, несущими утилитарную функцию и вместе с тем обладающими эстетическими художественными качествами. Рожденное в глубокой древности, народное искусство было вызвано бытовой и общественной потребностью в изделиях самого разного назначения и тесно связано с древнейшими языческими обрядами и обычаями, крестьянским и ремесленным укладами жизни.

Ведущими принципами развития народного искусства являются традиции, преемственность, коллективный характер труда, взаимопроникающая связь природы и мира человека. Традиция – это своеобразный канон, созданный и отшлифованный веками, включающий в себя народные представления о красоте и определяющий как выбор материала, приемы обработки, так

и содержания произведений народного искусства. Это система связей настоящего с прошлым, при помощи которых совершается определенный отбор типического опыта, способного воспроизводиться в своих лучших образцах. Традиции складывались веками и шлифовались многими поколениями людей, создавая условия для сохранения самобытности искусства и своеобразия культур народов России. И.Я. Богуславская отмечает: «Нет традиций вообще, а есть традиции конкретной сферы человеческой деятельности у конкретного народа, в конкретном месте и в определенную эпоху. Традиции пронизывают все явления жизни, быта, производства, экономики, культуры, искусства, в каждой сфере обладая своей спецификой в содержании и проявлении» [5, с. 18]. Механизм воспроизводства традиций возникает при социально-культурной потребности в чём-то новом, которое нередко оказывается результатом готового, «сложившегося и отработанного в прошлом стереотипа», способного вносить в современную жизнь принципиально новые элементы и свойства.

Преемственность в народном искусстве определяется как передача и усвоение социальных и культурных традиций от поколения к поколению. Это связь между различными этапами или ступенями развития, выражающаяся в сохранении тех или иных элементов старого и создания на их основе новых ценностей. Следуя коллективному опыту работы многих поколений, мастер отбирал только самое лучшее и проверенное. Он не создавал точной копии, а варьировал готовые решения и хоть в чём-то видоизменял их, создавая свой индивидуальный «почерк», позволяющий отличить его изделия от работ других мастеров. Отражая коллективное мировоззрение, произведения народного искусства несут на себе отпечаток личности мастера. Вариативность в народном искусстве возможна лишь при глубоком всестороннем анализе традиций ремесла, его технологий, особенностей художественных выразительных средств и использовании опыта, накопленного предшествующими поколениями. Т.М. Разина отмечает: «Говоря о глубокой преемственности народного искусства, мы имеем в виду, что многие его идеи, образы, сюжеты, орнамент, технические приёмы и формы предметов возникли в очень отдалённые эпохи и устойчиво сохраняются в творчестве народа, иногда вплоть до нашего времени. Это не проявление консерватизма, а живая и органическая преемственность, когда каждое новое поколение усваивает наследие предыдущего не по инерции, а в силу искренних, непредрассудочных побуждений: от прошлого, уже сделанного народом ранее, берётся лишь понятное, отвечающее сегодняшним мыслям и чувствам, вызывающее интерес и побуждающее к творчеству...» [6, с. 76].

Взаимопроникающая связь природы и мира человека в народном искусстве проявилась в содержании и функциях изделий, их особенностях и принципах воплощения. Объекты окружающей природы, тесно связанные с религиозными и мировоззренческими основами жизни общества, позволили создать бесконечное множество уникальных художественных образов произведений, обладающих глубоким познавательным, мировоззренческим и эмоционально-эстетическим воздействием. Определяющим и самым устойчивым фактором развития народного творчества является материал, подразделивший народное декоративно-прикладное искусство на виды. К видам народного искусства относятся: художественная керамика, роспись и резьба по дереву, резьба по кости, художественная обработка камня, художественный металл, лаковая живопись, роспись на металле, вышивка, gobelen, кружевоплетение, узорное ткачество, художественные изделия из бересты, соломки, рогоза, лозы, роспись по ткани, вязание, ковроткачество, ювелирное искусство и др. Виды народного декоративно-прикладного искусства возникали в регионах при наличии имеющегося материала на почве местной художественной традиции, таким образом, способствуя развитию художественного промысла.

Понятие «промысел» — занятие, производство, дело, доставляющее человеку пропитание и закреплённое за крестьянскими ремёслами на определённом этапе развития, когда их роль в хозяйстве начинает определяться необходимостью дополнительного заработка. Народный промысел — это такая форма бытования художественного ремесла, когда ремесло служит средством к существованию целой семьи или всей деревни, когда целые районы заняты изготовлением определенного вида изделий, в том числе и художественных, на рынок, на продажу. Народные художественные промыслы — это сложившаяся форма организации художественного труда в народном творчестве, представляющая собой товарное производство художественных предметов утилитарного и декоративного назначения, осуществ-

ляемая на основе коллективного освоения и преемственного развития традиций народного искусства в определенной местности в процессе творческого ручного или механизированного труда мастеров народных художественных промыслов.

Народное декоративно-прикладное искусство является одним из видов изобразительной деятельности, поэтому возникает необходимость рассмотреть формирование познавательных способностей в контексте обучения изобразительному искусству. Основоположающим методом познания в изобразительной деятельности является восхождение от абстрактного к конкретному. В.С. Щербakov отмечал: «Специфика обучения изобразительному искусству складывается из рассматривания предмета, образования в сознании представления об этом предмете, придумывания изобразительной формы этого представления и, наконец, реализации этой изобразительной формы техническими средствами» [7, с. 28]. Приступая к овладению учебного материала, обучающиеся анализируют характерные особенности, выделяют в них общие исходные закономерности. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, учащиеся тем самым строят содержательную абстракцию и на основе последующего анализа раскрывают закономерную связь общих исходных отношений с различными проявлениями, получая тем самым содержательное обобщение изучаемого материала. Приобретение знаний, умений и навыков происходит через логические образы и абстрактные понятия с усвоением теоретического материала от простого к сложному, формируя, таким образом, логико-знаковый тип мышления.

В народном декоративно-прикладном искусстве обучение не должно рассматриваться только лишь с позиций освоения технологических приемов по какому-либо направлению традиционного декоративно-прикладного творчества. В создании любого произведения — резного блюда, расписного платка, берестяного туеса, органично принимают участие выразительные средства других видов искусств: живописи, графики, скульптуры. Поэтому немаловажное значение занимает изучение законов и элементов композиции, цветоведения, формообразования и других составляющих изобразительного искусства. Освоение технологических приемов определенного ремесла должно происходить в комплексной взаимосвязи изобразительной деятельности и историко-культурных традиций становления и развития данного промысла. Поэтому мысленное экспериментирование в обучении народному декоративно-прикладному искусству должно протекать в соответствии со спецификой обучения изобразительной деятельности: от восприятия внешнего предмета к созданию образа и мысленному эксперименту с ним с последующим опредмечиванием образа в понятийной форме [8, с. 112]. Например, при создании композиции какого-либо вида традиционной росписи учащиеся на основе знаний, полученных в комплексе взаимосвязанных дисциплин, анализа характерных особенностей и выделения в них общих исходных закономерностей строят содержательную абстракцию, получая тем самым содержательное обобщение изучаемого материала. Через преобразование композиционных элементов, их комбинирования, расчленения, увеличения, изменения их положения происходит мысленное изменение уже созданных ранее сюжетных образов росписи. Следовательно, теоретическое мышление оперирует образами. Термин «образ» в данном случае используется как зрительный образ, являющийся синонимом «зрительному представлению», то есть представляющим собой мысленную картину и выражающим собой то, что учащийся как бы мысленно видит. «Наглядный характер образа выявляется в том, что представляемые предметы учащийся «помещает» на какую-либо плоскость, причем они располагаются в определенных пространственных отношениях — в одной плоскости или же в разных, на переднем плане, на заднем, справа, слева» [9, с. 4]. Создание образов происходит в результате мыслительного процесса через восприятие реальных объектов или их графических изображений. Процесс представления и создания образа зависит как от способности обучающихся к восприятию, так и от технических навыков и знания законов композиции. Следовательно, мысленное экспериментирование в обучении народному декоративно-прикладному искусству посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному, позволит сформировать развитое теоретическое (научное) мышление, и связанные с ним психические способности (рефлексии, анализа, планирования). Развитое теоретическое мышление будет способствовать дальнейшему профессиональному и личностному росту, самосовер-

шенствованию, саморазвитию и самореализации личности, что отвечает задачам развивающего обучения.

Таким образом, в связи с социальными требованиями к системе образования особую актуальность приобретает изменение традиционного подхода к проблеме соотношения обучения и развития. Обучение должно быть направлено не только на приобретение и накопление знаний, которые имеют способность меняться, а порой и устаревать, а, в первую очередь, на развитие теоретического (научного) мышления, способствующего формированию способностей личности к самостоятельному и непрерывному самообразованию. Поэтому идеи принципа развивающего обучения, несомненно, находят отражение в педагогической науке и практике.

Применение принципов развивающего обучения в сфере народного декоративно-прикладного искусства выявляет широкие возможности для развития познавательной и творческой активности обучающихся, играет огромную роль в нравствен-

но-эстетическом воспитании и развитии человека, осознании и сохранении его исторической памяти. Освоение технологических приемов по какому-либо направлению традиционного декоративно-прикладного творчества должно проходить в комплексной взаимосвязи изобразительной деятельности и историко-культурных традиций становления и развития данного промысла. Специфика обучения народному декоративно-прикладному искусству определяется в умении осуществлять как авторскую, так и исполнительскую деятельность при создании художественного образа, преобразовании традиционных элементов композиций, выборе материала и технологии его обработки. Не только создавать уникальные авторские произведения, но и вести поиск исторической и теоретической основы многовекового художественного наследия. Это говорит о необходимости целенаправленного развития теоретического мышления в процессе учебно-творческой деятельности обучающегося в сфере народного декоративно-прикладного искусства.

#### Библиографический список

1. Сластенин В.А. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Выготский Л.С. *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва, 1935.
3. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.
4. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика, 1986.
5. Богуславская И.Я. Проблемы традиций в искусстве современных народных художественных промыслов. *Творческие проблемы современных народных художественных промыслов*. Ленинград: Изд-во «Художник РСФСР», 1981.
6. Разина Т.М. *О профессионализме народного искусства*. Москва: Советский художник, 1985.
7. Щербakov В. С. *Изобразительное искусство: обучение и творчество*. Москва: «Просвещение», 1969.
8. Шокорова Л.В. Народное декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования России. *Alma-mater*. 2015; 7: 110 – 113.
9. Кабанова-Миллер Е.Н. *Учебная деятельность и развивающее обучение*. Москва: Знание, 1981.

#### References

1. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
2. Vygotskij L.S. *Umnostvennoe razvitiye detej v processe obucheniya*. Moskva, 1935.
3. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
4. Davydov V.V. *Problemy razvivayushego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
5. Boguslavskaya I.Ya. Problemy traditsij v iskusstve sovremennyh narodnyh hudozhestvennyh promyslov. *Tvorcheskie problemy sovremennyh narodnyh hudozhestvennyh promyslov*. Leningrad: Izd-vo «Hudozhnik RSFSR», 1981.
6. Razina T.M. *O professionalizme narodnogo iskusstva*. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1985.
7. Scherbakov V. S. *Izobrazitel'noe iskusstvo: obuchenie i tvorchestvo*. Moskva: «Prosveschenie», 1969.
8. Shokorova L.V. Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya Rossii. *Alma-mater*. 2015; 7: 110 – 113.
9. Kabanova-Miller E.N. *Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushee obuchenie*. Moskva: Znanie, 1981.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 378

**Kokaeva I.Yu.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Elementary and Pre-school Education, North-Ossetian State University n.a. K.L. Hetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: irina\_kokaeva@mail.ru  
**Chertkoti N.S.**, postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: nesto75@mail.ru  
**Tsaritova K.S.**, postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: nesto75@mail.ru

**THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN FUTURE TEACHERS (BACHELORS) IN THE PROCESS OF FORMING HEALTH-CARING COMPETENCES.** Readiness for creativity is one of the most important creative competences of a teacher as stated by the new paradigm of education in Russia. Therefore, the higher school in the course of vocational training should develop an ability in students to make unconventional decisions and to predict possible consequences. Analyzing the theoretical approaches to the formation of creative thinking, the author proves the necessity of its formation under the new standard. The authors conclude that the development of creative thinking among future teachers is a long and necessary process that requires the following pedagogical conditions: careful selection of the contents of the work; focus on active involvement of students; broadcast of cognitive activity of students practical experience in the professional education. The research is useful for teachers who work at any level of school education.

**Key words:** creative thinking, quality of education, health-caring competence, motivation, training and research activities.

**И.Ю. Кокаева**, д-р пед. наук, доц. каф. начального и дошкольного образования СОГУ им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: irina\_kokaeva@mail.ru  
**Н.С. Чертокот**, аспирант, ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: nesto75@mail.ru  
**К.С. Царитова**, аспирант, ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: nesto75@mail.ru

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Готовность к творчеству – одна из важных компетенций учителя в условиях новой парадигмы образования. Поэтому высшая школа в процессе профессиональной подготовки должна развивать у студентов способность самостоятельно принимать нестандартные решения, прогнозировать возможные последствия. Анализируя теоретические подходы по формированию креативного мышления, автор обосновывает необходимость его формирования в рамках нового ФГОС ВПО. Автор делает вывод, что развитие креативного мышления у будущих педагогов это длительный и необходимый процесс.

**Ключевые слова:** креативное мышление, качество образования, здоровьесберегающие компетенции, мотивация учебной и исследовательской деятельности.

Внедрение компетентного подхода в образование означает изменение всей педагогической системы профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания, направленному на достижение профессиональной компетентности. Готовность к творчеству является одной из важных компетенций учителя в условиях новой парадигмы образования и условием повышения качества профессиональной подготовки. Поэтому в новых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование подчеркивается необходимость творческих способностей бакалавров. Она продиктована активным использованием в образовательном процессе проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности учителя начальной школы. Среди обязательных профессиональных и общекультурных компетенций бакалавров педагогического направления подготовки, предполагающих наличие креативного мышления можно назвать: способность организовывать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, готовность развивать творческие способности обучающихся в обеспечении охраны жизни и здоровья обучающихся, использовании методов защиты в условиях чрезвычайных ситуаций.

Для успешной реализации стандартов начального общего образования учителю нужно развивать активную, открытую личность, формулирующую множество вопросов; креативное педагогическое взаимодействие обучающего с обучаемым, умение поддерживать положительные эмоции ребенка. Для успешной реализации стандартов общего образования педагогические вузы должны сформировать у будущих учителей здоровьесберегающие компетенции, творческую смелость, высокую познавательную активность, готовность эмоционально насыщать образовательный процесс. Именно положительные эмоции развивают активную, открытую личность, формулирующую множество вопросов; креативное педагогическое взаимодействие обучающего с обучаемым.

Здоровьесберегающая компетенция – качество личности, включающее знания о строении и функциях организма, нормах и правилах личной гигиены, ориентации на ценности здоровья, мотивы и опыт здоровьесберегающей деятельности. Данное качество личности проявляется в готовности и способности делать выбор и принимать правильные решения относительно собственного здоровья и здоровья окружающих.

Среди обязательных профессиональных и общекультурных компетенций бакалавров педагогического направления подготовки, предполагающих наличие креативного мышления можно назвать: способность организовывать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, готовность развивать творческие способности обучающихся в обеспечении охраны жизни и здоровья обучающихся, в использовании методов защиты в условиях чрезвычайных ситуаций.

Креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых продуктах. Данная способность позволяет также осознать новое бытие, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Мы придерживаемся мнения учёных [1], которые понимают под «креативностью» комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному решению большого количества оригинальных задач и нестандартному их решению. Выделяют следующие уровни креативности:

- стимульно-продуктивный (креативность равна нулю, но начинает все быстрее применять алгоритм, мотивация извне);

- эвристический (переход к поиску, созданию новых средств постановки цели, мотивация изнутри);

- креативный (поиск эвристик и постановка собственной цели, выход за пределы проблемной ситуации – надситуативность).

Цель нашего исследования заключалась в оценке уровня сформированности креативного мышления у студентов коррекционно-педагогического факультета ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» и в определении условий и средств его развития (на примере формирования здоровьесберегающих компетенций).

На основе анкетного опроса, проведённого среди первокурсников (всего 40 человек) определили отношение к творчеству и креативности. На вопрос «Что понимать под креативностью?» 25% студентов написали «...это нестандартность в мышлении профессионала», 30% студентов затруднились ответить. У большинства студентов понятие «креативность» связывается с понятием «творчество» и рассматривается как личностная характеристика. Более 75% студентов считают, что педагогическая деятельность, несомненно, является творческой. Однако, на вопрос «Считаете ли Вы себя творческой личностью?», утвердительно ответили только 15% студентов, 5% – затруднились ответить.

Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового решения задачи. Критическое же мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Другими словами, творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое выявляет их недостатки.

Креативное мышление предполагает наличие критического мышления. Для изучения степени его развития первокурсникам, знакомым со строением человека со школьной скамьи, на лекциях по «Возрастной анатомии и физиологии» намеренно допускались ошибки. К сожалению, только 5% замечали эти ошибки: но даже они не подвергали их критике. Критическое мышление может быть помехой для креативного мышления, и наоборот.

Многолетний опыт работы со студентами, анализ психолого-педагогической литературы позволили определить *барьеры формирования креативного мышления* студентов:

- 1) *конформизм* – желание быть похожим на других людей; человек боится высказать необычные идеи из-за боязни показаться смешным или не очень умным;

- 2) *цензура (в особенности внутренняя, или чересчур высокая самокритичность)*; студенты, которые боятся собственных идей, как правило, не бывают инноваторами; необходимо некое равновесие между одаренностью и самокритичностью, ибо слишком придирчивая самооценка может привести к творческому тупику;

- 3) *страх*, боязнь неудачи сковывает воображение и инициативу;

- 4) *ригидность* – это затруднённости в выполнении способов деятельности в нестандартных условиях;

- 5) *стремление найти решение новой задачи немедленно*; но чрезмерно высокая мотивация часто способствует принятию неадекватных, ложных решений.

Если проблемная ситуация вызывает у студента эмоциональный и мотивационный настрой, то она способствует развитию креативного сознания. Повышение мотивации (как и ситуация комфорта) приводит к повышению творческой активности, но лишь до какого-то предела. Психологи, занимающиеся исследованиями в этой области, отмечают наличие этой характеристики лишь у 10-12% представителей социальных групп от общей численности [1].

Результаты нашего исследования, проведенные в 2013 – 2014 годах показали, что 93% первокурсников имели стимуль-

но-продуктивный уровень и только 7% эвристический. В 2014 – 2015 году только 1 студентка демонстрировала креативный уровень, а эвристический – 8%. Эти данные свидетельствуют о необходимости формирования креативного мышления студентов – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Нами были разработаны педагогические условия формирования креативного мышления в процессе формирования у бакалавров здоровьесберегающих компетенций.

В отечественной практике среди эффективных креативных технологий выделяется «креатив-маркетинг» технология. Креативно-маркетинговая технология предполагает реализацию контекстного обучения (метод погружения, атмосфера сопричастности), ориентацию не только на творчество в познании, но и на моделирование взаимодействия в условия креативного образования. Преподаватель задаёт условия для актуализации творческого потенциала и личного опыта студента, общения «на равных» между субъектами, также возникновение потребности и рефлексии, мониторинге, оценке и самооценке, как необходимых составных роста маркетинговой подготовленности. Креативно-маркетинговая технология обеспечивает динамику личностного креатива от «Я потенциального» до «Я-перспектива», осмысление пути вращивания в себе креатива.

Технология «мозгового штурма» состоит в том, чтобы сделать незнакомое знакомым, а привычное – чуждым. Этот эффект достигается с помощью таких операций как: отождествление самого себя с каким-либо элементом проблемной ситуации, например, с какой-нибудь частью механики, органом человека; фантастический аналогии, при которой проблема решается, как в сказке, игнорируются фундаментальные законы природы [2].

Например, в целях совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов, развитию их готовности к творческой здоровьесберегающей деятельности были пересмотрены технологии преподавания дисциплины «Возрастная анатомия и физиология» (1 курс), разработаны спецкурсы «Здоровьесберегающие технологии в начальной школе» (3 курс), «Моделирование деятельности учителя и учащихся начальной школы» (4 курс), усилена практико-ориентированная деятельность научно-го студенческого общества «Валеолог».

В процессе формирования здоровьесберегающих компетенций, мы придерживаемся следующих принципов, способствующих проявлению креативности и их поощрению: внимательное отношение к необычным вопросам; уважительное отношение к необычным идеям; демонстрация ценности детских идей; предоставление детям большей самостоятельности; создание свободной, непринужденной учебной обстановки.

Параллельно с изучением возрастных анатомо-физиологических особенностей детей начальной школы, студенты в рамках работы СНО «Валеолог» проводят исследовательские работы по изучению условий охраны и укрепления здоровья сверстников и младших школьников. В рамках Дней науки будущие учителя выступают с такими темами как: «Условия для сохранения сердца ребёнка в начальной школе», «Распространение сахарного ди-

абета среди студенческой молодежи», «Жевательная резинка как предмет изучения», «Нейрофизиологические особенности леворуких детей», «Физиолого-педагогические причины детской агрессии», «Значение и особенности сна ребёнка» и др. Члены СНО активно участвуют в работе региональных студенческих научно-исследовательских и научно-практических конференций. Проектная и исследовательская работа предполагают расширение навыков работы с техническими средствами обучения.

Получив теоретические знания, студенты включаются в практическую деятельность по созданию и использованию педагогических технологий, направленных на здоровьесберегающую деятельность и охрану здоровья. В процессе изучения курса «Здоровьесберегающие технологии в начальной школе» студенты знакомятся с формами, методами и средствами развития здоровья детей и проектируют собственные модели здоровьесберегающего образовательного пространства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей. Ведётся работа по подбору и разработке собственного учебно-методического сопровождения деятельности учителя начальной школы.

В ходе изучения спецкурса «Моделирование деятельности учителя и учащихся начальной школы» выполняются практические работы по подбору, разработке собственного программного сопровождения, направленного на развитие креативности младших школьников, и дидактического продукта, базирующегося на межпредметных связях. На занятиях могут рассматриваться самые разные идеи. Такой приём называется свободным ассоциированием, когда студенты обсуждают и анализируют самые фантастические идеи, какими бы абсурдными они не казались.

Таким образом, развитие креативного мышления у будущих педагогов – это длительный и необходимый процесс в профессиональной подготовке, требующий выполнения следующих педагогических условий:

- тщательного отбора содержания для работы, соответствующего общей цели и задачам при ориентации на новое, актуальное, на профессионально-личностное саморазвитие учащегося, с учетом его познавательных интересов и потребностей;
- ориентации на активную деятельность студентов, на развивающее обогащение их опыта при приоритете творческой деятельности в академических группах;
- аналитического соотнесения нового содержания с собственным опытом студента, развитие его способности к рефлексии собственного опыта;
- трансляции познавательной деятельности студентов в практический опыт профессионального образования;
- стиля общения в духе партнерства при сочетании коллегиальной деловитости и психологической комфортности, личностной направленности и «деформализации» общения, всяческой поддержки успехов студентов и их инициатив.

Креативное мышление, воспитание творческих качеств и готовность к творческой самореализации дают возможность совершенствовать не только здоровьесберегающие, но и многие другие профессиональные компетенции бакалавров направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование.

#### Библиографический список

1. Рындак В.Г. *Педагогика креативности*: монография. Москва, 2012.
2. Кокаева И.Ю. Формирование творческой активности студентов – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. *Европейский журнал социальных наук*. 2013; № 12 (39); Том 2: 119 – 124.

#### References

1. Ryndak V.G. *Pedagogika kreativnosti*: monografiya. Moskva, 2012.
2. Kokaeva I.Yu. Formirovanie tvorcheskoy aktivnosti studentov – buduschih uchiteley v processe professional'noj podgotovki. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*. 2013; № 12 (39); Tom 2: 119 – 124.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК 378.14: 811.111

**Lebedeva O.Ye.**, senior teacher, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: Ledeva13@yandex.ru

**LANGUAGE PORTFOLIO AS A MEANS OF DEVELOPING ACADEMIC AUTONOMY.** The article is devoted to the development of one of the most important competencies – an ability and willingness to continuous education and self-education as the conditions of dynamic development of the individual. The author has determined her research objective: an attempt to evaluate and analyze the opportunities provided by such means of development of the academic autonomy as language portfolio. The use of the language portfolio as a means of reflective learning is due to the General trend of the transfer of emphasis in language education with the concept of “learning language” to the concept of “language learning”, i.e. self-educational activity of a student. The author examines

the language portfolio as a "mirror" of this process, which due to a student's self-reflexive assessment reflects the basic components of its training activities, and thus creates conditions for the formation of learning-cognitive competencies and the development of student's ability to autonomy in the learning process. The work is interdisciplinary in nature, written at the intersection of pedagogy and psychology. The author groups language portfolio into two parts: a language passport, language biography and dossier. The use of this tool, according to the author, shifts the focus from "education for life" to "life-long learning", provides a tool for "self-dependent" foreign language acquisition.

**Key words:** autonomy, language portfolio, independent learning activities, language passport, language biography, dossier.

*О.Е. Лебедева, ст. преп. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО Алтайский ГАУ, г. Барнаул, E-mail: Ledeva13@yandex.ru*

## ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

Статья посвящена проблеме развития одной из наиболее важных компетенций – способности и готовности к постоянно-му образованию и самообразованию как условия динамичного развития личности. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить и подвергнуть анализу возможности, предоставляемые таким средством развития учебной автономии, как языковой портфель. Использование языкового портфеля как средства рефлексивного обучения обусловлено общей тенденцией перенесения акцента в языковом образовании с понятия «обучение языку» на понятие «изучение языка», то есть на самостоятельную учебную деятельность учащегося. Автор рассматривает языковой портфель как «зеркало» этого процесса, в котором за счёт рефлексивной самооценки учащегося отражаются основные компоненты его учебной деятельности, и таким образом создаются условия для формирования учебно-познавательной компетенции и развития способности учащегося к автономии в процессе овладения языком. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогики и психологии. Автор группирует языковой портфель на части: языковой паспорт, языковая биография и досье. Применение данного средства, по мнению автора, смещает акцент с «образования на всю жизнь» на «образование через всю жизнь», предоставляет инструмент для самостоятельного «автономного» овладения иностранным языком.

**Ключевые слова:** автономия, языковой портфель, автономная учебная деятельность, языковой паспорт, языковая биография, досье.

Современное общество требует воспитывать личность, осознающую свою социальную позицию, социальную свободу, умеющую принимать решения и действовать независимо, способную к автономии и личной ответственности.

Автономная учебная деятельность – это учебно-познавательная деятельность, регулируемая самим учащимся в условиях относительной независимости от преподавателя [1, с. 37].

Одним из инструментов автономного изучения языка выступает языковой портфель. Языковой портфель – это гибкое учебное средство, которое может быть адаптировано к любой учебной ситуации в зависимости от цели обучения, возраста обучаемых, этапа (уровня) владения языком, условий обучения, индивидуальных особенностей учащегося и индивидуального стиля учебной деятельности, а также методов и средств обучения [1, с. 43].

Языковой портфель даёт студентам возможность самостоятельно проследить динамику своего уровня владения изучаемым языком в течение определенного периода времени и отразить биографию своего языкового и речевого развития.

Языковой портфель включает три основные части: Языковой паспорт, Языковую биографию и Досье. В содержание Языкового паспорта включены: таблица самооценки уровней владения иностранным языком, таблицы для регистрации текущего уровня, а также таблицы, в которых фиксируется опыт изучения и использования языков во время проектов или пребывания за границей.

Языковая биография представляет собой «Дневник», в котором содержатся контрольные листы самооценки основных коммуникативных умений в ситуациях речевого общения (аудирования, говорения, чтения и письма), а также стратегий общения и качества языка, выделенных на основании параметров-дескрипторов соответствующих уровней владения языком и предложенных обучающемуся для самостоятельной оценки студентами их сформированности.

Таким образом, языковой портфель представляет собой личностный образовательный продукт, создаваемый студентом самостоятельно в процессе изучения языка. В нашем исследовании он выступает средством развития автономии и креативности изучающего язык, которое учит принимать ответственность на себя, способствует повышению статуса учащегося; помогает осознать себя равноправным участником образовательного процесса.

Результаты опроса показали, что в обучении языку 67% преподавателей используют упражнения-тесты, в которых студентам предлагается альтернативный или множественный выбор решения определенной языковой задачи. С нашей точки зрения, этот выбор не представляет условий для поиска личностного

смысла, свободного выбора решения в ситуации коммуникативной или учебной деятельности. Задания типа альтернативного или множественного выбора содержат в себе определенную долю подсказки решения и являются задачами закрытого типа. «Подсказанное» решение делает учебную деятельность несвободной, теряющей личностную значимость [2, с. 56]. В ситуации свободного выбора студент получает возможность личностного самоопределения, поскольку ставится в условия, когда должен выражать свою позицию, самостоятельно принимать решения [3, с. 86]. Ситуация выбора создает условия для расширения интересов и развития потребностей.

Рассмотрим подробнее некоторые из примерных видов учебной деятельности, которые могут составить целостную систему заданий, направленных на развитие рефлексивной самооценки: диалог-обсуждение, лингвистические задачи, проблемные задачи, игровые задания, творческие задания, исследовательские задачи и проектные задания.

В части языкового паспорта мы предлагали студентам лингвистические задачи:

1. Просмотри таблицу самооценки и найди, чем различаются письменные тексты в требованиях к уровням А 2 и В 2. Выдели особенности письменного текста. 2. Просмотри таблицу самооценки уровней раздела «Чтение». Составь список признаков, по которым оценивается сложность текста для чтения. 3. Просмотри таблицу самооценки раздела «Говорение». На каком уровне владение говорением на иностранном языке оценивается по умению строить фразы, а на каком – только по содержанию? Как ты думаешь, почему?

Пример игрового задания: «Вы с группой планируете путешествие в Англию. Составьте и обсудите поездку, обозначив основные ситуации межкультурного общения».

Примеры исследовательских задач: 1. Выясни, насколько твои сокурсники готовы к проверке письменных умений и навыков. Составь опросник, используй материалы языковой биографии, и определи, какой у них уровень владения письмом. Сделай то же самое и для родного языка. Сравни уровни владения письменной речью. Сделай сообщение в группе о результатах исследования. 2. На основе изучения таблицы самооценки определи, какой прирост в чтении на изучаемом языке должен быть у тебя к концу учебного года, если ты хочешь продвинуться от уровня А 2 до В 1.

Примеры проектных заданий: 1. Подбери тексты для проверки уровня чтения в группе. Анализ таблицы самооценки поможет тебе определить необходимые характеристики текстов для соответствующего уровня. Проведи проверку чтения в своей группе. 2. Составь список тем, по которым ты должен уметь го-

ворить на изучаемом языке в конце года в соответствии с требуемым уровнем. Нужна ли тебе дополнительная литература? Продумай программу и задачи для дополнительной работы.

В части языковой биографии мы предлагали студентам такую лингвистическую задачу, как: На примере дескриптора «Моего словарного запаса хватает для общения на известные мне темы» (А 2) запиши максимальное количество слов, которые ты использовал бы в беседе на тему «Университет». Заполни ассоциогранию.

Цель такого раздела языкового портфеля, как досье – научить студента осознанно подходить к отбору и оценке материалов, аргументировать свой выбор.

Мы предлагали студентам такие материалы досье как пись-

периментальной группе и снизились на 0,91% в контрольной. На базовом уровне А 2 количество студентов уменьшилось на 5,45% в экспериментальной группе и на 0,92 в контрольной. На начальном уровне А 1 показатели снизились на 3,64% в экспериментальной группе и на 0,9% в контрольной. Полученные показатели подтверждают прирост уровня владения письмом на иностранном языке.

Принимая во внимание тот факт, что работа над пополнением языкового портфеля носит самостоятельный, автономный характер, мы определяли, насколько студенты способны принимать ответственные решения. Результаты опроса на основе теста определения самостоятельности **до** и **после** эксперимента представлены ниже (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от степени их самостоятельности (в %)

Степень самостоятельности студентов (в баллах)	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	до	после	до	после
30-40 (самостоятельность)	15,5	53,5	16,7	35,8
15-29 баллов	48,8	31,5	49,1	38,5
0-14 (нерешительность)	35,7	15	34,2	25,7

менное творчество (сочинения, эссе); проектные работы (литературоведческие, страноведческие, междисциплинарные). Материалы конкурсов, олимпиад, учебно-справочные работы (банк тестовых материалов), банк материалов для практики в чтении или аудировании.

Рассмотрим возможности языкового портфеля как средства развития креативности студентов. Термин «креативность» часто ассоциируется со значением «творчество». Мы рассматриваем творчество как процесс создания качественно нового продукта, как результат реализации особых индивидуальных качеств личности. Креативность характеризуется проявлением творческого мышления и творческих когнитивных процессов, с одной стороны, и определенным отношением к деятельности, с другой.

Наблюдения показали, что студенты относятся с интересом к накоплению банка упражнений и материалов для самостоятельной тренировки и практики. Мы предлагали им систему

Полученные цифровые показатели свидетельствуют об изменениях в экспериментальной группе после проведения опытно-экспериментальной работы: уровень «самостоятельности» увеличился на 38%, а уровень «нерешительности» уменьшился на 20,7%. В контрольной группе показатели выросли на 19,1% и уменьшились на 8,5%.

Тест для выявления уровня самостоятельности позволил определить уровень развития самостоятельности студентов до и после применения языкового портфеля. Для первого уровня характерно отсутствие умения справиться с заданием без посторонней помощи. Второй уровень характеризует неумение обучаемого выполнять задания без руководства и контроля. Третий уровень характеризуется репродуктивным подходом к учению, умением решать задачи с опорой на схему. Четвёртый уровень определяется по умению решать нестандартные задачи и выбирать правильный способ решения. Пятый уровень проявляется

Таблица 2

Распределение студентов по уровням самостоятельности **до** и **после** применения языкового портфеля (в %)

Степень самостоятельности студентов	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	до	после	до	после
Первый уровень	30,4	11,5	26,8	12,1
Второй уровень	25,8	13,7	27,9	14,7
Третий уровень	18,9	17,8	21,6	38,6
Четвертый уровень	11,7	21,2	10,9	16,8
Пятый уровень	13,2	35,8	12,8	17,8

лингвистических творческих задач: задачи-проблемы, задачи-парадоксы; лингвистическая интерпретация текста, раскрытие проблемного значения языковой единицы, составление языковых и интеллектуальных игр; задачи с недостающей информацией; задачи на восстановление информационных пропусков, преобразование информации: на прогнозирование – восстановление текста, рецензирование, обнаружение скрытых противоречий – подтекста; на инверсию – различные виды трансформации текста.

Студенты в процессе работы над составлением языкового портфеля проводили исследование в группе с целью выяснить уровень владения письмом на иностранном языке. После эксперимента на продвинутом уровне В 2 студентов стало больше на 2,73% в экспериментальной группе и на 0,91 в контрольной. На пороговом уровне В 1 показатели увеличились на 2,72% в экс-

в умении самостоятельно выделять приоритеты, ставить задачи и решать их.

Данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе на 22,6% увеличились показатели на пятом уровне, в контрольной группе показатель вырос на 5%.

Особое место в содержании Досье занимают материалы проектных работ. С позиции автономии учащегося это свидетельство реального продукта его учебной деятельности, связанного с использованием языка. Языковой портфель сопровождает работу студента над проектом и изучаемым языком при выполнении проектного задания.

Таким образом, языковой портфель является многоплановым учебным средством, использование которого позволяет в системе развивать все аспекты автономии изучающего язык как субъекта образовательного процесса.

## Библиографический список

1. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений*. Москва, 2010.
2. Осницкий А.К. *Психология самостоятельности*. Москва, 1996.
3. Павлова Л.Н., Игнатова В.В. *Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъективной активности студентов*. Красноярск, 2002.

## References

1. Koryakovceva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedenij*. Moskva, 2010.
2. Osnickij A.K. *Psihologiya samostoyatel'nosti*. Moskva, 1996.
3. Pavlova L.N., Ignatova V.V. *Soderzhanie i organizaciya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti po formirovaniyu sub'ektivnoj aktivnosti studentov*. Krasnoyarsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 10.06.15

УДК 378.147

**Ragozhina O.A.**, Headmaster, Pavlovskaya Grammar School (Moscow, Russia), E-mail: crr1@mail.ru

**A PEDAGOGICAL WORKSHOP AS A MODEL TO INCREASE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN PRIVATE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.** The article presents a model to stimulate teachers to do innovative professional work and to improve their professional competence in the form of pedagogical workshop. The paper shows its features as a learning organization, which is characterized by the style of interaction and command capabilities of creative self-realization. The conditions of the functioning of educational workshop in a private educational institution include voluntary participation, using dialogue and exchange of opinions, knowledge and pedagogical experience. The work describes the process of knowledge acquisition in the pedagogical workshop and gives recommendations for the selection of activities. The organization of its work on the example project on the identification, training and development of talented children, including the formation of the composition, the initiative group, the implementation of innovation, taking into account the interests and aptitudes of teachers.

**Key words:** educational workshop, professional competence, professional development of teachers, non-governmental educational organization.

**O.A. Рагожина**, директор Павловской гимназии, г. Москва, E-mail: crr1@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлена модель стимулирования педагогов к инновационной профессиональной деятельности и повышения их профессиональной компетентности в форме педагогической мастерской; раскрываются её особенности как самообучающейся организации, которая характеризуется командным стилем взаимодействия и возможностями творческой самореализации. Определяются условия функционирования педагогической мастерской в условиях негосударственного образовательного учреждения: на добровольной основе участия, используя диалог, обмен мнениями, знаниями и педагогическим опытом. Поэтапно описывается процесс приобретения знаний в педагогической мастерской и даются рекомендации по выбору направлений деятельности. Рассматривается организация её работы на примере проекта, посвященного выявлению, обучению и развитию одаренных детей, включая формирование состава, инициативной группы, осуществление инновационной деятельности с учетом интересов и склонностей педагогов.

**Ключевые слова:** педагогическая мастерская, профессиональная компетентность, повышение квалификации педагогов, негосударственная образовательная организация.

Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992) закрепил многообразие типов и видов образовательных учреждений и заложил основы создания в России альтернативной системы образования [1]. Её важной составляющей стало появление и интенсивное развитие негосударственных образовательных учреждений (НОУ).

Отличительной особенностью образовательного процесса в негосударственном образовательном учреждении является создание условий для обеспечения адаптивности содержания обучения и воспитания к уровню развития и потребностям учащихся, инновационный характер используемых педагогических технологий.

Однако в современных условиях деятельность негосударственных учебных заведений сталкивается с рядом трудностей, одной из которых является повышение профессиональной компетентности педагогов, что инициирует поиск новаторских разработок.

Моделью развития профессиональной компетентности педагогов в условиях негосударственного образовательного учреждения может стать педагогическая мастерская. Она представляет собой такую форму обучения, которая создаёт условия для приобретения участниками новых знаний и опыта путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия выступает самообразовательная деятельность каждого. Таким

образом, педагогическая мастерская представляет собой самообучающуюся организацию. К её существенным характеристикам относятся [2]:

1. Расширение восприятия себя (личности, организации) и одновременное понимание, что «мое восприятие» – это не есть реальный мир, существующий вокруг меня. Если человек понимает, что его представление об окружении является всего лишь впечатком, появляются новые возможности для инноваций, улучшения коммуникации, конструктивных разрешений конфликтов.

2. Личное мастерство. Когда растёт мастерство каждого члена команды, вся команда становится лучше. Если организация позволяет проявляться каждому сотруднику как личности, повышать своё мастерство, увеличивать свой вклад в деятельность организации.

3. Общее представление о её будущем. Без представления о будущем нет пути к совершенствованию. Следует определить цель, пути достижения цели и пути решения возникающих проблем.

4. Командное обучение, которое характеризуется тем, что участники имеют возможность обмениваться информацией, знаниями, опытом и идеями.

5. Наличие системного мышления. Способность видеть взаимозависимость элементов системы, понимать необходимость

обратной связи. При этом каждый член организации является частью организационной системы и включен во все взаимодействия.

Объединение в педагогическую мастерскую в негосударственном образовательном учреждении должно происходить на добровольной основе с учётом интересов и склонностей педагогов. На базе НОУ может быть создана сеть педагогических мастерских в соответствии с проблемным полем деятельности учреждения, при этом каждая проблема разрабатывается как отдельный проект. К руководству педагогическими мастерскими привлекаются ведущие учителя, педагоги вузов, ученые, которые выступают в качестве фасилитаторов, координирующих мозговой штурм в процессе обсуждения проблемы, осуществляя её перевод в плоскость конкретных задач, аккумулируя и систематизируя результаты, выводы и продукты деятельности.

Процесс приобретения знаний в педагогической мастерской может быть представлена следующим образом: *актуализация проблемы – постановка проблемы – процесс разработки проблемы – получение продукта – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями современной педагогической науки – коррекция своей деятельности – новый продукт* и т.д.

Особенностью мастерской является диалог во всех его аспектах, его реализации осуществляется в процессе обмена мнениями, знаниями, педагогическим опытом, творческими находками между участниками мастерской, чему содействует использование индивидуальной, групповой и парной работы.

Результатом деятельности мастерской становится не только реальный инновационный продукт, но и процесс его создания, который осуществляется на основе сотрудничества и сотворчества.

Ещё одна из особенностей мастерской – ощущение свободы творчества, которое испытывают её участники. Её деятельность приближается к исследовательским и проблемным методам обучения, однако отличается от них в следующем:

- результат проблемного обучения, которое опирается на логические противоречия и связи, чаще всего предсказуем, а результат творческого процесса в мастерской невозможно предугадать;

- проблема и направление исследований обычно являются заданными, а в системе мастерских все проблемы выдвигают сами участниками.

Рассмотрим деятельность педагогической мастерской на примере проекта «Создание многовекторной системы выявления и поддержки одарённых школьников в негосударственном образовательном учреждении».

К разработке и реализации проекта привлекаются разные категории педагогических работников: учителя-предметники,

классные руководители (воспитатели), школьные психологи, администраторы.

Формирование состава творческой мастерской осуществляется следующим образом.

1. Вначале рождается педагогическая идея (проблема), автором которой может быть любой педагог. Администратором создается инициативная группа, которая оценивает возможности и перспективы реализации предложенной идеи в рамках данного учреждения. Для названного проекта идея проблема состояла в необходимости усиления внимания к одарённым учащимся и создания условий для их самореализации в рамках образовательного учреждения.

2. Для более полного понимания и осмысления идеи (проблемы) организуется встреча с учёными и специалистами в соответствующей области, на которой обсуждаются теоретические подходы и существующая образовательная практика. На семинаре, посвящённом проблеме одарённости, были рассмотрены современные концепции выявления и развития молодых талантов, образовательные модели и технологии работы с одарёнными детьми.

3. Инициативная группа, включающая все вышеперечисленные категории педагогических работников, проводит семинар, на котором посредством мозгового штурма предлагается план реализации проблемы. Определяются направления работы и формируются микрогруппы (педагогические мастерские). Каждая микрогруппа разрабатывает соответствующее направление: школьные психологи и классные руководители (воспитатели) – содержание и процедуры выявления одарённых детей, их психолого-педагогическое сопровождение; учителя предметники – педагогические технологии, администраторы – образовательные модели работы со школьниками.

4. В ходе работы организуются творческие встречи микрогрупп, на которых согласуются позиции, уточняются ресурсные возможности (материально-технические, кадровые, финансовые), определяются процедуры и сроки.

5. Проект предъявляется педагогическому коллективу для обсуждения на педагогическом совете и, в случае положительного заключения, начинается его реализация.

6. Последующая деятельность микрогрупп предполагает выбор критериев, показателей и разработку моделей оценки эффективности реализации проекта по каждому направлению, корректировка содержания, методов и форм работы с одарёнными школьниками.

Организация педагогических мастерских в условиях негосударственного образовательного учреждения стимулирует инновационную деятельность педагогов, позволяет им быть сопричастными к управлению образовательным процессом, проявляя инициативу и активность.

#### Библиографический список

1. Об образовании. Закон РФ. 10.07.1992 № 3266-1. Available at: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>.
2. Дорофеев В.Д., Шмелева А.Н., Шестопал Н.Ю. *Менеджмент*: учебник для вузов. Под общей редакцией В.Д. Дорофеева. Москва: ИНФРА-М, 2008.

#### References

1. Ob obrazovanii. Zakon RF. 10.07.1992 № 3266-1. Available at: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>.
2. Dorofeev V.D., Shmeleva A.N., Shestopal N.Yu. *Menedzhment*: uchebnik dlya vuzov. Pod obshej redakciej V.D. Dorofeeva. Moskva: INFRA-M, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК 378.02:372.8

**Rupasova G.B.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: guly.rup@yandex.ru

**DEVELOPMENT OF THE ESSENTIAL, NORMATIVE AND PROCEDURAL FUNCTIONS OF THE METHODS OF COGNITIVE ACTIVITY AS A CONDITION OF THEIR DIDACTICAL IN THE LEARNING PROCESS.** When analyzing the advantages of the innovative paradigms, technologies, organization of educational process it is necessary to speak about the ways, methods and technologies transfer to students of skills of independent acquisition of knowledge that is most conducive to the comprehensive development of students and their acquisition of generic skills that easily transfer to any area of human activity. Principles of developmental education and formation methods and techniques of cognitive activity are considered in the article as the main way of realization of the competence approach in higher education, in accordance with the requirements of the new state standard. To accomplish the tasks it is necessary to find didactic ways to do it, which is to reflect the development of the essential, normative and procedural functions of the methods of cognitive activity.

**Key words:** competence; educational training; methods and techniques of productive and creative thinking; normative, substantive and procedural functions of techniques of cognitive activity; reflection.

**Г.Б. Рупасова**, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,  
E-mail: guly.rup@yandex.ru

## РАЗРАБОТКА СУЩНОСТНЫХ, НОРМАТИВНЫХ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ МЕТОДОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ИХ ДИДАКТИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Принципы развивающего обучения и формирование методов и приемов познавательной деятельности рассматриваются в статье как основной путь реализации компетентностного подхода в вузе, в соответствии с требованиями нового Госстандарта. Для реализации поставленной задачи необходима дидактизация последних, что находит своё отражение в разработке сущностных, нормативных и процессуальных функций методов познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** компетентность; развивающее обучение; приемы и методы продуктивного и творческого мышления; нормативные, сущностные и процессуальные функции приемов познавательной деятельности; рефлексия.

Новые требования к подготовке кадров с высшим образованием и к организации профессионального обучения в вузах выставляют темпы информатизации и технологизации общества. Обучение с ориентацией на обеспечение выпускников вузов знаниями, умениями и навыками на всю жизнь уже остались позади. В этом ключе система российского образования нуждается в модернизации.

При анализе достоинств инновационных парадигм, технологий, организации учебного процесса следует говорить о способах, методах и технологиях передачи студентам навыков самостоятельного приобретения ими знаний, которые максимально способствовали бы разностороннему развитию студентов и приобретению ими обобщенных умений, которые поддаются переносу в любую область деятельности человека.

Эти положения развивающего обучения как нельзя лучше согласуются с внедряемым в современное образование компетентностным подходом. Этот подход является не методикой и не технологией, а одной из генеральных идей.

Исходя из реального соотношения познания, обучения и процессов научного исследования в развивающем обучении делаются попытки вскрыть диалектику этого обучения путем решения проблем и, опираясь на теоретические основы методов науки, разработать *систему методов познавательной деятельности для обучения*, обеспечивающих развитие самостоятельности, продуктивных и творческих способностей студентов.

С точки зрения компетентностного подхода, среди методов организации учебного процесса можно выделить базовые, ключевые, связанные с этим подходом, такие, как методы самостоятельной познавательной деятельности. Мы неоднократно говорили о том, что конечным продуктом системы развивающего обучения (РО) является самоактуализация, самообразование, самовоспитание, рефлексия. «Самым высоким уровнем самостоятельности студентов будет в том случае, если в познавательной деятельности главную роль играет не память, а использование научных приемов и методов познавательной деятельности [1, с. 100].

Но тогда в обучении *наряду с процессами усвоения знаний должен функционировать и целенаправленный процесс конструирования новых знаний*. При этом усвоение предметных знаний и усвоение методов познавательной деятельности имеют свою специфику. *Методы в своей основе должны содержать внутреннюю программу соответствующей познавательной деятельности*, очень подвижной, зависящей от предмета и субъекта исследования. Несмотря на такую специфику, мы считаем, что в дидактическом плане имеет смысл раскрывать эту «программу», пользоваться ей и осмысливать её, т. е. на базе неё развивать рефлексию учащихся.

При этом давать просто рекомендации проводить занятия так, чтобы учащиеся осознали и правильно применяли законы мышления в таких его формах, как понятия, суждения, умозаключения и т. д. без конкретного раскрытия регулятивных возможностей методов и приёмов познания, значит оставить решение этой проблемы лишь на уровне пожеланий. Чтобы речь шла не только о намерениях, цели и результате этих намерений необходимо указание средств для решения этой дидактической задачи. Это дополнительно нас убеждает в необходимости разработки *сущностных, нормативных и процессуальных функций методов и приемов научного познания для использования их в организации учебно-познавательной деятельности в системе РО*.

Надо заметить, что именно использование методов и приемов познавательной деятельности технологизирует сам учебный процесс. Это тем более важно для преподавателя, так как различные методы познания играют далеко не одинаковую роль в процессе познания.

С появлением, в настоящее время новой стратегической задачи образования – формирование компетенций – претерпевают изменения и методики и средства их реализации. Компетентностный подход в дидактике мы рассматриваем как основополагающий дидактический принцип с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями. Поэтому мы ставим своей задачей использовать не классическое развивающее обучение, а развивающее обучение, сориентированное на компетентностно-деятельностный подход. Такой приоритет не случаен, и методы, которые были положены в основание РО, должны, в связи с этим, приобрести новое содержание. Следовательно, должны претерпеть изменения сущностные, нормативные и процессуальные функции методов РО. В свою очередь, это повлечет за собой изменение содержания соответствующей технологии реализации компетентностного подхода в рамках личностно-ориентированного развивающего обучения.

Поскольку критериями истины в её классическом научном понимании являются, с одной стороны, чувственный опыт и практика, а с другой – ясность и логическая отчетливость, все известные методы разделяют на *эмпирические* (опытные, практические способы познания) и *теоретические* (логические процедуры).

Основной *эмпирических методов* являются чувственное познание (ощущение, восприятие, представление) и данные приборов. К числу этих методов относятся: *наблюдение, эксперимент, измерение, сравнение*.

Чистых эмпирических методов в научном познании не бывает, так как даже для простого наблюдения необходимы предварительные теоретические основания – выбор объекта для наблюдения, формулирование гипотезы и т. д.

Собственно *теоретические методы* опираются на рациональное познание (понятие, суждение, умозаключение) и логические процедуры вывода. К числу этих методов относятся: *анализ, синтез, классификация, абстрагирование, формализация аналогия, идеализация, дедукция, индукция, и моделирование* – создание и изучение заместителя (модели) объекта (например, компьютерное моделирование).

Теоретические методы требуют эмпирических фактов. Так, хотя индукция сама по себе – теоретическая логическая операция, она все же требует опытной проверки каждого частного факта, поэтому основывается на эмпирическом знании, а не на теоретическом. Таким образом, теоретические и эмпирические методы существуют в единстве, дополняя друг друга. Все перечисленные выше методы – это методы-приёмы (конкретные правила, алгоритмы действия).

Теоретические знания абстрактны. Переход к практическим знаниям, «нагруженным» теорией, хорошо осуществляется в физике. Надо заметить, что при формировании практических знаний используются соответствующие методы, которые необходимо использовать в тех разделах физики, в которых этот переход уже реализован. Увидеть, каким образом знания можно сделать практико-ориентированными.

Однако внедрить эти методы в образовательный процесс, не создав технологию их формирования невозможно. Необходимо их *дидактизировать*. Решение этой задачи заключается, на

наш взгляд, в разработке сущностных, нормативных и процессуальных функций методов познавательной деятельности.

В своих работах мы выделяли основные функции методов познавательной деятельности и некоторые аспекты, необходимые при реализации идеи их формирования в учебном процессе [4]. Однако с внедрением компетентностного подхода функции методов познавательной деятельности должны измениться. Анализ функций методов познавательной деятельности показал, что сущностные и нормативные функции не претерпевают значительных изменений, чего не скажешь о процессуальных функциях.

В качестве примера приведём список (неполный) сущностных, нормативных и (измененных соответственно реализации компетентностного подхода) процессуальных функций метода моделирования.

#### **Метод моделирования.**

**Сущность** этого метода познавательной деятельности в обучении должна находить своё выражение кроме прочих

- в понимании модельности наших знаний о мире и в соответствии объекта – оригиналу в тех свойствах, которые подлежат изучению; в осознании, что решения, полученные на основе тех или иных фундаментальных или частных моделей, справедливы не всегда, а только в определенных рамках, обусловленных исходными предположениями (границы применимости модели);

- в тенденции универсализации обобщающего метода моделей, которая ведет к усилению фактора синтетической целостности в научном познании, к выработке диалектического (теоретического интегративного, синтетического) мышления и др.

**Нормативные** функции метода моделей в образовании, на наш взгляд, должны находить своё выражение кроме прочих:

- как приёмы для решения дидактических проблем, связанных с формированием диалектического мышления;

- в создании условий формирования и развития сложных физических понятий через развитие соответствующих физических моделей по линии увеличения их адекватности, строгости и обобщенности; в реализации идеи дискретного процесса познания как смены одной модели объекта другой, что отражает определенный аспект познавательной деятельности;

- в выявлении в данной задаче причинно-следственных связей между определяющими переменными, и в использовании практически всех научных методов научного познания, кото-

рые выступают средствами реализации метода моделирования и др.

**Процессуальные** функции рассматриваемого метода познания находят своё выражение:

- в организации перехода от эмпирического познания к теоретическому;

- в развитии у студентов не только теоретического, но и практического мышления, так как модель является открытой эмпирическому базису;

- в организации процесса взаимодействия теоретических знаний (развивающее обучение) и практико-ориентированных (компетентностный подход), направленного на формирование необходимых профессиональных компетенций студентов;

- в организации активной преобразовательной деятельности, позволяющей использовать практически неограниченно творческое воображение учащихся;

- в реализации преемственности и безотносительности в развитии научных знаний;

- в переносе акцента в развивающем обучении с материальных моделей на идеальные, выступающие как средство развития теоретического, продуктивного и творческого мышления;

- в связывании воедино содержательно-целевой, процессуально-деятельностной, контрольно-оценочной, контрольно-корректирующей и оценочно-результативной сторон процесса формирования системы понятий;

- в организации использования прогностической функции модели, которая заключается в том, что на её основе можно предвидеть и целостный процесс формирования теоретически обобщенных систем понятий и промежуточные состояния этого процесса и параметры;

- в развитии способности студентов к формированию понятий как модельных элементов знаний;

- в организации построения содержательных абстракций, обобщений и физических теорий.

В том же контексте нами были разработаны функции метода системного познания и других.

В соответствии с поставленной задачей образования роль практических знаний должна увеличиться, так как компетентностный подход практико-ориентирован.

Указанные функции должны выступать в качестве дидактического инструментария в методике и технологии обучения, в основе которого лежит компетентностный подход.

#### **Библиографический список**

1. Рупасова Г.Б. Роль научных методов и приемов познавательной деятельности в условиях компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителя физики в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 99.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030302 Физика (квалификация (степень) «бакалавр»* (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. № 937). Москва, 2014.
3. Петров А.В. Необходимые условия модернизации образования в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 107.

#### **References**

1. Rupasova G.B. Rol' nauchnykh metodov i priemov poznavatel'noy deyatel'nosti v usloviyakh kompetentnostnogo podhoda k professional'noj podgotovke uchitelya fiziki v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 99.
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030302 Fizika (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»* (utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 avgusta 2014 g. № 937). Moskva, 2014.
3. Petrov A.V. Neobhodimye usloviya modernizatsii obrazovaniya v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 107.

*Статья поступила в редакцию 10.06.15*

УДК 378

**Ryakina O.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Language Communication, Russian Academy of Music n.a. Gnesins (Moscow, Russia), E-mail: olgarjakina@inbox.ru**

**PROFATDEYTICAL FUNCTION OF A POPULAR SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING PROFESSIONAL MUSIC LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS.** The article deals with the problem of musical language education. A solution to this problem is to arrange acquired linguistic knowledge in the integrated course of the degree programme at the early stage of profilisation. It could be achieved with the help of a nonfiction text that being informative, cognitive, comprehensive is the main educational tool. The function of such type of text is to promote a foreign student's cognitive activity and to form their special attitude towards it. Speech training for foreign students can be divided into two components: general speech training, implying mastery of the Russian language in all its functional variants and professionally oriented speech training that implies mastering scientific, profiled on their specialty language in its oral and written forms. The link between these two components can serve as a popular scientific texts, the content of which includes information on the specialty.

**Key words:** foreign students, professional musical language, nonfiction text, early stage of profilisation.

*О.Р. Рякина, д-р пед. наук, зав. каф. языковой коммуникации ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: olgarjakina@inbox.ru*

## ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме обучения профессиональной музыкальной речи. Один из вариантов решения этой проблемы заключается в этапе ранней профилизации, на котором происходит систематизация уже полученных лингвистических знаний в контексте интеграции в содержание обучения языку знаний по направлению подготовки. Основным учебным средством при этом является научно-популярный текст, который отличается информативностью, познавательностью, доступностью изложения научного материала. Функциональная нагрузка научно-популярного текста заключается в активизации познавательной деятельности иностранного студента, формировании его отношения к тексту, в пробуждении активности. Речевая подготовка иностранных студентов может быть разделена на две составляющие: общая речевая подготовка, подразумевающая овладение русским языком во всех его функциональных разновидностях и профессионально ориентированная речевая подготовка – овладение научной, профилированной по получаемой специальности речью в её устных и письменных формах. Связующим звеном между двумя данными составляющими могут служить научно-популярные тексты.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, профессиональная музыкальная речь, научно-популярный текст, ранняя профилизация.

Уровни владения русским языком как иностранным, установленные в документах Министерства образования и науки [1], определяют степень сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному языку (далее РКИ), что обусловило необходимость комплексного использования компетентностного и личностно-деятельностного (коммуникативно-деятельностного) подходов в образовательном процессе овладения РКИ. В русле коммуникативно-комплексного подхода обучение РКИ нацелено на максимальный учёт речевых потребностей иностранных студентов, их индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей, а конечным результатом является достижение определенного уровня коммуникативной компетенции, формирование языковой личности, способной к профессиональной деятельности на русском языке. Основным показателем сформированности языковой личности иностранного студента является владение без барьеров русской речью и речью, необходимой и достаточной для профессионального общения. Поэтому в обучении профессиональной музыкальной речи, языку специальности, должны быть расставлены новые акценты в определении информативно-образовательного пространства, или гипертекста предметной образовательной области, на приоритетность формирования, коррекции, компенсации и развития речевых умений владения общей и узкоспециальной (по профилю подготовки) научной речью.

Определение информативно-образовательного пространства, ключевых контекстов научной узкоспециальной информации позволяет систематизировать речевые ситуации учебного профессионального общения и вносить чёткость в выделении континуума научной речи, в нашем случае – общей и узкоспециальной, содержанием которой является научная информация текстов в области музыкального искусства и культуры. Основным средством интеллектуального и профессионального развития языковой личности является профессионально ориентированный текст. Текст как учебное средство регулирует и обеспечивает мотивацию обучения русскому языку как языку специальности; в тексте и содержанием текста определяется учебная задача, выявляются функции, сфера употребления, текстообразующая роль средств языка все уровней; с его помощью учебно формируются умения определять ситуацию общения, находить адекватные формы и средства речевого поведения, контролировать показатели восприятия, воспроизведения и порождения речи на иностранном (русском) языке.

Текст как основная дидактическая единица учит иностранного студента владеть средствами языка, частотными для профессиональной речи: определять особенности их употребления при восприятии, воспроизведении, порождении общего, научного и узкоспециального текста; формировать навыки профессиональной речи, создавать речевую базу для общения как в процессе обучения в вузе, так и в будущей профессиональной деятельности специалиста. Для студентов-иностранцев формирование профессионального речевого общения должно стать одной из основных целей обучения русскому языку как учебному предмету. Умения и навыки владения профессиональной речью необходимы для овладения специальностью и, соответственно, должны формироваться целенаправленно.

Коммуникативно-комплексный подход на основе профессионально ориентированных текстов – одно из перспективных направлений организации учебного процесса формирования общеречевых умений профессиональной речи иностранцев. Речевое общение классифицируется по видам речевой деятельности, которые взаимосвязаны между собой и в которых реализуются многокомпонентные наборы языковых способностей, умений и готовности к осуществлению речевых поступков. Языковое развитие осуществляется как совершенствование единого комплекса взаимосвязанных интеллектуальных, собственно языковых и речевых компонентов, языковых способностей, межфункциональных связей и отношений, а не как поочередное формирование одних, а затем других лингвистических способностей, составляющих некую сумму. Профессионально ориентированный текст на иностранном (русском) языке опознается по его семантике, через актуализацию восприятия, воспроизведения и порождения употребленных в тексте языковых единиц всех уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, грамматического (морфологического и синтаксического). Стимулом учебной деятельности иностранных студентов-музыкантов служат профессионально коммуникативные задачи, механизм решения которых определяет содержание обучения профессиональной музыкальной речи, включая её языковой и речевой компоненты во взаимосвязи.

Коммуникативно-комплексный подход к обучению профессионально ориентированной речи предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучение ведется с учетом:

- опоры на сформированный общеречевой опыт;
- мотивации учебной деятельности профессиональными целями и задачами;
- установки на понимание особенностей построения профессионально ориентированного текста, на использование умений в восприятии, воспроизведении и порождении определённого типа текстов в учебном профессиональном речевом общении;
- уровней и показателей осмысления языковых и речевых особенностей данных текстов, соответствующих дифференциации языкового и речеведческого материала и способам работы с ним;
- гибкой системы знаний и типологии упражнений в зависимости от задач обучения узкоспециальной речи, его этапа, уровня, практического (информационного) значения изучаемого текста;
- отбора по общим признакам профильного текста-образца, обслуживающего весь корпус текстов по отдельной специализации, направлению и профилю в целом;
- включения приобретаемых знаний о структурно-семантической, коммуникативной и речевой организации данных текстов в практику порождения текста, решения речевых коммуникативно-ситуативных задач;
- использования текста как средства углубления обучения русскому языку, обеспечивающего динамику знаний и умений на разных ступенях освоения профессиональной речи;
- формирования умений выявлять языковые и речевые трудности, анализировать их и сознательно контролировать

свою речевую деятельность не только в учебно-профессиональном, но и свободном профессиональном общении и др.

При коммуникативно-комплексном подходе все языковые и речевые задачи решаются не изолированно, а в тесной взаимосвязи и имеют единые параметры анализа, зависящие друг от друга и выполняющие основные и вспомогательные функции. Он, во-первых, дает экономию учебного времени, во-вторых, способствует интенсификации обучения за счет системного знания, поскольку нужна не только информация об отдельных фактах различных сторон языка, но и указание на связи эти фактов, имеющих первостепенное значение для полноценного профессионального общения. Все эти совокупности предопределяют содержательный психолого-педагогический эффект обучения и отражаются в комплексной работе с текстом.

Использование комплексной работы с профессионально ориентированным текстом помимо общей установки на выявление системных связей в тексте как произведении речетворческого процесса, который обладает завершенностью, должно быть объективировано в соответствии с типом документа, состоящего из названия и ряда сверхфазовых единиц, создающих единое целое. Кроме того, комплексная работа предполагает и ряд конкретных приемов и средств в подходе к тексту, включающих использование профессионально значимых схем, алгоритмов, элементов программированного обучения, программ ТСО при решении речевых коммуникативно-речевых задач. Чтобы процесс обучения речевой деятельности в сфере определенной специальной дисциплины обеспечивал потребности и соответствовал формам общения студентов-иностранцев на занятиях, необходимо определить базовый содержательный материал. Текстовый материал, служащий источником для обучения языку специальности, не должен дублировать курсы специальных дисциплин во всем их объеме, а представлен в обобщенном виде. В нем, по существу, отражены все наиболее важные моменты речевой деятельности студентов-иностранцев, которые возникают на занятиях по специальности. Отобранные тексты должны быть ранжированы по сложности. Подходя к обучению профессионально ориентированной речи таким образом, можно легко обнаружить, что объем содержания определенного направления и профили подготовки предлагается не сразу и не бессистемно, а в виде отдельных учебных текстов логически упорядоченных, заключающих в себе тему, подтему или комбинации подтем в рамках темы. Учебный текст, содержанием которого является специальная профессиональная информация, как единица сообщения, в котором раскрывается содержание изучаемого объекта, дается направленная совокупность его характеристик, отражающая аспект рассмотрения данного объекта в русле конкретной научной дисциплины в области музыкального искусства и культуры.

Необходимо отметить, что учебный текст данного типа отличается четкая структурная организация. Знание последовательности, в которой раскрывается содержание темы, связей между отдельными её элементами значительно облегчает понимание профессионально ориентированного текста (восприятие монологического сообщения) при чтении, дает точные ориентиры, намечает последовательные звенья при его восприятии (порождении). Формирование языковых и речевых умений общения в профессиональной сфере и среде обеспечивает участие иностранных студентов в образовательном процессе вуза для получения необходимого объема знаний по специальности. В соответствии с данной целью в образовательном процессе по русскому языку предусмотрен процесс ранней профилизации, который обуславливает определенный отбор содержания обучения. Ранняя профилизация – это переход к новому этапу овладения языком, на котором происходит систематизация уже полученных лингвистических знаний в контексте интеграции в содержание обучения языку знаний по направлению подготовки. При этом проектируется эффективная система обучения русскому языку как средству междисциплинарного межнационального общения, активизирующая познавательную деятельность иностранных студентов.

Речевая подготовка иностранных студентов может быть разделена на две составляющие: общая речевая подготовка, подразумевающая овладение русским языком во всех его функциональных разновидностях и профессионально ориентированная речевая подготовка – овладение научной, профилированной по получаемой специальности речью в её уст-

ных и письменных формах. Связующим звеном между двумя данными составляющими могут служить научно-популярные тексты, содержание которых включает информацию по специальности.

В настоящее время сформировалось представление о том, что в научно-популярном тексте могут присутствовать различные виды информации. Информация разной природы представляет собой источник многозначности научно-популярного текста в области музыкального искусства и культуры, лежит в основе многих реакций реципиента (в нашем случае иностранного обучающегося), составляющих механизмы понимания текста, влияет на процессы его восприятия и порождения. С точки зрения реципиента содержание воспринимаемого им текста представляет собой динамичную модель некоторого фрагмента реального мира, и понимание его должно неизбежно опираться на уже известные факты. Содержание научно-популярного текста как многоуровневого мыслительного образования представлено тремя видами информации. Это, во-первых, информация, возникающая непосредственно под воздействием языковых средств текста; во-вторых – уже известные, «старые» знания, дополнительно привлекаемые для понимания текста в качестве необходимой основы для осмысления новых фактов; и, в-третьих – «новая» информация, выводимая из содержания текста, на основании известных связей и отношений [2, с. 92]. Дидактически важна дифференциация видов информации: иностранный обучающийся при работе с научно-популярным текстом уже обладает предварительными знаниями, необходимыми для понимания текста, включая знание языковых средств (лексических, грамматических, синтаксических), общие и энциклопедические знания – знания о мире, знание предметной области, освещаемой в тексте, а также узкой специальной области, предметной ситуации [3].

Использование научно-популярных текстов в процессе ранней профилизации объясняется не только их информативностью и познавательностью, но, в значительной степени, доступностью, так как научный материал изложен достаточно простым языком, что облегчает систематизацию и обобщение уже приобретенных навыков и умений речевой деятельности и формирование новых, необходимых для профессиональной речевой деятельности студентов-иностранцев. Функциональная нагрузка научно-популярного текста заключается в активизации познавательной деятельности иностранного студента, формировании его отношения к тексту, в пробуждении активности. В научно-популярных текстах важно учесть тезаурус специальных дисциплин из предметно-образовательных областей вуза музыкального искусства и культуры, который выделяется как лексическая основа, оптимально представляющий пропедевтический понятийно-терминологический минимум, так как каждая приведенная лексема (словосочетание) называют общие, предметные, межпредметные дидактические единицы учебных дисциплин профессионального блока. В таком тезаурусе выдержан принцип базового представления материала, экономно отражающего пропедевтический лексический материал, отделяющий его от второстепенного. Минимизация тезауруса, полный учет возможностей лексико-семантической работы в границах учебного времени пропедевтического курса придают работе комфортность и педагогическую выверенность материалу. С помощью научно-популярных учебных текстов решаются методические проблемы, круг которых определен нами при лингводидактическом анализе информации специальных дисциплин учебного плана по направлениям подготовки музыкального вуза. В работе с данными текстами актуализируются основные формы профессионального речевого общения: обмен информацией, обмен мнениями (диалог), сообщение профессионально значимой информации в устной и письменной форме. Оптимальные условия профессионального речевого общения с использованием профессионально ориентированных научно-популярных текстов обеспечивают целесообразную мотивацию учебной речевой деятельности, а порождение высказывания становится не только естественным актом, но и потребностью, что возможно при учете профессиональных интересов обучаемых, их жизненного и речевого опыта.

Пропедевтическая функция научно-популярного текста заключается в создании оптимальных условий обучения и выборе эффективных педагогических средств в процессе обучения иностранных студентов профессиональной музыкальной речи.

## Библиографический список

1. Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 N 255. Available at: [http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr\\_mon/01\\_04\\_2014\\_255/](http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr_mon/01_04_2014_255/)
2. Анохина Н.В. Роль presuppozicii i implikacii v processe ponimaniya nauchno-populyarnogo teksta. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009; T. 14.
3. Рязина О.Р., Борисова Е. Н. Реализация структурно-функциональной модели формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов музыкальных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 100 – 102.

## References

1. Ob utverzhdenii urovnej vladeniya russkim yazykom kak inostrannym yazykom i trebovanij k nim. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.04.2014 N 255. Available at: [http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr\\_mon/01\\_04\\_2014\\_255/](http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr_mon/01_04_2014_255/)
2. Anokhina N.V. Rol' presuppozicii i implikacii v processe ponimaniya nauchno-populyarnogo teksta. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009; T. 14.
3. Ryakina O.R., Borisova E. N. Realizaciya strukturno-funkcional'noj modeli formirovaniya professional'no orientirovannyh inoyazychnyh kompetencij studentov muzykal'nyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 100 – 102.

Статья поступила в редакцию 15.06.15

УДК 378:80

**Severina V.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia),E-mail: [svikki28@mail.ru](mailto:svikki28@mail.ru)**Rumyantseva G.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia),E-mail: [rumyanseva.53@mail.ru](mailto:rumyanseva.53@mail.ru)

**THE MAIN STAGES OF DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE EDUCATIONAL INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.** In the article a topical problem of the productive educational interaction of a teacher and students enhancing the increase of the productivity of the educational process concerning the development of the student's personal qualities and the formation of his subjectivity is considered. The purpose of the article is to give a detailed analysis of the main stages of the development of such interaction: preparatory, organizing, practical and reflexive-generalizing ones. Those stages are the main stages of the introduction of the model of the development of the productive educational interaction to the educational process when teaching a foreign language at a non-language higher education institution. The authors formulate the criteria and indicators, which allow determining the level of the development of such interaction. The material presented in the paper leads to the conclusion that the organization of the educational process, using the model constructed by the authors, contributes to the achievement of a qualitatively new productive level by the participants of the educational process.

**Key words:** stages of implementation, productive educational interaction, product of mastering a foreign language, educational process of a higher education institution, teaching methods.

**В.Ф. Северина**, канд. пед. наук, ст. преп. Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул,E-mail: [svikki28@mail.ru](mailto:svikki28@mail.ru)**Г.Г. Румянцева**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул,E-mail: [rumyanseva.53@mail.ru](mailto:rumyanseva.53@mail.ru)

## ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов, способствующего повышению продуктивности образовательного процесса в отношении развития личностных качеств студента и становления его субъектности. Целью статьи является представление детального анализа основных этапов развития такого взаимодействия: подготовительного, организационного, практического и рефлексивно-обобщающего. Данные этапы являются основными стадиями внедрения в образовательный процесс модели развития продуктивного учебного взаимодействия при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Авторами сформулированы критерии и показатели, позволяющие определить уровень развитости такого взаимодействия. Представленный материал позволяет сделать вывод, что организация образовательного процесса с использованием сконструированной авторами модели способствует достижению участниками образовательного процесса качественно нового продуктивного уровня развития.

**Ключевые слова:** этапы реализации, продуктивное учебное взаимодействие, продукт овладения иностранным языком, образовательный процесс вуза, методы обучения.

В настоящее время высшая профессиональная школа России переживает сложный процесс реформирования и обновления. Его главная цель отражает направленность на развитие высококвалифицированной, социально зрелой, творчески активной личности студента с развитым творческим потенциалом взаимодействия, способной к самоактуализации и установлению профессиональных и личностных контактов, отказ от установки на репродуктивное воспроизведение знаний студентами, что актуализирует использование в учебном процессе нового – продуктивного типа взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Сопоставление взглядов различных авторов на определение сущности продуктивного учебного взаимодействия и выявление основных аспектов исследуемой проблемы позволили нам определить продуктивное учебное взаимодействие (ПУВ) как

целенаправленную совместную учебную деятельность преподавателя и студентов, способствующую становлению субъектности студентов, их личностному росту и образовательному приращению при создании и совершенствовании ими личностного образовательного продукта [1, с. 39]. Следует отметить, что в нашем исследовании мы рассматриваем качественные изменения и личностный рост только одного субъекта продуктивного учебного взаимодействия – студента.

В последние годы проблема продуктивного взаимодействия приобрела большую актуальность. Тем не менее, анализ научно-теоретических источников показал, что вне поля зрения исследователей остался такой вопрос, как выделение комплекса методов, средств, способов и условий развития продуктивного учебного взаимодействия с учётом тенденций современной высшей школы и совершенствования образования. Поэтому тема

нашего исследования была определена как «Развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза (на материале иностранного языка)», а целью нашего исследования стали разработка и реализация модели развития ПУВ в образовательном процессе вуза при обучении иностранному языку (ИЯ).

Наше исследование проводилось на базе Алтайского государственного аграрного университета. Были отобраны контрольная и экспериментальная группы. В экспериментальной группе обучение осуществлялось посредством реализации модели и программы по развитию ПУВ. Студенты контрольной группы обучались в традиционной форме в соответствии с программой курса «Иностранный язык для неязыковых факультетов и вузов». Для определения степени эффективности реализации сконструированной нами модели были выявлены основные критерии и показатели уровня развитости ПУВ, а именно: *личностный рост*, показателями которого являются уровень развития эмпатии, сформированность коммуникативных умений студента, удовлетворенность студента характером взаимодействия с преподавателем; *развитие субъектности студента*, включающее такие показатели, как сформированность смыслообразующих мотивов изучения ИЯ, сформированность самооценки студентом своих личностных качеств, способствующих или препятствующих реализации ПУВ, преобладание мотивации успеха над мотивацией избегания неудач; *когнитивный критерий*, предполагающий определение уровня владения студентом изучаемым языком, а также самооценку студентом своих учебных достижений при изучении ИЯ, включая осознание им встречающихся трудностей [1]. Процесс развития ПУВ предполагал продвижение субъектов образовательного процесса с более низкого уровня на другой, более высокий уровень.

Реализация модели и программы развития ПУВ включала четыре этапа: подготовительный, организационный, практический и рефлексивно-обобщающий. Каждый этап программы реализации модели имел свою цель, задачи, а также методы и средства эффективного решения поставленных задач.

Основной целью подготовительного этапа было определение уровня развитости ПУВ в контрольной и экспериментальной группах. Результаты диагностики выявили низкий уровень развитости ПУВ преподавателя и студентов, что подтвердило недостаточную эффективность осуществляемой в вузе работы по его организации и доказало актуальность исследуемой проблемы. Кроме того, на данном этапе нами был проведен контрольный срез знаний на определение исходного уровня знаний студентов по ИЯ. Результаты тестирования показали, что примерно одинаковое количество первокурсников экспериментальной и контрольной групп (54,76% и 55,55% соответственно) имеют довольно низкий уровень знаний по ИЯ.

На данном этапе были использованы следующие методы исследования: анализ, синтез, сравнение, анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, анализ документов и продуктов деятельности студентов, оценивание, контрольный срез знаний, а также математические и статистические методы обработки данных.

Целью второго этапа была организация процесса развития ПУВ преподавателя и студентов при обучении ИЯ, для чего необходимо было в первую очередь создать благоприятные условия для развития положительной мотивации к изучению ИЯ. Это предполагало создание четкой целевой установки, отбор содержания обучения в соответствии с познавательными потребностями студентов и учетом программных требований к изучению ИЯ в неязыковом вузе, отбор форм, методов и средств, используемых в учебном процессе, создание ситуаций, способствующих возникновению мотивации успеха, связанной с продуктивным выполнением деятельности студентами, а также учет их личностных особенностей. При этом мы принимали во внимание тот факт, что для осуществления полноценной эффективной учебной деятельности необходимо гармоничное сочетание как познавательных мотивов (внутренняя мотивация), так и мотивов достижения (внешняя мотивация), хотя внутренние мотивы все же должны преобладать и иметь решающее значение.

Кроме того, на данном этапе осуществлялась работа по созданию благоприятных условий для установки продуктивных межличностных отношений субъектов образовательного процесса, что предполагало понимание ими общей цели взаимодействия, совпадение установок на совместную деятельность и эмоциональную готовность к ней, уважение позиции друг друга, сопереживание, принятие другого человека полностью, инициативу в

установлении различных контактов на основе взаимопомощи и доброжелательности, взаимной поддержки, одобрения и интереса в условиях активного общения. Все это, в целом, способствовало построению субъект-субъектных отношений участников данного процесса.

Результатом данного этапа явились создание атмосферы сотрудничества преподавателя и студентов, выступающих в качестве взаимодействующих участников, общающихся на уровне личностно-значимых смыслов, подбор и разработка учебных и дидактических материалов, способствующих развитию ПУВ, а также повышение мотивации к изучению ИЯ. Основными методами и средствами на данном этапе являлись наблюдение, беседа, оценивание, объяснение, убеждение, стимулирование, контроль преподавателя.

Целью третьего этапа программы было развитие ПУВ в образовательном процессе при обучении ИЯ на основе реализации выделенных нами педагогических условий организации данного процесса, а именно: установление межличностного контакта, создание и использование на занятиях учебных ситуаций, способствующих развитию внутренней мотивации к изучению ИЯ, формирование продуктивной Я-концепции студентов, стимулирование и развитие рефлексивных навыков студентов и учет их личностных особенностей.

Следует отметить, что в процессе развития ПУВ студентом создается определенный продукт учебной деятельности, в результате чего происходит как образовательное приращение, так и личностное развитие и саморазвитие студента, так как продукт учебной деятельности имеет для него личностный смысл и личностную значимость. Продукт этот может быть идеальным, включающим накапливаемый студентом языковой, коммуникативный и учебный опыт и соответствующие способы коммуникативной и учебной деятельности, и материальным «овеществленным», представляющим собой информационно-текстовый продукт исследовательского, творческого, практико-ориентированного, учебно-справочного характера и способы учебно-познавательной деятельности как необходимую базу для развития учащегося как языковой личности. При этом продукт учебной деятельности, полученный студентом в процессе обучения, не является исключительно его «собственным» продуктом, т.к. преподаватель в определенной степени выполняет функцию партнера по осуществлению совместной деятельности, связанной с изучением и использованием ИЯ и имеющей для студента личностный смысл [2].

Отличительной особенностью развития образования в настоящее время является требование к интеграции различных составляющих целей образования для достижения пяти ключевых компетенций, в совокупности обеспечивающих готовность выпускников различных учебных заведений к самореализации и адаптации в условиях рынка труда современного общества, а именно: социально-политической, информационной, коммуникативной и социокультурной компетенций, а также готовности к образованию через всю жизнь [3]. Экспериментальная деятельность осуществлялась нами на основе развития вышеперечисленных базовых компетенций. Для этого нами были отобраны и применялись коммуникативный, проблемный, игровой и проектный методы обучения, являющиеся оптимальными для решения поставленных цели и задач. Выделенные и используемые в учебном процессе методы можно отнести к активным методам обучения, особенностями которых являются повышение эмоциональной включенности студентов и творческий характер занятий; принудительная активизация мышления и деятельности студентов; обязательность непосредственного взаимодействия студентов между собой, а также с преподавателем; формирование коллективных усилий; высокий уровень мотивации в обучении; проявление рефлексивной самоорганизации деятельности преподавателя и студентов в совместной учебной деятельности «учение – обучение» [4; 5].

Коммуникативный метод использовался при обучении всем видам речевой деятельности как средству общения. Для этого создавались положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности, так как желание говорить появляется у студента только в реальной или воссозданной коммуникативной ситуации, затрагивающей говорящего, направленной на совершенствование обучающимся представлений о себе в процессе взаимодействия с другими на основе взаимного обмена информацией, действиями, отношениями. Посредством моделирования ситуаций лингвострановедческой или профессионально-ориентированной направленности на занятиях соз-

давалась языковая среда, где студентам была предоставлена возможность сыграть роль «Я» в той или иной ситуации в родной стране, в стране изучаемого языка или роль носителя языка. Обучение на основе коммуникативного метода с использованием коммуникативных ситуаций мы начинали, учитывая принцип постепенного усложнения изучаемого материала. Сначала студенты ознакомились с моделями речевого взаимодействия, социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации. Затем выполнялись задания на развитие и совершенствование умений задавать вопросы различных типов; логично, последовательно и быстро отвечать на поставленные вопросы; использовать различные реплики реагирования в процессе общения и ряд других заданий. Только после этого мы перешли к созданию и использованию на занятиях ситуаций, моделирующих фрагменты объективной действительности, являющихся личностно значимыми для студентов, вызывающих коммуникативную потребность, интерес к заданию и желание лучше его выполнить, что, несомненно, способствовало стимулированию мотивации изучения ИЯ.

Практика преподавания ИЯ показывает, что проблемная ситуация может быть смоделирована при работе над любым аспектом: разговорной практикой, чтением, аудированием и даже введением лексического и грамматического материала. Все задания выполнялись как индивидуально, так и в диадах и триадах с последующим обсуждением всей группой. Для проведения занятий с применением проблемного метода подбирались специальные упражнения, в которых усваивались средства оформления отдельных фрагментов реплик, формулировки оценочных суждений, что позволяло повысить интерес к выполнению заданий и помочь успешно справиться с ними. В работе со студентами на занятиях мы создавали проблемные ситуации, учитывая возможности студентов, на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле, используя следующие методические приемы для их создания: изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос и предложение прокомментировать их, выражая своё мнение; побуждение студентов делать сравнения, выводы из ситуации, ранжировать различные понятия по степени их важности для студентов; формулирование вопросов; предложение проблемных заданий (например, с наличием нескольких вариантов ответа, с неопределенностью в постановке вопроса, с заведомо допущенными ошибками и др.). Таким образом, создавались условия для совместной речемыслительной деятельности при решении условных и реальных проблем при помощи ИЯ, активной самостоятельной познавательной деятельности студентов, в результате чего у них формировались новые знания и они овладевали новыми способами действия.

Метод проектов позволяет применить на практике и совершенствовать все те умения и навыки, которые были сформированы ранее при использовании описанных выше методов. Его преимуществом является то, что он способен обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую формы работы на занятии, что позволяет каждому студенту максимально эффективно использовать учебное время. Мы использовали метод проектов при завершении изучения тем «Великобритания», рассматривая различные аспекты жизни страны, «Высшее образование в России и за рубежом», проводя сравнение подготовки ветеринарных врачей в разных странах, и по окончании изучения темы «Профилактика и лечение заболеваний животных, передающихся человеку». Выполненные студентами проекты мы определяем как краткосрочные информационные моно-проекты. Результаты работы представлялись студентами в форме доклада в сопровождении иллюстраций, слайд-презентаций, коллажей, альбома, стенгазеты по материалам исследования изучаемой проблемы.

Использование проектного метода, по нашему мнению, способствовало актуализации личностно значимых мотивов студентов в изучении ИЯ и степени их эмоционального участия, созданию, с одной стороны, условий для взаимодействия и сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, с другой – для саморазвития личности и реализации личностной «Я-концепции» студента, позволило актуализировать собственно учебно-познавательную деятельность и активизировать студента как субъекта данной деятельности, обеспечивало возможность выбирать адекватные пути достижения намеченных целей, способствовало управлять своей учебной деятельностью посредством рефлексивного анализа и самооценки характера речевых и учебных действий. Ориентация студентов на создание проекта как личностного образовательного продукта делала процесс ов-

ладения предметным знанием личностно значимым и мотивированным для студента.

Игра взаимодействует практически со всеми методами и формами обучения. Это означает, что она «проникает» в них и, напротив, включает в себя в синтезированном виде коммуникативную ситуацию, дискуссию, работу в парах и микро-группах, элементы проблемного обучения, так как игра является не только своеобразным методом, но и формой организации обучения. Учебная игра используется преподавателем в качестве средства мотивации определенной учебной деятельности студентов, изучения ИЯ в целом и представляет для обучающихся проблему, подлежащую немедленному решению, обеспечивая реальные условия для активной мыслительной деятельности, способствуя формированию и развитию интеллектуальных умений, связанных с ИЯ, являясь и интеллектуальным упражнением, и средством проверки гипотез, прогнозов, решений. Использование игрового метода обучения делает учебный процесс более содержательным и более продуктивным, так как учебная игра обеспечивает условия для самоконтроля, способствующие выработке у студентов рефлексивных умений, актуализацию приобретенных знаний и умений [6]. На разных этапах изучения той или иной темы использовались определенные виды игр.

Ролевая игра как одна из разновидностей игр также использовалась на занятиях. Она мотивировала речевую деятельность студентов, так как они оказывались в ситуации, когда возникала потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником. Проигрывая определенные ситуации, студенты получали возможность подготовиться к подобной ситуации в реальной жизни. Так, например, со студентами второго курса был проведен круглый стол на тему «Использование животных в медико-биологических экспериментах». Следует отметить, что в учебном процессе имело место не изолированное, а рациональное сочетание используемых методов, не противоречащих, а взаимодополняющих друг друга.

На занятиях мы стремились осуществить оптимальное соотношение репродуктивности и продуктивности для достижения поставленной цели обучения ИЯ и одновременно с этим – личностного развития самих студентов. Репродуктивность в данном случае понималась как точное, полное, адекватное воспроизведение (актуализацию) из памяти студента необходимых для каждой конкретной ситуации устного или письменного общения адекватных ей языковых средств и способов формирования мысли [7]. В то же время овладение ИЯ предполагает активную мыслительную, интеллектуальную деятельность студента. Поэтому, репродуктивность / продуктивность рассматривалась нами как единое взаимосвязанное целое в процессе обучения ИЯ.

Существенным фактором развития ПУВ преподавателя и студентов также оказалось оптимальное рациональное использование различных форм (фронтальной, парной, групповой и самостоятельной) и средств обучения на занятиях ИЯ, благодаря применению которых более успешно и рационально достигались поставленные цели.

Результатом данного этапа явились развитие внутренней мотивации к изучению иностранного языка, овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции, в том числе иноязычной, в сфере общеобразовательных и профессиональных интересов, становление субъектности студента в процессе обучения, сформированность продуктивной Я-концепции, развитость рефлексивных и эмпатийных способностей студентов, а также достижение эффективных результатов в совместной учебной деятельности.

Основные методы и средства, которые применялись на данном этапе – наблюдение, оценивание, проблемный, коммуникативный, игровой и проектный методы обучения, стимулирование, поощрение, личностно и профессионально значимый учебный материал, контроль преподавателя, самоконтроль и самооценка студентов.

Рефлексивно-обобщающий этап явился завершающим этапом программы. Его целью было осуществление контроля развитости ПУВ в образовательном процессе вуза при обучении ИЯ с вовлечением студентов в аналитико-оценочную деятельность, поддержанием личностной и профессиональной значимости, а также заинтересованности студентов в изучении ИЯ. На рефлексивно-обобщающем этапе использовались следующие методы исследования: наблюдение, анализ, сравнение, тестирование и анкетирование студентов, контрольный срез знаний для проверки сформированности разных видов речевой деятельности,

Таблица 1

Динамика изменения критерия развития продуктивного учебного взаимодействия «Развитие субъектности студента» в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

Показатели	Уровень	ЭГ				КГ			
		до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
		кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
Сформированность смысло-образующих мотивов изучения ИЯ	низкий	28	66,6	12	28,6	31	68,8	27	60,0
	средний	6	14,4	10	23,8	7	15,6	8	17,8
	высокий	8	19,0	20	47,6	7	15,6	10	22,2
Сформированность самооценки	низкий	17	40,4	8	19,0	20	44,4	16	35,6
	средний	13	31,0	9	21,4	17	37,8	18	40
	высокий	12	28,6	25	59,6	8	17,8	11	24,4
Преобладание мотивации успеха над мотивацией избегания неудач	низкий	17	40,4	9	21,4	15	33,4	14	31,1
	средний	16	38,2	9	21,4	20	44,4	19	42,2
	высокий	9	21,4	24	57,2	10	22,2	12	26,7

а также математические и статистические методы обработки данных.

Результатом этапа явилось определение уровня развитости ПУВ преподавателя и студентов экспериментальной и контрольной групп по окончании проведения эксперимента.

Для подтверждения эффективности проведенной работы осуществлялось сравнение результатов изменения показателей развитости уровней ПУВ в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента. В качестве примера рассмотрим более подробно изменения показателей одного из критериев развитости ПУВ в ходе педагогического эксперимента, а именно: развития субъектности студента.

Приведенные в таблице 1 данные показывают, что до проведения эксперимента количество студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях развития в экспериментальной и контрольной группах отличалось несущественно по всем показателям. После эксперимента на низком уровне в экспериментальной группе число обучающихся сократилось за счет значи-

тельного увеличения их количества на высоком уровне развития ПУВ. Количество же студентов на среднем уровне изменилось несущественно. В контрольной группе произошло лишь незначительное увеличение числа студентов как на среднем, так и на высоком уровнях.

Полученные результаты и проведенный на их основе сравнительный анализ доказали целесообразность изменений, внесенных в организацию образовательного процесса. В процессе развития студентом производился определенный продукт учебной деятельности (идеальный и материальный), при создании которого происходило как образовательное приращение, так и личностное развитие и саморазвитие студента, так как продукт учебной деятельности имел для него личностные смысл и значимость.

Таким образом, произошедшие в экспериментальной группе положительные сдвиги свидетельствуют об эффективности разработанной модели развития продуктивного учебного взаимодействия и программы её реализации.

#### Библиографический список

- Северина В.Ф. *Развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза (на материале иностранного языка)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
- Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные технологии*: учебное пособие. Москва: Академия, 2010.
- Hutmacher W. *Key competencies for Europe*. Report of the Symposium in Berne Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CDCC) // *a Secondary Education for Europe*, 1997. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
- Коджаспирова Г.М. *Словарь по педагогике (междисциплинарный)*. Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005.
- Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
- Деркач А.А. *Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком*. Москва: Педагогика, 1991.
- Зимняя И.А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1991; 1: 16 – 20.

#### References

- Severina V.F. *Razvitie produktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom processe vuza (na materiale inostrannogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2013.
- Koryakovtseva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2010.
- Hutmacher W. *Key competencies for Europe*. Report of the Symposium in Berne Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CDCC) // *a Secondary Education for Europe*, 1997. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
- Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyy)*. Moskva; Rostov-na-Donu: MarT, 2005.
- Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Otv. red. M.V. Bulanova-Toporkova. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
- Derkach A.A. *Pedagogicheskaya evristika: iskusstvo ovladeniya inostrannym yazykom*. Moskva: Pedagogika, 1991.
- Zimnyaya I.A. Reprodukivnost' i produktivnost' v obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1991; 1: 16 – 20.

Статья поступила в редакцию 22.06.15

УДК 37.026

**Takushevich I.A.**, postgraduate, researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Pedagogical and Adult Education of Russian Academy of Education" (Saint Petersburg, Russia), E-mail: [i.takushevich@gmail.com](mailto:i.takushevich@gmail.com)

**EVOLUTION OF CONSTRUCTIVISM IN DIDACTICS.** The article summarizes some key elements of constructivism, traces the stages of its evolution and unveils the main ideas of its representatives, discovers its features and components in terms of learning theory. The author addresses education as between a teacher and his or her students, their ongoing creative work, and generalizes

recommendations for constructing knowledge within developmental learning environment. The article also justifies the idea that the pattern of thinking in question meets the realities of today and enables to organize learning and cognitive activity so that social and cultural challenges of modern education would be taken into account. It is highlighted in the article that teacher's role has now evolved into creating a special environment for enhancing mental activity and unlocking creativity of each student as well as for making a free choice and taking responsibility for one's decisions.

**Key words:** constructivism, didactics, education philosophy, developmental learning, developmental education.

**И.А. Такушевич**, аспирант, науч. сотр. Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург,  
E-mail: i.takushevich@gmail.com

## РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ДИДАКТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

В статье приводятся некоторые итоги изучения концепции конструктивизма, прослеживаются этапы её становления, систематизируются её особенности и компоненты в рамках теории обучения. Автор рассматривает образование как взаимное становление, развитие, способ связи обучающего и обучаемого, их активное творчество и обобщает рекомендации для конструирования знания через развивающую среду обучения. Обосновывается мысль о том, что исследуемое направление педагогической мысли отвечает реалиям современности и позволяет организовать учебно-познавательную деятельность с учётом социокультурных факторов и вызовов современного образования. Делается вывод о пересмотре роли учителя, которая теперь заключается в создании благоприятной среды для активизации мыслительной деятельности и раскрытия индивидуальных способностей каждого обучающегося, для самостоятельного выбора и принятия ответственности за свои решения.

**Ключевые слова:** конструктивизм, дидактика, философия образования, развивающее обучение.

Термин «конструктивизм» используется в философии, психологии, педагогике, социологии, математике, архитектуре, поэзии, живописи и т.д. И всё же при столь разных контекстах в использовании этого термина есть нечто общее – это построение субъектом-творцом идеальных (как в математике или философии) или материальных (как в архитектуре) конструкций исходя из функционально необходимых задач в деятельности.

Слово «конструктивизм» восходит к латинскому *constructivus* (связанный с построением, конструированием) и *construction* (присоединение, строительство). Конструирование в процессе обучения определяется как «средство углубления и расширения полученных творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей учащихся» [1, с. 127]. Применительно к педагогическому процессу «конструкцией» обозначается целостная система с равноправными подсистемами-субъектами «учитель» и «ученик». Термин «конструктивизм» вошел в активное словупотребление в конце 1970-х годов для обозначения теоретических и методологических установок в гуманитарных науках, подчеркивающих роль социальных ценностей и познавательных мотивов в построении «картины мира».

На данном этапе конструктивизм представляет собой более философию, чем методику или технологию обучения. Он не имеет четко очерченных смысловых границ и не представляет собой некую авторскую концепцию; элементы концепции конструктивизма встречаются у целого ряда мыслителей (активный познающий субъект у И. Канта, Г. Гегеля, в отечественных вариантах теории деятельности; активное преобразование социального мира у К. Маркса; опосредующая роль языка в видении мира у В. Гумбольдта; гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа и т.д.).

Основной постулат конструктивизма заключается в том, что знания не могут быть переданы от «знающего» к «незнающему», не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности»), а конструируются (строятся) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернативными, так и взаимно дополнительными. При этом радикальный конструктивизм в качестве основных тезисов признает положение о том, что восприятие не отражает никакой действительности, и человек создаёт (конструирует) свою относительную и субъективную реальность; что учение – полностью самоорганизуемый и самоуправляемый процесс; педагогическое воздействие извне в приобретении знаний не является определяющим и эффективным. То есть на продукт познания (концепции, теории, модели и т.д.) влияют не только особенности объекта познания, но и особенности самого субъекта познания (его культура, ценности, органы чувств и др.). Более гибко понимается механизм познания в рамках прагматического (диалектического) конструктивизма, делающего попытку связать конструкции и интуиции, самоуправляемое познание с обучением. Конструктивистская дидактика сегодня рассматривается преимущественно в рамках прагматического конструктивизма.

Идеи конструктивистской дидактики зародились в трудах Ж. Пиаже и Дж. Дьюи, их также можно найти в трудах Дж. Брунера и Г. Гарднера, во многих авторских методиках саморазвития и «свободного воспитания» [2]. Конструктивизм также отражает положения теорий А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, В.П. Зинченко и других исследователей о значении деятельности самого ребёнка в его психическом развитии, опирается на выводы Л.С. Выготского о взаимосвязи языка и интеллектуального развития, идеи личностного подхода К.А. Абульхановой-Славской, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.Б. Орлова, В.В. Давыдова, Я.Л. Коломинского, А.В. Петровского, И.С. Якиманской, идей развивающего обучения М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого, И.Я. Лернера, Г.Д. Кирилловой. Вся совокупность знаний применяется при разработке теорий обучения в рамках педагогики конструктивизма. Истоки педагогического конструктивизма можно отнести к концу XIX века, когда, например, в системе образования США происходит «революционный переворот», который привёл к обновлению американской философии образования, переходу от философии бихевиоризма к конструктивизму [3, с. 56].

Согласно Д. Дьюи, обучение является не подготовкой к жизни, а суть собственно жизнь в её особой форме, поэтому важно формировать у детей выработки конкретных решений, а не предлагать «готовые знания» [4]. Подлинное образование, по мысли Дьюи, заключается в получении знаний в процессе «делания», а актуальность определяется вкладом в становление системы внутренней личностной ориентации, поэтому познание заключается не в установлении истин, а в решении проблемных ситуаций. Так называемый «теоретический материал», который предлагается учащимся для запоминания, итоги чужих открытий, не представляет собой никакой ценности, если не ведут к личностному пониманию и практическому использованию. Представление о гипотетичности любого знания, походящее процедуру установления и проверки опытом, позволяет построить образовательный процесс наподобие исследовательской деятельности учёного.

«Научное знание – явление не статическое, – писал Ж. Пиаже в одной из своих работ, – это есть процесс, более конкретно, процесс непрерывного конструирования и реорганизации» [5]. При этом Пиаже считал, что структурирование знания определено нашими генами, а механизм обучения описывал как процесс сохранения равновесия, в котором новое знание ассимилируется (присваивается), и затем схема субъекта приспосабливается, модифицируется, подгоняется под особенности новой конструкции (этот процесс Пиаже назвал аккомодацией). Кроме того, он писал о важности организации занятий таким образом, чтобы установить связь с существующими знаниями и чтобы результатом каждого занятия могла стать некая система знаний.

Дэвид Джонассен в своей статье перечисляет указания для конструирования целенаправленного знания через развивающую среду обучения:

- многогранное представление действительности (не упрощать реальность, показывать естественную сложность мира);
- использование аутентичных текстов;
- создание приближенной к реальному миру открытой образовательной среды, а не программы действий;
- закрепление практики рефлексии;
- обеспечение контекстуально- и контент-обусловленного конструирования знаний;
- поддержка совместного формирования знаний через переговоры, а не конкуренцию.
- оценивание процесса рассуждений, а не их правильности.

При этом важно отметить, что учёные признают необходимость получения первичных знаний традиционным способом преподавания (когда заранее определены результаты обучения и последовательность учебных взаимодействий); а на более продвинутом уровне обучения уже продуктивнее выстраивать занятия по законам конструктивизма.

Дж. Брунер, рассматривая обучение как активный процесс, пишет о том, что соединение имеющегося опыта с новыми знаниями имеет своим «выходом» реорганизацию когнитивной структуры, что создает значение и позволяет индивиду выходить за рамки предоставленной информации. В качестве принципов обучения он называет: (1) преобразование и перевод подлежащей изучению информации в формат, приемлемый для ученика (возраст, уровень и т.д.). Кроме того, процесс обучения должен быть «спиралевидным», т.е. периодическое возвращение к изученному материалу, но на новом уровне и так, чтобы обучающиеся понимали систему; (2) выход за пределы предоставленной информации, эвристическое обучение; (3) обратную связь; (4) несколько моделей представления информации: модель проигрывания (представление событий прошлого через соответствующие двигательные реакции), иконическая репрезентация (позволяет воспринимающему обобщить события через организацию объектов восприятия и изображения); символическая репрезентация (символическая система, которая представляет объекты через конструктивные детали, которые могут быть произвольными и отдаленными, например, язык).

Социально-когнитивная (культурно-историческая) теория Л.С. Выготского особое внимание уделяет социальной компоненте обучения (активным групповым коммуникативным методам). Согласно Выготскому обучение – это непрерывное движение от текущего интеллектуального уровня к более высокому, который приблизительно равняется потенциальному. Это движение осуществляется в так называемых «зонах ближайшего развития» в системе «социальной ситуации развития» [6, с. 234]. Происходит переход от внешних социальных, развернутых, коллективных форм к внутренним, свернутым, психическим, индивидуальным (интериоризация). Иными словами, культурные средства (прежде всего – знаки языка) служат своеобразными орудиями, оперируя которыми субъект воздействует на другого, формирует собственный внутренний мир, приобретая способность управлять своим поведением и воздействовать на других.

Концептуальные положения педагогики конструктивизма – это целенаправленное саморазвитие личности в ходе её ак-

тивного взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни человека (т.е. непрерывное образование), активность личности в учении и неэффективность передачи знаний обучаемому в готовом виде, значимость знаний, наделённых личностным смыслом, необходимость создания условий для саморегулируемого познания, сотрудничество и «мягкое» управление учением со стороны педагога и др. Конструктивизм рассматривает позицию обучаемого как активную, самоуправляемую, построенную преимущественно на собственной конструктивной активности, лишь ситуативно управляемую извне учителем [7, с. 27]. Современный взгляд зарубежных исследователей и методистов на организационные аспекты педагогического процесса выражается в том, что учитель создает условия для саморазвития учащегося, оказывая ему помощь в случае необходимости, но не дает готовых знаний, моделей, алгоритмов и способов решения задач. Деятельность учителя направлена на формирование самостоятельности каждого учащегося посредством самостоятельного создания своего опыта [8, с. 30].

Новый подход к образованию с точки зрения конструктивизма и синергетики – это способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика, их взаимная циклическая детерминация и их взаимное конструирование, становление и развитие. Обучение превращается из «передачи знаний» в создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самими обучающимися, их активное и продуктивное творчество. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, образовательного приключения, когда педагог ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы обучающийся удивился тайнам жизни, понял неисчерпаемость познания, сам мог изменять направление дискуссии, предлагать свои методы и формы обучения. В педагогике конструктивизма пересматривается роль учителя в познавательном процессе. Он конструирует, создаёт благоприятную среду для активизации мыследеятельности, организует условия для раскрытия индивидуальных способностей каждого учащегося, помогает учащемуся двигаться своим путем, быть свободным в своих поступках и ответственным за свои решения. Отношения между учащимся и педагогом представляют собой единую целостную систему, с равноправными (в смысле влияния на существование и целостность системы) подсистемами-субъектами «учитель» и «ученик».

Представляется целесообразным раскрыть систему основных принципов педагогики конструктивизма (по Е.С. Полат, М.А. Чошанову) [2]:

- познавательная деятельность представляет собой активный процесс конструирования учащимся своего нового знания на основе сформированного ранее опыта;
- познание немислимо без мотивации и осознания цели познания;
- процесс познания конкретного явления идет одновременно с осмыслением системы явлений; как следствие, проектирование содержания обучения ведется с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения;
- основой формирования опыта служит интеллектуальная деятельность учащегося, поэтому предполагается её педагоги-



THE OBSERVER IS NOT SEPARATE  
FROM THE OBJECT OBSERVED.

Рисунок 1.

**Мир, в котором мы живем, находится вне нас и одновременно не является независимым от нас: мы создаем его в процессе познания, коммуникации, познавательной и преобразующей социальной деятельности. Реальность ежеминутно возникает в наших глазах, а вместе с ней возникаем, преобразуемся и мы сами («наблюдатель неотделим от предмета наблюдения»).**

ческое стимулирование (поощрение мышления вслух, высказывания предположений, гипотез и др.);

- процесс познания основан и эффективен в условиях коммуникации и социальной активности учащегося;
- познавательная деятельность взаимосвязана с реальной жизнью учащегося;
- познавательная деятельность требует времени и многократного переосмысления усвоенного;
- обучение основано на создании условий (выбор методов, форм обучения, средств оценки), подчёркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления.

Существующие сегодня модели истолкования действительности – интеллектуально-сциентистская (мир есть ряд фактов и их осмысление, организованное определенным образом) и гуманитарно-эстетическая (мир – это человеческая способность его переживания, художественно-творческого воплощения) – определяют две программы образования. По одной школа должна насытить растущего человека информацией об окружающем мире, по другой – сформировать его внутренний мир [9, с. 33].

По М.Ю. Шору, и та, и другая программы упускают из виду «ёмкость» человека. Где же выход? В образовании, где в единое соединяются образ Человека и образ Культуры, знание с переживанием, интуицию с логикой, схоластика с мистикой, с экзистенциально-эмоциональными пластами человеческой души [9, с. 34].

Главная отличительная черта конструктивистского философствования состоит в том, что реальность представляется открытой динамической системой, которая не является «данностью». Субъект – источник активности; познавательный процесс – это конструирование действительности, мира опыта субъекта, а не пассивное отражение «внешнего» мира. Такой интерактивный подход к обучению предполагает не следование формальным инструкциям, а умение думать, находить самостоятельно решения, зачастую нестандартные. На наш взгляд, такие реалии XXI века, как быстрый рост объема информации, преобразование мира с помощью технологий, мировые кризисы и политическая нестабильность, подтверждают актуальность и весомость данного направления педагогической мысли в дидактике, поскольку оно позволяет успешно организовывать процесс обучения, учесть влияние социокультурных макрофакторов и воспитать думающих, ищущих членов общества.

#### Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003.
2. Пустовойтов В.Н. *Идеи педагогики конструктивизма и тактика личностно ориентированной парадигмы образования*. Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2011. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm>
3. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации. *Директор школы*. 2000; 4.
4. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. *Народное образование*. Available at: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey\\_Schools\\_of\\_Future.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm)
5. Пиаже Ж. *Психогенез знаний и его эпистемологическое значение*. Москва: Радуга, 1983.
6. Выготский Л.С. *История развития высших психических функций*. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960.
7. Mandl H., Koop B., Dvorak S. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004: 26 – 29.
8. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik. Zürich: SKV, 1995.
9. Даутова О.Б. *Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.

#### References

1. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Glavnyj redaktor B.M. Bim-Bad. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2003.
2. Pustovojtov V.N. *Idei pedagogiki konstruktivizma i taktika lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya*. Bryanskij gosudarstvennyj universitet imeni akademika I.G. Petrovskogo, 2011. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm>
3. Choshanov M. Process nepreryvnogo konstruirovaniya i reorganizacii. *Direktor shkoly*. 2000; 4.
4. D'yui D., D'yui E. Shkoly buduschego. *Narodnoe obrazovanie*. Available at: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey\\_Schools\\_of\\_Future.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm)
5. Piazhe Zh. *Psihogenez znaniy i ego `epistemologicheskoe znachenie*. Moskva: Raduga, 1983.
6. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij*. Moskva: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1960.
7. Mandl H., Koop B., Dvorak S. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004: 26 – 29.
8. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik. Zürich: SKV, 1995.
9. Dautova O.B. *Uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nika v obrazovatel'nom processe*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.

Статья поступила в редакцию 17.06.15

УДК 373.1

**Frolova S.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Academy of Social Management (Moscow Region, Russia),  
E-mail: [sifrolova@gmail.com](mailto:sifrolova@gmail.com)

**SALES ENVIRONMENTAL APPROACH TO EDUCATION: PAST AND PRESENT.** The paper studies a problem of environmental approach to education in the historical aspect and at the present period of time. The urgency of the environmental approach to the education of the younger generation in the transition period is noted. The author emphasizes the importance of creating a cultural and educational environment, in which children can transmit moral ideals and values as spiritual and moral upbringing and development of the citizen of Russia is one of the priorities of educational policy. The author gives her understanding of a concept of "cultural-educational environment" with regard to the use of its educational potential in order to create values and ideals of the students. The article defines the conditions of the effective functioning of the cultural and educational environment, its structure and stages of modeling. The material allows expanding the understanding of the basics of the phenomenon of cultural and educational environment and on this basis to develop a theoretical model of an environment that would be conducive to spiritual and moral education and development of students.

**Key words:** environment, environmental approach, cultural and educational environment, spiritual and moral education, moral values, moral ideals.

*С.Л. Фролова, д-р пед. наук, проф. Академии социального управления, Московская область, E-mail: slfrolova@gmail.com*

## РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДОВОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассматривается проблема средового подхода к воспитанию в историческом аспекте и на современном этапе. Обосновывается актуальность средового подхода к воспитанию подрастающего поколения в условиях переходных периодов. Подчеркивается значение создания культурно-образовательной среды, способной транслировать детям нравственные идеалы и ценности, поскольку духовно-нравственное воспитание и развитие гражданина России является одним из приоритетных направлений образовательной политики. Конкретизируется понятие «культурно-образовательная среда» с учетом использования её воспитательного потенциала в целях формирования ценностей и идеалов обучающихся. В статье определяются условия эффективного функционирования культурно-образовательной среды, её структура и этапы моделирования. Представленный материал позволяет расширить понимание сущности феномена культурно-образовательной среды и на этой теоретической основе разрабатывать модели среды, способствующей духовно-нравственному воспитанию и развитию обучающихся.

**Ключевые слова:** среда, средовой подход, культурно-образовательная среда, духовно-нравственное воспитание, нравственные ценности, нравственные идеалы.

Формирование человеческой личности происходит под влиянием трёх факторов: наследственности, среды и воспитания [1]. Наши многолетние исследования показали, что из этих факторов определяющим является среда. Во-первых, человек – существо биосоциальное. Когда мы говорим о биологической составляющей в человеке, то имеем в виду наследственность. По наследству передаются индивидуальные особенности нервной системы, обуславливающие характер протекания психических процессов, внешние и внутренние качества личности, определенные задатки, которые могут развиваться или не развиваться в той или иной среде. Даже детская одаренность может не обнаружиться и, соответственно, не развиться, если среда не предоставит условий для этого. Во-вторых, воспитание, которое в самом общем смысле понимается как процесс формирования у личности заданных обществом социально-значимых качеств, в результате стихийных вмешательств, препятствующих целенаправленным воздействиям взрослых, может быть сведено к нулю. Неслучайно одним из самых востребованных методологических подходов в современных научных исследованиях проблем воспитания является средовой подход, рассматривающий среду как один из основных факторов формирования целостной личности за счет интеграции воспитательных возможностей среды и использования её духовно-нравственного потенциала. Необходимость формирования образовательной среды, в которой осуществляется становление человека, подчеркивается в ряде государственных документов [2; 3; 4], что усиливает актуальность средового подхода к воспитанию.

Тем не менее, история средового подхода насчитывает более ста лет. Ю.С. Мануйлов в докторской диссертации пишет, что основоположником педагогического средоведения считается немецкий ученый Адольф Буземан, который на рубеже XIX–XX веков пришёл к выводу, что для реализации педагогических целей необходима специальная наука о среде [5]. В России в 20-е годы XX века зародилась и стала успешно развиваться целая область научных психолого-педагогических знаний, вошедшая в историю под названием «педагогика среды». Возникновение «педагогики среды» было обусловлено объективными причинами. Смена и утверждение нового общественно-экономического строя в России вызвали политический, экономический, социальный и духовно-нравственный кризис. В стране царили разруха, голод, массовое сиротство и безнадзорность детей, которые попадали под влияние идеалов и ценностей преступного мира. Осознавая, что школа в одиночку не сможет решить сложных проблем воспитания, передовые педагоги решили возродить традиции взаимодействия школы и среды. Об успехах отечественных представителей «педагогики среды» свидетельствуют следующие достижения: было дано теоретическое обоснование среды как средства воспитания личности; разработан используемый в педагогике по настоящее время терминологический аппарат: «среда для ребёнка», «социально организованная среда», «внутренняя среда», «духовная среда», «воспитывающая среда» и др.; предложены и апробированы программы и методы изучения воспитательного потенциала среды; доказана ведущая роль педагога как организатора детской среды и школы как центра интеграции воспитательных воздействий на личность; определены подходы к организации управления взаимодействием школы и среды. Практической реализацией оригинальных концепций

педагогики среды стали деятельность Первой опытной станции Наркомпроса (С.Т. Шацкий), школы-коммуны имени П.Н. Лепешинского (М.М. Пистрак), детских коммун (С.М. Ривес, В.Н. Соколов-Росинский), опытно-экспериментальная работа на «Станции социального воспитания» на базе Трёхгорной мануфактуры (М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин). Методы изучения среды, разработанные М.В. Крупениной, до сих пор являются основой современных научных исследований.

Однако в 30-е годы термин «педагогика среды» изымается из педагогического обращения, а сам феномен среды практически не изучается [6]. Только в 70-е годы XX века ученые вновь обратились к средовому фактору в связи с разработкой теории воспитательных систем, одним из компонентов которых является воспитательная среда. Заметим, в эти же годы активизировались исследования проблем нравственного воспитания и, в частности, формирования идеалов школьников (З.И. Гришанова, В.А. Кратина, В.Д. Новиков, Н.И. Судаков, В.Э. Чудновский и др.). Видимо, следует признать неоспоримым определяющее воздействие социальной среды на формирование сознания и мировоззрения человека. Поскольку одним из компонентов сознания как динамической системы и основу мировоззрения как более статической системы составляют идеалы, то социальной среде в их формировании учеными отводится очень большая роль [7].

С теоретических разработок научной школы Л.И. Новиковой [8] в 80-е годы XX века начался новый виток активного интереса к феномену среды как средству и условию воспитания, который не угасает по сей день. Сегодня в науке достигнуты не менее значительные, чем в 20-30-е и 70-80-е годы прошлого века, результаты: уточнены и конкретизированы сущностные педагогические характеристики понятия «среда»; рассмотрены структурные компоненты среды; разработаны и описаны различные модели сред; описаны приемы и технологии проектирования среды; рассмотрены воспитывающие возможности среды в практике обучения и воспитания (А.В. Иванов, В.И. Иванова, И.В. Крупина, Ю.С. Мануйлов, М.П. Нечаев, В.А. Ясвин и др.).

Важно отметить, что, начиная с 70-х годов, в сочетании с термином «среда» чаще других употреблялись слова «воспитательная» либо «воспитывающая» («воспитательная среда», «воспитывающая среда»), затем они были потеснены словом «образовательная» («образовательная среда»). Ещё чуть позже, наряду с педагогическим термином среда, активно стало использоваться «пространство» («воспитательное пространство», «образовательное пространство»). В последнее время в нормативных документах, периодических изданиях и научных трудах наиболее часто встречается понятие «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательное пространство». Публикаций, посвященных изучению того и другого феномена, множество. Только диссертационных исследований, в названиях которых эти понятия являются ключевыми, мы насчитали более тридцати, поэтому в рамках научной статьи не представляется возможным дать даже краткий их обзор.

Анализ источников показал, что, акцентируя те или иные моменты в трактовках и рассматривая феномены в различных аспектах, все исследователи сходятся во мнении о большом воспитательном потенциале специально организованной культурно-образовательной среды и культурно-образовательного пространства.

Поскольку в педагогической науке возникло «двоение» понятий «среда» и «пространство» (причем последнее все прочнее завоевывает научное категориальное поле), хотелось бы прояснить их словарную сущность, опираясь на подход Н.Г. Алексеева, подчеркивающего, что понятия являются одной из форм отражения окружающего мира в процессе его познания человеком, которое затем закрепляется в языке в виде словесного кода (образа). «Язык нас никогда не обманывает», – писал ученый, обосновывая целесообразность этимологического анализа в определении понятия. Нам близка идея Н.Г. Алексеева о том, что если слово «прошло через тысячелетия и не изменилось, то это значит, что оно всеми схватывает понимание, оно выражает настолько сильный смысл, что мы ему противостоят не можем, оно принудительно нас обязывает себя выполнять» [9, с. 108].

Обратимся к словарям. Так, например, большой энциклопедический словарь дает толкование «пространства» как математической и философской категории. В математике пространством является множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т. д. В философии «пространство» употребляется наряду с категорией «времени» и означает важнейшую форму бытия, сосуществования материальных объектов и процессов» [10]. Словарь С.И. Ожегова так же, как предыдущий источник, в первую очередь трактует пространство в философском смысле, т. е. как объективную реальность, форму существования материи, характеризующуюся протяженностью и объемом, а также как промежуток между чем-нибудь, место, где что-то вмещается; поверхность, земельную площадь [11, с. 540]. На уровне обыденного восприятия пространство понимается как некая протяженность, «сторона», «страна». Отсюда следует, что семантически «пространство» более всего сходно с «местом», «местностью», «промежутком», занятыми какими-либо объектами. Ни одно из лексических значений «пространства» не указывает на него как фактор формирования личности, поэтому целесообразнее, с нашей точки зрения, использовать термин «среда».

Под «средой» понимают то окружение, среди которого находится человек: социально-бытовая обстановка, условия, в которых протекает его жизнь; совокупность людей, связанных общностью этих условий, обстановки. Среда посредствует субъекту в реализации его намерений, т. е. побуждает, помогает создавать что-либо. Опосредствовать значит служить средством преломления, преобразования, обогащения, облагораживания личности. В этом контексте среда трактуется как средство формирования личности в соответствии с идеалом человека.

Опираясь на выше упомянутый подход Н.Г. Алексеева, попытаемся сформулировать понимание феномена культурно-образовательной среды. Мы хотели бы рассмотреть его в аспекте использования воспитательного потенциала в целях формирования ценностей и идеалов обучающихся, если так можно выразиться, в идеалонаправленном аспекте, поскольку духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России в качестве одной из важнейших задач закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах.

Согласно большому энциклопедическому словарю, культура – (от лат. cultura – возделывание-воспитание, образование, развита, почтение) – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [10]. Говоря метафорическим языком, культура – это «вторая природа», т. е. все, что создано человеком, что определяет его сознательную преобразующую деятельность, что характеризует его ментальность, принадлежность к определенному кругу ценностей и идеалов.

Теперь обратимся к лексико-семантическому и морфологическому анализу понятия «образование». Исходное значение слова обусловлено корневой частью: это образовывание младшего по определенному образу, культивирование таких родовых качеств, которые составляют основу идеального и значимого для всех образа. Изъять человека из процесса образовывания означает лишить его возможности стать человеком, обрести человеческий образ. В этом смысле любая среда, в которой формируется личность, является образовательной. Разница в образовательных средах заключается в их укладе. Одна среда формирует целостную гармоничную личность с гуманистическим мировоззрением, другая – деструктивную, вызывая какие-либо

деформации личности, закладывая антиидеалы и антиценности в её сознание и мировоззрение.

Культурно-образовательная среда создается усилиями всех субъектов педагогического процесса и является не просто сотрудничеством независимых партнеров, а взаимным «прорастанием» субъектов среды друг в друга, когда нравственные идеалы, ценности, способы поведения усваиваются, присваиваются и становятся общими в данной среде, начинают управлять ею. Именно совокупность общих ценностных зон определяет особый уклад (дух) культурно-образовательной среды, образующий и преобразующий личность в соответствии с принятыми в ней идеалами.

Таким образом, культурно-образовательная среда – это *целесообразно организованная педагогизированная среда, в которой действует и взаимодействует с другими людьми подрастающий человек, присваивая и усваивая общезначимые и ментально значимые ценности, формируясь по образу заданного средой идеала и противостоя влиянию стихийного социума, в котором он живет*. Понимание сущности феномена идеалонаправленной культурно-образовательной среды создает основу для разработки конкретных моделей сред, активно транслирующих детям нравственные ценности и идеалы. Однако эти ценности и идеалы не станут для них личностно значимыми, если не будут созданы следующие условия:

1. Среда должна предоставлять возможности для развития всех сущностных сфер личности: интеллектуальной, предметно-практической, потребностно-мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной и сферы саморегуляции.
2. Среда должна удовлетворять потребности обучающихся в познании, в красоте, самореализации и самосовершенствовании.
3. Среда должна транслировать идеалы и ценности в эмоционально насыщенной форме, сопровождаться яркими событиями и делами.
4. Среда предполагает интеграцию субъектов на идейном, целевом, содержательном и деятельностном уровнях. Это означает, что сама идея создания такой среды должна быть принята всеми субъектами образования, что подчеркивает значимость мотивационного и моделирующего этапов создания среды
5. Среда должна декомпенсировать [5] негативные влияния стихийного социума, давать всем субъектам ощущение комфорта и защищенности в среде.

Очевидно, что отвечающая всем этим педагогическим и организационно-педагогическим условиям среда не может создаваться одномоментно и даже в короткий срок. Формирование идеалонаправленной культурно-образовательной среды проходит несколько этапов.

1. Мотивационный этап (мотивация педагогического коллектива, постановка и разъяснение целей и задач, изучение научной и научно-методической литературы, формирование категориального поля исследования, определение объектов изучения, выбор методов и методик, составление и утверждение плана исследования, формирование творческих групп участников).
2. Диагностико-аналитический этап (сбор и анализ полученной о среде информации, выявление проблем и перспектив развития среды, установление и определение её воспитательного потенциала в формировании заданных нормативными документами ценностей и идеалов).
3. Моделирующий этап (моделирование культурно-образовательной среды, обсуждение пилотных моделей в творческих и экспертных группах, принятие и утверждение модели).
4. Прогностический этап (прогнозирование развития среды, выбор мер, противостоящих стихийному социуму, укрепляющих и стабилизирующих культурно-образовательную среду образовательной организации).
5. Этап функционирования культурно-образовательной среды (интеграция субъектов на содержательном и деятельностном уровне, активное взаимодействие образовательной организации с внешней средой, отслеживание динамики сформированности нравственных ценностей и идеалов обучающихся).
6. Этап совершенствования модели культурно-образовательной среды (корректировка состава субъектов и объектов среды, совершенствование методов и технологий воспитания обучающихся).

Культурно-образовательная среда имеет многокомпонентную структуру, в которой можно выделить: личностную составляющую (субъекты среды), материальную составляющую (объекты среды), организационную составляющую (иерархия отношений

между субъектами среды) и духовную составляющую (ценности, идеалы, нормы поведения, нормы взаимоотношений).

Поскольку одним из приоритетных направлений образовательной политики в России является духовно-нравственное воспитание и развитие подрастающего поколения, то роль духовной составляющей культурно-образовательной среды сложно переоценить. Сегодня необходимо создание таких моделей культурно-образовательных сред, которые ненавязчиво, но активно и

уверенно транслировали бы детям традиционные национальные и общечеловеческие нравственные ценности и идеалы. Учитель должен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы постоянно расширять объекты удовлетворения духовных потребностей обучающихся. Возможность расширения объектов предоставляет культурно-образовательная среда, которая представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих институтов воспитания.

#### Библиографический список

1. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Москва: Школа-Пресс, 2000.
2. *Развитие образования на 2013 – 2020 годы*. Государственная программа Российской Федерации. Москва, 2013.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 – 4 кл.)*. Москва, 2009.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5 – 9 кл.)*. Москва, 2010.
5. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
6. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
8. *Моделирование воспитательных систем: теория – практике*: сборник научных статей. Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. Москва: РОУ, 1995.
9. Алексеев Н.Г. Рефлексия. *SEMINARIUM HORTUS HUMANITATIS. Русский мир и Латвия: Противоречивая история. Альманах 10*. Рига, 2007: 99 – 118.
10. Большой энциклопедический словарь. *СЛОВARI.299.RU*. Available at: [http://slovari.299.ru/index.php?find\\_word=%E8%E4%E5%E0%EB&slovar=0](http://slovari.299.ru/index.php?find_word=%E8%E4%E5%E0%EB&slovar=0)
11. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1984.

#### References

1. *Pedagogika*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mischenko, E.N. Shiyarov. Moskva: Shkola-Press, 2000.
2. *Razvitiye obrazovaniya na 2013 – 2020 gody*. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii. Moskva, 2013.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshego obrazovaniya (1 – 4 kl.)*. Moskva, 2009.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshego obrazovaniya (5 – 9 kl.)*. Moskva, 2010.
5. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
6. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
7. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
8. *Modelirovanie vospitatel'nyh sistem: teoriya – praktika*: sbornik nauchnyh statej. Pod red. L.I. Novikovej, N.L. Selivanovej. Moskva: ROU, 1995.
9. Alekseev N.G. Refleksiya. *SEMINARIUM HORTUS HUMANITATIS. Russkij mir i Latviya: Protivorechivaya istoriya. Al'manah 10*. Riga, 2007: 99 – 118.
10. Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'. *SLOVARI.299.RU*. Available at: [http://slovari.299.ru/index.php?find\\_word=%E8%E4%E5%E0%EB&slovar=0](http://slovari.299.ru/index.php?find_word=%E8%E4%E5%E0%EB&slovar=0)
11. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.

Статья поступила в редакцию 04.07.15

УДК 378

**Hubieva Z. Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian State Humanitarian-Technology Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: [zzuleiha@mail.ru](mailto:zzuleiha@mail.ru)

**BASIC CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.** In the article the author on the example of classes in decorative arts in the process of studying and modeling women's costumes of Karachai and Balkar peoples comes to the conclusion that certain pedagogical conditions conducive to the development of artistic and creative abilities should be created, which would be specially designed for students who major in Costume Design (Code 072500.62). The author selected the following set of basic pedagogical conditions, pedagogical skill of the teacher, the creation of favorable and creative atmosphere in the classroom, the formation of needs and optimal learning motivation, the creation of the problem and search situations and tasks, using the potential of folk decorative art. Learning the traditions of manufacture of the national costume in the vocational training system enables deeper knowledge of the laws of symmetry, rhythm, light and color, proportion and form.

**Key words:** designing, costume design, artistic and creative abilities of students.

**З.Ю. Хубиева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. Изобразительное искусство, Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия, г. Черкесск, E-mail: [zzuleiha@mail.ru](mailto:zzuleiha@mail.ru)

## ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье автор на примере занятий по декоративно-прикладному искусству в процессе изучения и моделирования женского национального костюма карачаевцев и балкарцев приходит к выводу, что должны быть созданы определённые педагогические условия, способствующие развитию художественно-творческих способностей, являющихся специальными для студентов направления 072500.62 «Дизайн костюма». Автором был выделен следующий комплекс основных педагогических условий: педагогическое мастерство педагога, создание благоприятной творческой атмосферы на занятиях, формирование потребностей и оптимальной мотивации обучения, создание проблемно-поисковых ситуаций и заданий, использование потенциала народного декоративно-прикладного искусства.

**Ключевые слова:** дизайн, дизайн костюма, художественно-творческие способности, студенты.

Вопрос о природе художественных способностей, их происхождении, формировании и развитии – принципиальный мировоззренческий вопрос. Он органически связан с коренными психолого-педагогическими проблемами сущности человека, формирования личности, роли её в истории общества.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в современной науке общепринятого определения понятия «способности» нет. Способности рассматриваются и как совокупность психических свойств, качеств, и как индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешной деятельности, сводятся и в то же время не сводятся к врожденным (родовым) свойствам личности и к сформированным и выработанным знаниям, умениям, навыкам, представляются психологическими новообразованиями, свойствами, обеспечивающими успешность в деятельности и другое.

Учёными выделяются общие (проявляются во всех сферах) и специальные (проявляются только в отдельных видах деятельности) способности. Проблема специальных способностей – одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях [1].

Нами были определены основные составляющие художественно-творческих способностей студентов профиля Дизайн костюма. Они частично компенсируют друг друга и включают мыслительные (продуктивные и репродуктивные), практические и личностные качества. Мыслительные компоненты художественно-творческих способностей включают в себя проявление продуктивных и репродуктивных умений в период до создания художественного произведения. К продуктивным или творческим компонентам относятся творческое образно-ассоциативное мышление, продуктивное образно-ассоциативное воображение, особенности зрительной памяти, пространственные представления. Практическими компонентами художественно-творческих способностей являются высокая природная чувствительность зрительного анализатора, сенсомоторные качества художника, эмоционально-ассоциативное восприятие. Эмоциональность и эстетические чувства по отношению к воспринимаемому и изображаемому явлению, видение красоты в окружающей действительности, волевые качества личности художника, обеспечивающие практическую реализацию творческих замыслов трудолюбие и настойчивость, адекватная самооценка, стремление к совершенству – это качества личности, способствующие осуществлению художественной деятельности.

Развитие художественно-творческих способностей студентов рассматривается нами как целенаправленный, организуемый и контролируемый педагогический процесс в определённой деятельности. Нами был проведён эксперимент по развитию художественно-творческих способностей студентов средствами народного декоративно-прикладного искусства [2].

Изучая историю развития национального костюма карачаевцев и балкарцев, нами были проанализированы работы Ю.К. Беджанова, Б.Е. Деген-Ковалевского, А.Я. Кузнецовой и др. Результаты теоретического анализа показали, что одежда, являясь частью материальной и духовной культуры народа, выступает и как материальная ценность, и как произведение народного декоративно-прикладного искусства.

Национальный костюм является выразителем этнической, социальной и индивидуальной характеристики человека, его возраста, пола, характера, эстетического вкуса. Человеческие возможности национального костюма карачаевцев и балкарцев заключены в самой его природе и базируются на народном творчестве в области создания одежды. Изучение подлинников народной одежды или её репродукций имеет важное значение в

работе со студентами. Именно образцы женского национального костюма карачаевцев и балкарцев могут быть предъявлены студентам в качестве художественных произведений высокого уровня.

Обучение студентов основным закономерностям и средствам композиции в процессе изучения и моделирования национального женского костюма предусматривает работу в разных видах, на плоскости и в объеме рисование, аппликация, создание образцов костюма или макетирование. Каждому из этих видов соответствуют свои материалы, своя техника и свой способ создания изображения. Это дает возможность преподавателю эффективно организовать учебно-познавательную деятельность, что способствует формированию творческой активности и развитию специальных умений и навыков [3 – 5]. Для развития понятийного и образно-ассоциативного мышления и воображения на занятиях декоративно-прикладным искусством должны использоваться творческие задачи при создании орнамента, декоративной интерпретации натуры, выполнении композиции в материале, эскизов. С целью развития художественно-творческих способностей студентов направления подготовки 072500.62 Дизайн, «Дизайн костюма» на занятиях по декоративно-прикладному искусству следует выполнять эскизы костюмов по памяти и по представлению, которые способствуют развитию зрительной памяти.

Творческая деятельность на занятиях по декоративно-прикладному искусству в процессе изучения и моделирования женского национального костюма карачаевцев и балкарцев способствует развитию чувствительности зрительного анализатора, который обеспечивает восприятие и передачу пропорций, особенностей объемной и плоской формы, пространственных отношений, ритма, цвета, гармоничности тона и цвета и т.д. Изучение традиций изготовления национального костюма в системе профессиональной подготовки дает возможность более глубокого познания законов симметрии, ритма, света и цвета, пропорции и формы, формирует умения и навыки работы с различными материалами.

Таким образом, на занятиях по декоративно-прикладному искусству в процессе изучения и моделирования женского национального костюма карачаевцев и балкарцев должны быть созданы определённые педагогические условия, способствующие развитию художественно-творческих способностей, являющихся специальными для студентов направления 072500.62 «Дизайн костюма».

Решение проблемы развития художественно-творческих способностей студентов потребовало рассмотрения комплекса педагогических условий, способствующих эффективности протекания процесса. В ходе работы нами был выделен следующий комплекс педагогических условий, способствующий оптимизации процесса развития художественно-творческих способностей будущих специалистов:

- педагогическое мастерство педагога, работающего со студентами согласно целостной методической системе обучения,
- создание благоприятной творческой атмосферы на занятиях,
- формирование потребностей и оптимальной мотивации обучения,
- создание проблемно-поисковых ситуаций и заданий;
- саморазвитие, подкрепленное развитием самостоятельности,
- использование потенциала народного декоративно-прикладного искусства.

#### Библиографический список

1. Дроздов С.А. Художественно-творческие способности студентов в специальной подготовке по композиции в педвузах. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. Available at: <http://www.jurnal.org/articles/2009/ped48.html>
2. Хубиева З.Ю. Развитие художественно-творческих способностей студентов на занятиях народным декоративно-прикладным искусством. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2009.
3. Шибиев В.П. Дидактические возможности интерактивного обучения в процессе активизации познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Шибиев В.П. Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Шибиев В.П. Интеграция гуманитарных, естественно-научных и профессиональных знаний. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2012; 9-1: 234 – 237.

#### References

1. Drozdov S.A. Hudozhestvenno-tvorcheskie sposobnosti studentov v special'noj podgotovke po kompozicii v pedvuzah. *Zhurnal nauchnykh publikacij aspirantov i doktorantov*. Available at: <http://www.jurnal.org/articles/2009/ped48.html>

2. Hubieva Z.Yu. *Razvitie hudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostej studentov na zanyatiyah narodnym dekorativno-prikladnym iskusstvom. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk.* Karachaevs, 2009.
3. Shibaev V.P. Didakticheskie vozmozhnosti interaktivnogo obucheniya v processe aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2012; 4: 232 – 233.
4. Shibaev V.P. Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost': struktura, sodержание, kriterii sformirovannosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; 5: 27 – 29.
5. Shibaev V.P. Integraciya gumanitarnyh, estestvenno-nauchnyh i professional'nyh znaniy. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya).* 2012; 9-1: 234 – 237.

Статья поступила в редакцию 15.06.15

УДК 130.2

**Tsyplakov D.A.,** *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Philosophy Department, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tsypl@ngs.ru*

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF RELIGIOUS ORGANISATIONS IN MODERN RUSSIA. The problem of adapting the educational activities of religious organizations to the existing system of education in Russia is an important issue. The problem is investigated on the basis of the postsecular philosophy. The article analyzes the problem and describes the adaptive mechanisms for resolving the controversial moments in educational sphere. The analysis includes certain models of adapting the educational activities of the Russian Orthodox Church in order to integrate it into the existing system of education in Russia.

**Key words:** educational activities, religious organizations, post-secular society, models of adaptation.

**Д.А. Цыплаков,** *канд. филос. наук, доц. каф. философии философского факультета, ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет», г. Новосибирск, E-mail: tsypl@ngs.ru*

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Проблема адаптации образовательной деятельности традиционных религий к существующей системе образования России является важной проблемой. Проблема исследуется на основе аппарата постсекулярной философии. В публикации анализируются проблемные ситуации и описываются адаптационные механизмы разрешения конфликтных моментов в сфере образования, связанных с новой постсекулярной ситуацией. В рамках проведенного анализа предлагаются определенные модели адаптации образовательной деятельности Русской Православной Церкви с целью её интеграции в существующую систему образования.

**Ключевые слова:** образовательная деятельность, религиозные организации, постсекулярное общество, модели адаптации.

Актуальность публикации определяется тем, что образовательное пространство современной России сформировано в результате непростых исторических секуляризационных процессов в России в течение XX века. Специфика этих процессов, в отличие от западноевропейских, определяется взрывным характером процессов секуляризации в период после 1917 года. Рассмотрение образовательного пространства России в его связи с религией является особенно актуальным в настоящее время, когда возникает потребность в осмыслении родной истории, осознании собственной российской идентичности.

Православие было наиболее широко распространённой религией в дореволюционной России, да и сама историческая Россия в своих основаниях имела православную культуру. Российская образовательная традиция исторически связана с православным просвещением Кирилла и Мефодия. Изначально образование Древней Руси носило церковный характер: школы обучения грамоте существовали при монастырях и храмах. Возникшая потребность в высшем образовании проявилась и отчасти реализовалась в кружке монаха и просветителя Максима Грека (нач. XVI в.). Но по историческим причинам высшее образование в России на систематической основе начало даваться лишь в возникшей в 1687 году Славяно-греко-латинской академии, созданной совместно церковной властью и государством. Это учебное заведение послужило основой для формирования отечественного высшего образования в целом. Из неё родились Московский и Санкт-Петербургский университеты и Московская духовная академия. Таким образом, образовательное пространство дореволюционной России было единым: разделялись специализации (так, в Московском университете не было богословского факультета, так как в Москве была уже Духовная академия), но религия не отделялась от образовательной сферы. Достаточно вспомнить, что в университетах существовали кафедры богословия, а неофициальный день российского студенчества – «Татьянин день» – связан с храмом во имя св. муч. Татианы при Московском университете.

Несмотря на начавшиеся процессы секуляризации в XIX веке светское и духовное образование были разделены функционально, но не содержательно. Духовные училища, семинарии, академии составляли сферу церковной образовательной деятельности, а гимназии, училища и университеты давали светское образование. В первых получали образование представители духовного сословия, а во вторых – остальные сословия. Но и в тех и других учебных заведениях, хотя и в разном объеме, преподавались как светские, так и религиозные предметы.

Будучи духовным по предназначению, семинарское образование, тем не менее, давало возможность поступления в университет. Среди выпускников семинарий были такие выдающиеся лица, как граф М.М. Сперанский, В.О. Ключевский, В.В. Докучаев, И.В. Цветаев и многие другие знаменитые представители политической, культурной и научной элиты России. Среди выпускников Духовных академий было много ученых-гуманитариев и философов: Н.Н. Глубоковский, П.Д. Юркевич, В.И. Несмелов и других. Между духовным и светским образованием не было формальных преград, кроме сословных (детям духовенства бесплатное среднее образование можно было получить только в семинариях).

Русская Церковь осуществляла свою образовательную деятельность не только в духовных учебных заведениях, но она простиралась и на светские учебные заведения. С 1866 г. при Духовных академиях создаются кафедры педагогики<sup>1</sup>. Церковно-приходские школы успешно работают в сфере начального образования.

Однако процессы секуляризации в образовательной сфере начались еще во второй половине XIX в., когда в период с 1865 года по 1878 год под предлогом реформы был устроен, как отмечает М.Н. Катков, «разгром народной школы»<sup>2</sup>. В итоге число церковно-приходских школ упало с 21420 до 4680 единиц. Процесс был остановлен Александром III, но окончательный удар был нанесен определением Временного правительства от 20 июня 1917 года, передававшим начальные церковные школы из ве-

<sup>1</sup> Плеханов Е.А. Педагогика в духовных академиях. *Педагогика.* 2003; 6: 81.

<sup>2</sup> Катков М.Н. Церковно-приходские школы. *Московские ведомости.* 1884; 347. 14 декабря. Available at: [http://dugward.ru/library/katkov/katkov\\_cerk\\_prih\\_shkol.html](http://dugward.ru/library/katkov/katkov_cerk_prih_shkol.html)

дения Святейшего Синода в ведение Министерства народного просвещения. В итоге из более чем 37000 школ в церковном ведении осталось около тысячи<sup>3</sup>.

Одним из первых декретов революционного Совета народных комиссаров стал «Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 23 января (5 февраля) 1918 года. «Отделение» в реальности означало «уничтожение». Но еще раньше этого декрета 11 декабря 1917 года В.И. Лениным было издано постановление о фактической реквизиции всех церковных образовательных учреждений<sup>4</sup>. Вместе с укреплением власти большевиков постепенно исполнялось и это постановление. С 1918 года церковно-приходские школы принудительно закрывались, а в 1920-е годы в Советской России были закрыты и все остальные учебные заведения под церковным попечительством. В результате образовательная деятельность Русской Православной Церкви прекратилась до 1944 года. А в 1946 году вновь начала работу Московская Духовная академия. До начала периода перестройки и празднования Тысячелетия Крещения Руси (1988 г.) эта образовательная деятельность ограничивалась исключительной потребностями подготовки священнослужителей и церковнослужителей. При этом советское государство исключило эту деятельность из системы образования и не признавало церковных дипломов. Таким же образом обстояло дело и в других религиозных организациях, разрешенных в СССР. В результате образовались две параллельные системы образования: государственная (основная) и религиозная (не признаваемая государством)<sup>5</sup>, а ценностное поле общественного сознания было заполнено советской идеологией. Как правильно отмечает В.П. Римский, спецификой тоталитарной культуры является воспроизводство превращенных формообразований, «что и порождает феномены «квазимифологии» и «антикульты», «паранауки» и «псевдоискусства»<sup>6</sup>. А потому религия в СССР подменялась коммунистической квази-религией, которая исчезла с распадом СССР в 1991 году.

В 1990-х годах XX века необходимость возрождения религиозных организаций практически из руин породила специфику религиозной жизни, заключающуюся в том, что Православие стало религиозной доминантой на большей части территории страны. Эта ситуация не нашла адекватного институционального отражения в социуме. И хотя в России после распада СССР сложилась уникальная ситуация, отличающаяся от европейской и североамериканской, но принятый в 1997 году закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» отражает североамериканскую секуляризационную модель «религии как частного дела». В результате в 1990-х годах образовательная деятельность Русской Православной Церкви с точки зрения государства продолжала оставаться её «частным делом».

В начале XXI века в России остро встал вопрос о взаимоотношении религии и светского образования. Образовательная деятельность Православной Церкви приняла масштабный и повсеместный характер: открывались семинарии, академии, богословские институты, повсеместно развивались воскресные школы. Возникли и православные гимназии в структуре признаваемого государством среднего образования, а также богословские университеты, пытавшиеся получить аккредитацию государства. Но по-прежнему сохранялось и сохраняется разделение светского образования и образования, даваемого в рамках религиозных организаций, а религиозные предметы не находили (и не находят) адекватного места в сетке образовательных предметов даже в гуманитарном образовании.

Отсюда возникла проблема адаптации образовательной деятельности Русской Православной Церкви к новой образовательной ситуации. На наш взгляд, термин, который сейчас широко используется, – «постсекулярный» – чрезвычайно удачно подходит для описания процессов в сфере взаимодействия общества и религиозных организаций в России. В XX веке процессы

секуляризации приобрели глобальный характер, однако секуляризму не удалось окончательно вытеснить религию на обочину социальной жизни. К началу XXI века выяснилось, что религия не умерла и сохранила определенное влияние на социальную жизнь. Главный прогноз эпохи Просвещения, суть которого в том, что с ростом влияния науки и распространением образования религия будет отмирать, не оправдался. В настоящее время религия во многом избавилась от «наукоебязности», отчасти свойственной некоторым религиозным деятелям XVII–XVIII веков, и многим философам (напр., Ю. Хабермасу) стало ясно, что религия способна адаптироваться к новой секулярной ситуации. Как писал Хабермас: «Утрата многих функций и индивидуализация религии не означают неизбежности утраты её значения ни в политической жизни и культуре общества, ни в личном образе жизни индивидуума»<sup>7</sup>. Именно поэтому немецкий философ ввел понятие «постсекулярное общество». Введение этого термина, на наш взгляд, означает констатацию следующего факта: как сторонникам секуляризма, так и традиционным религиям предстоит адаптироваться к новой ситуации взаимного сосуществования в длительной исторической перспективе.

Как отмечает отечественный исследователь процессов адаптации М.В. Ромм, в целом процесс адаптации проходит «от осознания индивидом потребности в адаптации к изменившимся условиям среды и жизнедеятельности до индивидуальной интерпретации приемлемости в конкретной ситуации той или иной приспособительной стратегии и/или оценки меры оптимальности приспособительного результата»<sup>8</sup>. То есть прежде всего успех результатам зависит от осознания необходимости перемен.

К 80-м годам XX века Церковь успешно адаптировалась к условиям существования в советском социальном «гетто». На 100% использовались возможности экуменических контактов и контактов в рамках «борьбы за мир» для сохранения и даже некоторого расширения базы деятельности приходов и церковных структур. При этом в основном это были возможности для воспроизведения различных сторон церковной жизни, но не для их развития. Эта сформировала модель консервативной адаптации как стратегии выживания. Таким образом, к моменту возвращения Русской Православной Церкви к широкому присутствию в социальной жизни (с 1988 г.) её деятельность в основном была направлена на воспроизведение традиции. Между тем 1990-е годы потребовали применения иных моделей адаптации.

Россия впервые за XX век приобретала опыт демократии и вступала в рыночную экономику. Это означало, что государство перестает контролировать Церковь, а граждане сами определяют свое отношение к религии в соответствии с Конституцией. Как правильно отмечает М.В. Ромм, «установленная ориентация адаптационных векторов не только во многом определяла содержание глобальной конфронтации демократической и тоталитарной социально-политических систем в XX веке, но и до сих пор продолжает воздействовать на характер и специфику процессов адаптации личности в пост-тоталитарную эпоху». Это значит, что не только Церкви предстояло адаптироваться к тому, что политическая система больше не собирается контролировать поток информации внутри и вовне системы, но и обществу предстоит преодолеть пост-тоталитарный синдром. Ведь в новой либеральной России конституционный принцип отделения религиозных организаций от государства продолжал и продолжает пониматься по-советски, как принцип отделения Церкви от общественной жизни и практики в некоем внутривнутрирелигиозном «гетто», что отражает секуляристскую установку на полное вытеснение религии из жизни государства в целом и государственной системы образования в частности.

Важным показателем осознания нового положения Церкви в обществе стал Юбилейный Архиерейский Собор Русской Православной Церкви, прошедший в Москве в августе 2000 года, на котором были приняты «Основы социальной концепции Русской

<sup>3</sup> См. напр.: Житенев Т.Е. Начальные церковные школы в России и их взаимоотношения с государственной властью в конце XIX – начале XX века. Международная конференция студентов и аспирантов «Ломоносов-2001». Available at: <http://www.hist.msu.ru/Science/Conf/lomweb01/zhitnen.htm>

<sup>4</sup> См. Пивоваров Б., прот. Образовательная деятельность Русской Православной Церкви в государственных и муниципальных образовательных учреждениях и ее правовые основы. Богословский сборник № 1. Новосибирск, Новосибирская епархия Русской Православной Церкви, 2005: 99.

<sup>5</sup> На Западе ситуация была иная. Секуляризация была относительно мягкой, в результате система образования осталась единой как для религиозной, так и для светского образования.

<sup>6</sup> Римский В.П. Тоталитаризм как культурно-цивилизационный тип. Диссертация ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 1998.

<sup>7</sup> Хабермас Ю. Постсекулярное общество – что это? Российская философская газета. 2008; 4 (18).

<sup>8</sup> Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002.

Православной Церкви». Это была мощная заявка для самой Церкви, которая от начала Синодального периода (XVIII век) до конца XX века не выступала в мировоззренческом поле с самостоятельными программными концепциями<sup>9</sup>. В плане адаптации к новой образовательной ситуации показательна XIV глава «Социальной концепции», прямо озаглавленная: «Светские наука, культура, образование». В ней, прежде всего, устанавливаются взаимоотношения религии и науки. В области естественных наук устанавливается четкая граница между ними: «Осмысление научных достижений и включение их в мировоззренческую систему может иметь сколь угодно широкий диапазон – от вполне религиозного до откровенно атеистического». Поэтому естественнонаучное знание и религия находятся в состоянии «нейтралитета» по причине разделения компетенций.

Но в гуманитарной области Церковь не считает монополию секулярного мировоззрения допустимой: «Приветствуя труды светских ученых в данной сфере и признавая важность гуманитарных исследований, Церковь в то же время не считает рациональную картину мира, иногда формируемую этими исследованиями, полной и всеобъемлющей. Религиозное мировоззрение не может быть отвергнуто как источник представлений об истине, а также понимания истории, этики и многих других гуманитарных наук, которые имеют основание и право присутствовать в системе светского образования и воспитания, в организации общественной жизни». Это означает в частности то, что богословское сознание Церкви стремится быть представленным в гуманитарной сфере. Отсюда следует и то, что в системе образования Церковь не считает себя посторонним гостем: «Церковь полагает полезным и необходимым проведение уроков христианского вероучения в светских школах по желанию детей или их родителей, а также в высших учебных заведениях». Это не противоречит принципу светскости образования, потому что в противном случае, в случае изоляции Церкви от школы, образование приобретает квази-религиозный атеистический характер. В связи с этим «Церковь считает недопустимой намеренное навязывание учащимся антирелигиозных и антихристианских идей, утверждение монополии материалистического взгляда на мир», – говорится в «Социальной концепции» по отношению к сфере образования. Эта установка отражает переход к активной модели адаптации, когда Русская Православная Церковь взяла курс на интеграцию своей образовательной деятельности в общероссийскую образовательную систему.

Но в России процесс идет трудно. В настоящее время лишь несколько семинарий (в т. ч. Смоленская) являются аккредитованными и выдают дипломы, признаваемые государством. Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, хотя и создан при тесном участии представителей Церкви, но формально уже не является синодальным учебным заведением. Существует также аккредитованная государством Общецерковная аспирантура и докторантура им. свв. Кирилла и Мефодия (г. Москва) при Отделе внешних церковных связей (ОВЦС), но она готовит специалистов только начиная с уровня магистратуры.

Как видим из вышеизложенного, в настоящее время сложились две стратегии вхождения образовательной деятельности Церкви в единое государственное образовательное пространство. Первая стремится создать принципиально новые образовательные единицы (гимназии, институты), которые изначально строятся по имеющимся светским образцам, привнося в них конфессиональную специфику. Эта стратегия дала определенные результаты: возникли аккредитованные православные гимназии, Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, теологические факультеты при некоторых вузах с православной конфессиональной составляющей и Общецерковная аспирантура и докторантура. Вторая стратегия состоит в том, чтобы аккредитовать существующие духовные образовательные учреждения. Эта стратегия пока принесла весьма скромные. На наш взгляд, в настоящее время отчетливо наблюдается соревнование «старой» и «новой» стратегий, каждая из которых имеет свои отличительные черты, свои положительные и отрицательные моменты.

Плюсом новой адаптивной системы является относительная легкость встраивания её в систему государственного образова-

ния. Очевидны и минусы: новые образовательные учреждения начинают руководствоваться текущими запросами образовательной среды и тактически перестают ориентироваться на кадровые потребности церковных структур. Действительно, православные гимназии не являются духовными учебными заведениями, и их выпускники чаще всего выбирают светскую стезю профориентации. То же самое можно сказать и о ПСТГУ и теологических факультетах. Этому соответствует и практика теологического образования в Европе. Нередко его выбирают для того, чтобы получить диплом о гуманитарном образовании и работать впоследствии не по специальности.

Плюсами «старой» стратегии являются многолетние традиции семинарского образования и прогнозируемая профессиональная заинтересованность выпускников. Минусами – необходимость коренной перестройки образовательного и воспитательного процессов для встраивания в государственную систему, а также сопротивление официальных структур, которые видят в аккредитации семинарий угрозу клерикализации общества. Очевидно, что обе стратегии являются «дополнительными» и не противоречат одна другой. Они могут быть реализованы одновременно.

Очевидно также, что при успехе обеих стратегий будет наблюдаться всё большая конвергенция. Богословские институты должны будут ориентироваться на классическую богословскую традицию для сохранения своей идентичности, а семинарские курсы будут дополняться светскими гуманитарными предметами, необходимыми в подготовке theologов-гуманитариев. С ростом качества образования в традиционных семинариях их выпускники будут востребованы не только в рамках внутрицерковного кадрового запроса, но и будут удовлетворять социальный запрос всего общества на подготовленных специалистов.

Тем не менее, на пути успешной адаптации образовательной деятельности Церкви к современной российской образовательной системе стоят вполне ощутимые внешние препятствия. В нашем обществе фактически реализованной является ситуация, когда преподавание религии невозможно в общегосударственной системе образования, а теология не признается равноправной в ряду гуманитарных дисциплин. В рамках активной адаптивной стратегии Церкви в области образования возник важный вопрос: совместимо ли преподавание богословских дисциплин с преподаванием светских предметов, и возможна ли теология как гуманитарная дисциплина в высшем образовании и в ряду дисциплин, по которым присуждаются ученые степени? С точки зрения самой теологии прямых препятствий нет: современное православное богословие готово к использованию научной гуманитарной методологии и современных научных методик, а также общепринятых в гуманитарных науках критериев оценки научной работы. Но поставим вопрос шире: возможно ли сосуществование светской системы образования и образовательной деятельности религиозных организаций в едином образовательном пространстве современной России?

На наш взгляд, это вполне допустимо, если уйти от постсоветского секуляризма как мировоззренческой нормы. Можно ли надеяться, что религиозное мировоззрение будет включено в круг допустимых в школе и вузе не «в качестве исключения», а на равноправной основе? Ведь мировоззренческий плюрализм осознается современной педагогической наукой в качестве основы образовательных стратегий в области воспитания. Как отметил Т.В. Ромм: «Признание многозначности мира наряду с представлениями о возможности познания этого мира, его понимания, все это делает актуальным вопрос не противопоставления/доминирования только интерпретативно-понимающих оснований теоретизации феномена социального воспитания, а возможности сочетания этих подходов на основании общенаучного принципа дополнительности»<sup>10</sup>. Мировоззренческий плюрализм является фактом постсекулярного общества в современной России: религия не является и не воспринимается большинством населения постыдным, едва терпимым пережитком средневековья. А в системе образования это молчаливо подразумевается. По всей видимости, и системе образования придется адаптироваться к перманентному присутствию религии в социуме. Это означает также, что образовательная деятельность Церкви и других традиционных религий должна найти свое место не только внутри

<sup>9</sup> Исключением являются попытки Поместного Собора Православной Российской Церкви (1917–1918), которые так и остались в истории, т.к. развернувшийся вскоре большевистский террор похоронил все попытки адаптации. Действенной оказалась лишь стратегия выживания митрополита Сергия (Старгородского).

<sup>10</sup> Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007: 311.

религиозных структур. Позитивный опыт европейских школ и университетов в этом плане является наглядным примером возможности существования религии в системе образования.

На наш взгляд, основная мировоззренческая проблема интеграции религии и образования заключается, прежде всего, в инерции «постсоветского» понимания понятия «светское образование». На необходимость отказа от постсоветского понимания «светскости» государства указал Президент Российской Федерации В.В. Путин на встрече с участниками Архиерейского Собора Русской Православной Церкви 1 февраля 2013 г.<sup>11</sup>

Действительно, понятие «светский» сейчас часто отождествляется с понятием «безрелигиозный», «атеистический». Но возможно иное понимание светскости, не как безрелигиозности, но как пространства свободы религиозных или атеистических убеждений. В этом пространстве религиозные убеждения принимаются при сохранении свободного их выбора.

Для проведения данного различия плодотворным будет терминологическое разведение понятий «секулярный» и «светский». «Секулярный», на наш взгляд, может означать «основанный на идеологии секуляризма», а «светский» – «основанный на определенной модели секуляризации, подразумевающей мировоззренческую нейтральность государства»<sup>12</sup>. Как это различие может помочь современной практике в сфере образования?

Представляется, что государственное образование должно утратить секулярный, но сохранить светский характер, то есть преподавание не должно вестись с (латентных) атеистических позиций, но не должно каким-либо образом обязывать обучающихся и обучаемых к принятию религиозных убеждений. Прежде всего это касается комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики», так как содержание учебных пособий должно согласовываться с экспертным мнением соответствующих конфессий<sup>13</sup>. То есть религиозный компонент может присутствовать в светском государственном образовании, не нарушая его светскости. На наш взгляд, и священнослужители соответствующих конфессий могут преподавать основы религиозных культур, при наличии у них соответствующих профессиональных компетенций (педагогического образования, педагогической категории). Ведь запрет педагогу преподавать в школе только из-за того, что он служит религиозной конфессии, антиконституционен. Естественно, в рамках этого курса религия не должна навязываться или объявляться обязательной для учеников. Желательной была бы ситуация, когда с православной культурой, как с исторической основой России, знакомились бы и неправославные учащиеся в рамках этого светского комплексного курса.

Заметим, что проблема «светскости» образования в соответствии с законодательством Российской Федерации совершенно не затрагивает образовательные организации, учредителями которых являются религиозные организации, так как светский характер обязателен лишь для преподавания в государственных

и муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Принцип «отделения школы от церкви» был в советском законодательстве, но отсутствует в законодательных актах современной России. Его нет ни в Конституции, ни в законе об образовании, ни в законе о свободе совести и о религиозных объединениях.

Единство образовательного пространства в Российской Федерации обеспечивается в данном случае тем, что государственная аккредитация учебных заведений, созданных церковными организациями, возможна только в том случае, если обучение ведется в соответствии с государственными образовательными стандартами. При этом православные школы, гимназии, вузы вправе включать в процесс преподавания учебные предметы, курсы, дисциплины, обеспечивающие православное образование (п. 7 87-й статьи ФЗ об образовании). На основе государственных программ будет обеспечена интеграция этих учебных заведений в общее образовательное пространство со светскими учебными заведениями.

Еще один момент, где возникают трудности, это встраивание духовных образовательных организаций, то есть организаций, осуществляющих образовательные программы, направленные на подготовку служителей и религиозного персонала религиозных организаций, в образовательную систему Российской Федерации. Камнем преткновения является в данном случае статус теологии как научно-образовательной дисциплины. Показательно, что теология до сих пор не включена в реестр специальности, по которым Высшая Аттестационная Комиссия РФ присуждает кандидатские и докторские ученые степени. На наш взгляд, такая ситуация отражает устаревшие образовательные подходы, в соответствии с которыми образование, признаваемое государством, отделено от религии, а само образовательное пространство является секулярным. Если придет осознание того, что образовательное пространство включает в себя на равных правах и светское, и религиозное образование, то это поможет действительной реализации конституционного принципа свободы совести и идеологического плюрализма. Пока же атеизм в форме секуляризма остается де-факто парадигмой отечественной образовательной системы. Но в постсекулярном обществе на атеизме консенсуса не построишь.

В этих условиях адаптация образовательной деятельности духовных учебных заведений Русской Православной Церкви будет затруднена не только внутренне-организационными моментами, но и принципиальной инородностью религиозной образовательной деятельности существующему образовательному полю. Между тем, на наш взгляд, в целостности образовательного пространства заинтересованы не только традиционные религии, но и государственная образовательная система. Ведь единство страны обеспечивается, прежде всего, единством культурного и духовного пространства.

#### Библиографический список

1. Житенев Т.Е. *Начальные церковные школы в России и их взаимоотношения с государственной властью в конце XIX – начале XX века*. Доклад на Международной конференции студентов и аспирантов «Ломоносов-2001». Available at: <http://www.hist.msu.ru/Science/Conf/lomweb01/zhitenev.htm>
2. Катков М.Н. Церковно-приходские школы. *Московские ведомости*. 1884; № 347; 14 декабря. Available at: [http://dugward.ru/library/katkov/katkov\\_cerk\\_prih\\_shkol.html](http://dugward.ru/library/katkov/katkov_cerk_prih_shkol.html)
3. Пивоваров Б.И. Образовательная деятельность Русской Православной Церкви в государственных и муниципальных образовательных учреждениях и её правовые основы. *Богословский сборник № 1*. Новосибирск: Новосибирская епархия Русской Православной Церкви, 2005: 94–137.
4. Плеханов Е.А. Педагогика в духовных академиях. *Педагогика*. 2003; 6: 81 – 87.
5. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. *Российская газета – Федеральный выпуск*. 2012; № 5976; 31 декабря: 2–11. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. *Основы социальной концепции Русской Православной Церкви*. Москва, 2000. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>

<sup>11</sup> «Сегодня исключительно востребовано углубление совместной работы, партнерства государства и всех традиционных конфессий. Сохраняя, безусловно, светский характер нашего государства, не допуская огосударствления церковной жизни, мы должны уйти от вульгарного, примитивного понимания светскости. Русская Православная Церковь, другие традиционные религии должны получить все возможности для полноценного служения в таких важнейших сферах, как поддержка семьи и материнства, воспитание и образование детей, молодежная политика, решение социальных проблем, которых у нас еще очень и очень много, укрепление патриотического духа Вооруженных сил Российской Федерации. Это ответ на живую потребность людей в нравственной опоре, в духовном наставничестве и поддержке». Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2767741.html>

<sup>12</sup> См. напр.: Дмитрий Узланер. В каком смысле современный мир может быть назван постсекулярным. *Континент*. 2008; 136. Available at: <http://magazines.russ.ru/kontinent/2008/136/u20.html>

<sup>13</sup> Об этом говорится в п.3 87-й статьи Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», принятого 21 декабря 2012 года: «Примерные основные образовательные программы в части учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), проходят экспертизу в централизованной религиозной организации на предмет соответствия их содержания вероучению, историческим и культурным традициям этой организации в соответствии с ее внутренними установлениями в порядке, предусмотренном частью 11 статьи 12 настоящего Федерального закона». Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

7. Путин В.В. *Выступление на встрече с участниками Архиерейского Собора Русской Православной Церкви*. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2767741.html>
8. Римский В.П. *Тоталитаризм как культурно-цивилизационный тип*. Диссертация ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 1998.
9. Ромм М.В. *Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект*. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002.
10. Ромм Т.А. *Социальное воспитание: эволюция теоретических образов*. Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007.
11. Узланер Д.А. В каком смысле современный мир может быть назван постсекулярным. *Континент*. 2008; 136. Available at: <http://magazines.russ.ru/continent/2008/136/u20.html>
12. Хабермас Ю. Постсекулярное общество – что это? Часть 1. *Российская философская газета*. 2008; 4 (18): 1–2.

## References

1. Zhitenev T.E. *Nachal'nye cerkovnye shkoly v Rossii i ih vzaimootnosheniya s gosudarstvennoj vlast'yu v konce XIX – nachale HH veka*. Doklad na Mezhdunarodnoj konferencii studentov i aspirantov «Lomonosov-2001». Available at: <http://www.hist.msu.ru/Science/Conf/lomweb01/zhitenev.htm>
2. Katkov M.N. *Cerkovno-prihodskie shkoly. Moskovskie vedomosti*. 1884; № 347; 14 dekabrya. Available at: [http://dugward.ru/library/katkov/katkov\\_cerk\\_prih\\_shkol.html](http://dugward.ru/library/katkov/katkov_cerk_prih_shkol.html)
3. Pivovarov B.I. *Obrazovatel'naya deyatel'nost' Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi v gosudarstvennyh i municipal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah i ee pravovye osnovy. Bogoslovskij sbornik № 1*. Novosibirsk: Novosibirskaya eparhiya Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 2005: 94–137.
4. Plehanov E.A. *Pedagogika v duhovnyh akademiyaх. Pedagogika*. 2003; 6: 81 – 87.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Rossijskaya gazeta – Federal'nyj vypusk*. 2012; № 5976; 31 dekabrya: 2–11. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. *Osnovy social'noj koncepcii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi*. Moskva, 2000. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>
7. Putin V.V. *Vystuplenie na vstreche s uchastnikami Arhierejskogo Sobora Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi*. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2767741.html>
8. Rimskij V.P. *Totalitarizm kak kul'turno-civilizacionnyj tip*. Dissertacija ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 1998.
9. Romm M.V. *Adaptacija lichnosti v sociume: teoretiko-metodologicheskij aspekt*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 2002.
10. Romm T.A. *Social'noe vospitanie: `evolyuciya teoreticheskix obrazov*. Novosibirsk: Nauka; Izd-vo NGTU, 2007.
11. Uzlaner D.A. V каком смысле современный мир может быть назван постсекулярным. *Континент*. 2008; 136. Available at: <http://magazines.russ.ru/continent/2008/136/u20.html>
12. Habermas Yu. Postsekulyarnoe obshchestvo – chto `eto? Chast' 1. *Rossiyskaya filosofskaya gazeta*. 2008; 4 (18): 1–2.

Статья поступила в редакцию 30.05.15

УДК 374.73

**Chislova V.A.**, Deputy Director in Educational and Upbringing Work, Vidnovskaya School № 9 (Vidnoye, Russia),  
E-mail: [vchislova@rambler.ru](mailto:vchislova@rambler.ru)

**PROFESSIONAL COMMUNITY AS A MODEL FOR IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT.** The article describes the features of an inclusive educational environment, which is characterized by value attitudes toward training and personal development of every child, a collection of resources for the organization of their education in educational institutions and mass oriented to the individual learning needs of students. The effectiveness of such environment depends on the level of professional competence of teachers that actualizes the problem of continuous professional development of teachers. The solution to this problem can be found by the professional community, the results of which should be the professional and psychological readiness of teachers to work in an inclusive environment.

**Key words:** inclusive educational environment, children with disabilities, professional community of teachers, professional development of teachers, professional competence.

**В.А. Числова**, зам. директора по УВР МАОУ Видновской СОШ № 9, г. Видное, E-mail: [vchislova@rambler.ru](mailto:vchislova@rambler.ru)

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

В статье раскрываются особенности инклюзивной образовательной среды, которая характеризуется ценностным отношением к обучению, воспитанию и личностному развитию любого ребёнка, совокупностью ресурсов для организации их образования в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные потребности обучающихся. Эффективность такой среды зависит от уровня профессиональной компетентности педагогов, что актуализирует проблему постоянного повышения квалификации педагогов. Решение данной проблемы возможно посредством создания профессионального сообщества, результатом деятельности которого должна стать профессиональная и психологическая готовность педагогов к работе в инклюзивной среде.

**Ключевые слова:** инклюзивная образовательная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное сообщество педагогов, повышение квалификации педагогов, профессиональная компетентность.

Реализация инклюзивной практики в образовательных организациях предъявляет особые требования к педагогу, осуществляющему процесс обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья совместно с его здоровыми сверстниками. Речь в данном случае идет не только об овладении учителем специальными знаниями, но и в первую очередь о формировании у него ценностного отношения к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, способности понять и принять нестандартного ребёнка.

Как показывает практика, лишь только малая часть педагогов сегодня обладает достаточным уровнем профессиональных

компетенций для работы в инклюзивной среде. В этой связи возникает необходимость поиска и разработки мобильных моделей повышения профессиональной компетентности педагогов для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Такой моделью может стать профессиональное сообщество, цель которого – создание площадки для общения педагогов, родителей и представителей органов управления образования, диссеминация передового педагогического опыта.

В основу создания инклюзивной образовательной среды должны быть положены принципы Саламанкской декларации, принятой «Всемирной конференцией по образованию лиц с осо-

быми потребностями: доступ и качество» (Саламанка, Испания, 7 – 10 июня 1994 г.) [1]. Ведущим принципом такой среды является её готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет собственного гибкого переструктурирования, учета особых образовательных потребностей каждого включаемого ребёнка.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию любого ребёнка, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для организации их образования в массовых общеобразовательных организациях и направленностью на индивидуальные образовательные потребности обучающихся.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзивной практики является гибкий, индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход проявляется, прежде всего, в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках образовательной организации, разработкой адаптированной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ. Образование детей с ОВЗ в образовательных организациях общего типа является образовательной инновацией и требует методологического анализа, проведения научных исследований, научно-методических разработок.

Создание всеобъемлющих условий для получения образования всеми детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья [2]. Необходимые условия образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов определены в Письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [3].

Организация обучения таких детей в образовательных организациях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребёнка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатную организацию и способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Одним из аспектов формирования инклюзивной образовательной среды является формирование профессионального сообщества, ориентированного на компетентный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями [4]. Деятельность сообщества должна способствовать укреплению социального партнерства с общественными организациями, медицинскими и образовательными центрами разного уровня, продвижения инклюзивного образования на всех уровнях, определение условий для успешного вхождения образовательной организации в инклюзивное поле.

Выделим **группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:**

- видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;
- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;
- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательной организации для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды.

Деятельность сообщества должна обеспечить решение следующих вопросов:

- повышение квалификации и профессиональной компетентности педагогов;
- формирование банка данных детей-инвалидов и их образовательных потребностей;
- обеспечение преемственности их обучения и воспитания;
- организация работы по формированию толерантного самосознания участников образовательного процесса;
- организация и проведение обучающих семинаров для педагогов как на базе школы, так и выездные в образовательных организациях города с целью освоения приемов и методов работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- совместная разработка методических рекомендаций по вопросам организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, таких, например, как: «Формирование в образовательной организации толерантного отношения к детям с особыми нуждами»; «Особенности работы педагогов с детьми с ограниченными возможностями здоровья»; «Организация интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья»; «Специфика работы педагога с детьми, имеющими задержку психического развития»; «Специфика работы педагога с детьми, имеющими нарушения письменной речи» и другие;
- создание банка диагностических и коррекционных методик;
- индивидуальные и групповые консультации по темам: «Приемы и методы конструктивного взаимодействия с ребёнком», «Как сформировать положительное отношение к школе», «Возрастная психологическая характеристика» и др.;
- организация проблемно-творческих групп по отдельным темам. Например, «Интерактивная доска как ресурс повышения эффективности образования»; «Развитие критического мышления через чтение и письмо» и др.;
- организация работы психолого-педагогической мастерской «Инклюзивные подходы в образовании»;
- оценка динамики психологических и системных изменений;
- оценка качества инклюзивного процесса в системе образования на основе разработки программ мониторинговых исследований;
- привлечение организаций культуры для социализации детей с инвалидностью;
- формирование позитивного общественного мнения по отношению к людям с инвалидностью, преодоление имеющихся в обществе стереотипов.

Результатом деятельности сообщества педагогов инклюзивного образования должна стать профессиональная и психологическая готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами.

**Структура профессиональной готовности** включает в себя:

- информационную готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [5].

**Структура психологической готовности:**

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение – изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [5].

Как показывает практика, отношение к инклюзии существенно меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми и приобретает свой собственный педагогический опыт, наблюдая первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Для этого необходимо создание условий для постоянного повышения квалификации педагогов, что и позволяет сделать создание и функционирование сообщества педагогов инклюзивного образования.

## Библиографический список

1. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7 – 10 июня 1994 года. *Официальный сайт ООН*. Available at: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_hr.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_hr.shtml)
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012; № 273-ФЗ. *Официальный сайт Президента России*. Available at: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1646176>
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06. *Официальный сайт компании «Консультант Плюс»*. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=433853>
4. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проект. *Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации «ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»*. Available at: [http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page\\_id=132](http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=132)
5. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011; 1.

## References

1. Salamanskaya deklaraciya i ramki dejstvij po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostyami, prinyatyje Vsemirnoj konferenciej po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo, Salamanka, Ispaniya, 7 – 10 iyunya 1994 goda. *Official'nyj sajт ООН*. Available at: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_hr.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_hr.shtml)
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012; № 273-FZ. *Official'nyj sajт Prezidenta Rossii*. Available at: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1646176>
3. O sozdanii uslovij dlya polucheniya obrazovaniya det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi-invalidami: pis'mo Minobrnauki RF ot 18.04.2008 № AF-150/06. *Official'nyj sajт kompanii «Konsul'tant Plyus»*. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=433853>
4. Konceptiya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya obuchayuschis'ya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: proekt. *Official'nyj sajт Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii «FGOS obuchayuschis'ya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya»*. Available at: [http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page\\_id=132](http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=132)
5. Alehina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii. *Pshihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; 1.

Статья поступила в редакцию 29.06.15

УДК 377.3

**Shcherbakova I.A.**, postgraduate, Magnitogorsk State Technical University n.a. G. I. Nosov (Magnitogorsk, Russia),  
E-mail: [irinka\\_\\_03@mail.ru](mailto:irinka__03@mail.ru)

**ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF COLLEGE STUDENTS.** Professional preparation of the future specialists is one of the main problem of nowadays. Through the analysis of the psychology pedagogical literature the author scrutinizes the features of the pedagogical support of the student professional preparatory process, opportunities to the realization, influence of pedagogical support to the raising professional preparatory quality of the college students. The author emphasizes the possibilities of organization of interaction between participants of the pedagogical process. The author pays special attention to psychology of the pedagogical analysis of the literature, the author also describes some categories of the support to students in the process of their professional growth. The orientation of the category is self-developing of the student in subjective, social and professional spheres.

**Key words:** pedagogical support, subject interaction, professional preparatory, educational quality, personal quality, future specialists.

**И.А. Щербакова**, аспирант МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: [irinka\\_\\_03@mail.ru](mailto:irinka__03@mail.ru)

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Профессиональная подготовка будущих специалистов является одной из основных проблем для современного общества. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, автор раскрывает категорию сопровождение, направленность данной категории на личностный рост студента в субъектной, социальной, профессиональной сферах. В статье рассматриваются особенности педагогического сопровождения процесса профессиональной подготовки студентов, возможности его организации, влияние сопровождения на повышение качества профессиональной подготовки студентов колледжа, заостряется внимание на организации взаимодействия субъектов в процессе педагогического сопровождения, в ходе которого идёт поиск решения вопросов, которые касаются устранения трудностей, возникающих в продвижении студента к цели.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, субъектное взаимодействие, профессиональная подготовка, качество образования, качества личности, будущие специалисты.

Реализация современной политики в области образования требует от педагога наличия высокого профессионализма, обладания творческим потенциалом, коммуникативными умениями при осуществлении системной работы в процессе обучения подрастающего поколения основам и специфике выбранной профессии.

Педагогические коллективы в целом и каждый педагог в частности, работая над интеллектуальной насыщенностью содержания образования, достиганием высокого уровня методики обучения, стремясь познать студента и помочь ему как можно более полно раскрыть себя, свои способности в области выбранной профессии, продумывает степень своего участия в обновлении и развитии процесса его профессиональной подготовки.

Поступающие в колледж студенты имеют разный уровень сформированности учебных умений, в связи с чем в процессе

осуществления профессиональной подготовки квалифицированных специалистов рабочих специальностей возникает необходимость оказания педагогом квалифицированной своевременной помощи студенту. Такой помощью может стать педагогическое сопровождение, которое является неотъемлемой частью образовательного процесса.

В психолого-педагогической литературе педагогическое сопровождение рассматривается в работах разных учёных: сопровождение процесса деятельности детских и молодежных организаций (М.И. Рожков); сопровождение явления детского лидерства (А.Л. Уманский), сопровождение субъекта (А.В. Мудрик, Ж.А. Захарова, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова и др.), сопровождение одарённых старшеклассников (В.А. Лазарев, С.В. Маркова), педагогическое сопровождение детей-инвалидов (Н.В. Шеламова), педагогическое сопровождение социализации

подростков (М.Г. Дмитриев), педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации учащихся (И.А. Паншина), педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов колледжа (Ю.К. Копейкин), педагогическое сопровождение семьи (А.В. Пелихова, О.В. Панова).

Многие авторы придерживаются мнения, что сопровождение – это разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды (Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.Н. Михайлова, Ю.П. Федорова, С.М. Юсфин и др.).

Понимание сопровождения подробно представлено в работах М.Р. Битяновой. Сопровождение рассматривается ею как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание условий для развития продуктивных отношений студентов и педагогов в образовательном процессе [1].

Н.Ф. Родионова и А.П. Тряпицына считают, что сопровождение в педагогике следует рассматривать как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [2].

К разным видам взаимодействия относятся содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество, отражая в своей совокупности психолого-педагогическую составляющую сопровождения.

В.А. Лазарев определяет сущность сопровождения как усиление позитивных факторов развития и имеющихся способностей и нейтрализацию действия негативных факторов [3].

В данном случае под негативными факторами следует понимать всякого рода затруднения, возникающие у студента в про-

ситуации, в которой у студентов возникают разного рода препятствия в ходе профессиональной подготовки, мешающие достижению планируемого результата. Несмотря на то, что накопленный субъектный опыт педагога и студента количественно и качественно различаются, объединение их усилий, направленное действие на совместное разрешение и устранение негативного развития ситуаций, ликвидация возникающих препятствий, укрепляют их партнерские отношения в процессе поиска и принятия совместных решений.

Апробация педагогического сопровождения процесса повышения качества профессиональной подготовки студентов была начата в 2012 году на базе КГКП «Костанайский профессионально-технический колледж» УОАКО.

Преподавателям и мастерам производственного обучения было предложено ранжировать факторы оказывающие влияние на осуществление педагогического сопровождения процесса повышения качества профессиональной подготовки студентов по степени значимости. Факторами являлись такие качества личности как:

1) коммуникабельность, 2) заинтересованность, 3) отзывчивость, 4) активность, 5) целеустремленность, 6) компетентность, 7) толерантность, 8) оптимистичность, 9) справедливость, 10) уравновешенность, 11) организованность, 12) грамотность, 13) требовательность, 14) ответственность, 15) эрудиция.

Данные, полученные при опросе, послужили основой для построения продуктивного взаимодействия педагогов и студентов, являющегося неотъемлемой частью педагогического сопровождения.

Таблица 1

Результаты ранжирования факторов по степени значимости  
(ответы педагогов и мастеров производственного обучения)

Факторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Степень значимости	11	2	7	12	5	1	15	14	3	13	8	9	4	6	10

цессе профессиональной подготовки. Данные факторы способны оказывать влияние на снижение самомотивации студентов к овладению выбранной профессией, тем самым тормозя процесс формирования профессионально-значимых знаний, умений, навыков и качеств, столь необходимых квалифицированному специалисту. Педагогическое сопровождение базируется на совместном со студентами определении их интересов, склонностей, способностей, ценностных установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих обучению и профессиональной подготовке. Именно поэтому важную роль в продвижении студента играет педагог, который в процессе про-

Из результатов стало понятно, что видение педагогического сопровождения педагогами и мастерами производственного обучения базируется на компетентности в разрешении вопросов, заинтересованности в достижении результатов при оказании помощи, справедливости в оценивании достижений студентов и целеустремленности в направленном движении к повышению качества их профессиональной подготовки.

Параллельно студентам колледжа было предложено ранжировать эти же факторы по степени значимости качеств, которыми, по их мнению, должен обладать педагог и мастер производственного обучения.

Таблица 2

Результаты ранжирования факторов по степени значимости  
(ответы студентов колледжа)

Факторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Степень значимости	2	1	8	11	9	4	12	5	3	6	13	7	15	10	14

дуктивного взаимодействия с ним анализирует причины возникающих трудностей, а затем в процессе тесного сотрудничества они совместно ведут поиск путей их устранения.

Сопровождение, как таковое, направлено на личностный рост студента в субъектной, социальной, профессиональной и других сферах. Оно необходимо субъекту для успешной социальной адаптации и выбора оптимальных решений в различных ситуациях, связанных с личностным, жизненным и профессиональным самоопределением, необходимыми для успешной социальной и профессиональной адаптации в будущем.

Подготовка специалиста, способного к продуктивной трудовой деятельности, умеющего самостоятельно находить пути выхода из проблемных ситуаций, планировать свою жизнь трудовую деятельность актуализировал проблему педагогического сопровождения процесса повышения качества профессиональной подготовки студентов колледжа.

Анализ сущности данного процесса показал, что необходимость осуществления педагогического сопровождения осмыслена педагогами в результате многократного повторения

В отличие от педагогов для студентов более важными считаются такие факторы, как заинтересованность в личных достижениях студентов, коммуникабельность в процессе общения, не менее важным выступает отзывчивость к нуждам и трудностям студентов, компетентность в оказании помощи и целеустремленность при осуществлении совместных действий в процессе профессиональной подготовки.

В ряде исследований отмечается, что процесс профессиональной подготовки студентов будет протекать успешнее, если будут моделироваться такие задачи, которые составляют самими студентами, отражают структуру профессиональной деятельности будущих специалистов и повышают значимость, осуществляемой ими деятельности [4].

Исходя из того, что конечным результатом сопровождения является качество профессиональной подготовки студентов колледжа, то качество занимает ведущую позицию на современном этапе развития системы профессионального образования.

Единого определения «качество образования» на сегодняшний день нет. Эти затруднения характеризуются сложным, междисциплинарным характером данной категории. По мнению

А.Р. Сухаевой и С.В. Ивановой, частично такие сложности объясняются тем, что сформировался многосубъектный потребитель и заказчик целей образования, каждый из которых отличается своими представлениями о качественном образовании:

- для студента образование качественное, если оно содействует развитию его личности и профессиональной карьере;
- для академического сообщества приоритетным показателем качества образования является его культуросообразность;
- для работодателя образование качественное, если подготавливает компетентного работника;
- для общества качество образования отражается в личности, способной к эффективному социальному жизнетворчеству [5].

Качество профессиональной подготовки, по нашему мнению, следует рассматривать как степень соответствия результата осуществленной профессиональной подготовки будущего специалиста целям, предъявляемым потребителями образовательных услуг.

Реализация педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов в современном колледже будет более эффективна при:

- определении конкретных целей и направлений деятельности студента для повышения качественных показателей в учебе в целом и профессиональной подготовке в частности;
- оказании необходимой помощи студенту для разрешения возникающих в ходе профессиональной подготовки трудностей;
- информировании студента о динамике его качественных показателей и стимулировании к дальнейшему продвижению к цели;
- осуществлении учёта личностных особенностей, индивидуальных способностей и склонностей студента при отборе форм, методов и средств обучения.

Таким образом, опыт организации педагогического сопровождения в колледже показывает, что педагогическое сопровождение профессиональной подготовки позволяет студентам выйти на более высокий уровень профессиональной готовности к трудовой деятельности.

#### Библиографический список

1. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва. 1997.
2. Радионина Н.Ф., Тряпицына А.П. *Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования*: коллективная монография. 1999.
3. Лазарев В.А. *Педагогическое сопровождение одарённых старшеклассников*. Ярославль, 2005.
4. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).
5. Сухаева А.Р., Иванова С.В. Проблемы качества профессиональной подготовки специалиста. *Современные наукоёмкие технологии*. 2010; 7.

#### References

1. Bityanova M.R. *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole*. Moskva. 1997.
2. Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. *Issledovanie problem vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya kak put' sovershenstvovaniya mnogourovnevnoy podgotovki specialista v sfere obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. 1999.
3. Lazarev V.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie odarennykh starsheklassnikov*. Yaroslavl', 2005.
4. Sajgushev N.Ya., Sajgusheva L.I., Melekhova Yu.B. *Tehnologiya refleksivnogo prodvizheniya studentov v processe professional'no-pedagogicheskoy podgotovki*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
5. Suhaeva A.R., Ivanova S.V. *Problemy kachestva professional'noy podgotovki specialista*. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2010; 7.

Статья поступила в редакцию 18.06.15

УДК 378.2

**Elmurzayeva M.E.**, teaching assistant, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru  
**Vezirov T.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
 E-mail: timur.60@mail.ru

**USE OF THE WEB 2.0 TOOLS IN FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS WHO MAJOR IN APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS.** In the research paper some aspects of the use of tools of web 2.0 in formation of research competence in future bachelors who specialize in Applied Mathematics and Informatics are studied. The researchers make a particular emphasis at wiki technology as a web 2.0 tool in electronic training. The authors consider the Wiki as a useful technology for use in a university environment of e-learning. In Chechen State University the authors tested the Wiki as a tool of collective work. The purpose of this experiment was to identify pedagogical methods while using this tool. The Wiki was used for co-writing the course work in higher mathematics.

**Key words:** future bachelor, Applied Mathematics and Informatics, tools of web 2.0, wiki technologies, means of electronic training, research competence.

**М.Э. Эльмурзаева**, ассистент ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,  
 E-mail: madina7777@list.ru

**Т.Г. Везилов**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»,  
 г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ WEB 2.0 В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА»

В работе описаны некоторые аспекты использования инструментов веб 2.0 в формировании научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика», в частности вики-технологии как инструмент веб 2.0, в электронном обучении. Авторы рассматривают Wiki как вполне целесообразную технологию для использования в университетской среде электронного обучения. В Чеченском государственном университете авторами была протестирована Wiki как инструмент коллективной работы. Целью этого эксперимента было выявление педагогических приемов при использовании этого инструмента. Wiki была использована для совместного написания курсовой работы по высшей математике.

**Ключевые слова:** будущий бакалавр, профиль «Прикладная математика и информатика», инструменты веб 2.0, вики-технологии, средства электронного обучения, научно-исследовательская компетентность.

В настоящее время отечественная система высшего образования стала ориентироваться на требования современного постиндустриального общества, предполагающие высокий уровень сформированности профессиональной компетентности, академическую мобильность и готовность будущих бакалавров, специалистов и магистров к самообразованию и самосовершенствованию.

В новой модели подготовки кадров важно учесть поддержку научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе предусмотреть организацию таких новых форм взаимодействия, развития и сопровождение научно-исследовательской работы студентов, как студенческое агентство, центры трансфера технологий. Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью их подготовки, оказывающей существенное влияние на повышение качества образования, содействующей решению кадровой проблемы в науке и образовании и способствующей успешной адаптации молодёжи в обществе и на рынке труда.

Рассматривая дидактическую специфику исследовательской деятельности студентов, следует отметить, что под ней 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.

В диссертационном исследовании М.Ю. Никишин [1] через теоретическое обоснование и опытно-экспериментальную проверку разработанной педагогической технологии формирования научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров в области техники, а также выявление условий её реализации решает проблему формирования данной компетентности.

Современные средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) играют все большую роль в образовательном пространстве.

И.В. Роберт в монографии [2] определяет средства ИКТ, как 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 глобальной компьютерных сетей.

Для будущих бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика» всё большее значение приобретают такие компетенции, как готовность к самоуправлению, научному познанию, способности осуществлять поисковую деятельность, приобретать новые знания, собирать и обрабатывать научно-техническую информацию, а также участвовать в работе научно-исследовательских групп. В связи с этим весьма актуальной для современной педагогики высшей школы представляется разработка механизмов, путей, моделей и технологий формирования научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров как основы формирования их профессиональной компетентности в целом. Сформированность учебно-исследовательской компетентности является необходимым базисом для развития научно-исследовательской компетенции. Это всё можно осуществлять средствами электронного обучения.

Термин электронное обучение (англ. e-Learning, сокращение от англ. Electronic Learning) появился еще в 1999 году и предполагал некую систему обучения при помощи информационных и коммуникационных технологий. Более узкое определение ЮНЕСКО «e-Learning – обучение с помощью Интернет и мультимедиа», очевидно, не отражает всех возможных сценариев его применения.

Как известно, с 1 сентября 2013 года вступил в силу Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который отменяет практически всю существовавшую нормативно-правовую базу, касающуюся таких понятий, как «дистанционные образовательные технологии» и «дистанционное обучение», в том числе приказ №137 от 6 мая 2005 года. Данный закон выделяется тем, что в нём чётко определяется понятие «электронное обучение». Согласно статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в

базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

В нашем исследовании электронное обучение выступает в качестве средства реализации совокупности интегративного, дифференцированного, а также личностно-ориентированного, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов, которые, в комплексе позволяют сформировать научно-исследовательскую компетентность по профилю «Прикладная математика и информатика». Использование электронного обучения обусловлено и тем, что средства ИКТ являются основным полем их будущей профессиональной деятельности. Поэтому как можно более широкое использование средств ИКТ в обучении позволяет сделать образовательный процесс не только более эффективным, но и максимально приближенным к их будущей профессиональной деятельности.

К электронному обучению можно отнести: дистанционное обучение; создание образовательных социальных сетей для реализации виртуальной образовательной деятельности; мобильное обучение, реализуемое образовательный процесс с помощью мобильных устройств (ноутбуки, нетбуки, ультрабуки, планшетные компьютеры, ноутбуки-трансформеры, смартфоны и др.), не ограниченной местоположением или изменением местоположения учащихся. В настоящее время наиболее перспективным для электронного обучения становится применение технологий Web 2.0. Основная идея этих технологий – активное взаимодействие пользователей.

В работе [3] рассматриваются средства электронного обучения в подготовке бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика», где важное место занимают инструменты web 2.0, входящие в поколения средств электронного обучения.

К первому поколению средств электронного обучения относятся электронная почта, телеконференция, чат, форум. А ко второму поколению средств электронного обучения относятся многопользовательские миры, блоги, Wiki (вики) – технология и классификаторы.

Социальные сети и поддерживающие их сервисы оказались очень эффективным методом обеспечения посещаемости сайтов, обратной связи и постепенно стали одним из средств генерации содержания. Большую популярность приобретала открытая многоязычная энциклопедия Wikipedia, ориентированная на подготовку энциклопедических статей о любом понятии, которое пользователи сочтут нужным.

Одним из инструментов Web 2.0 выступает технология Wiki – это особым образом организованная веб-страница, позволяющая создавать и редактировать любое количество связанных друг с другом веб-страниц, которые размещаются в Интернете. Мы рассмотрим один из средств второго поколения электронного обучения Wiki -технология и её роль в образовательном процессе. Все чаще Wiki рассматривается как эффективное средство для организации педагогической деятельности и как элемент дистанционного учебного курса. Опыт показывает, что вики-технология имеет хороший потенциал, но, к сожалению, не все идеи данной технологии успешно внедряются. Для того чтобы эффективно использовать их необходима соответствующая компетенция, в частности научно-исследовательская. Благодаря вики-технологиям в обучении, разрабатываются новые методы и формы обучения в дидактике высшей школы. Массовое и гибкое использование современных средств информационных и коммуникационных технологий позволяет рассматривать электронное обучение в качестве педагогической инновации. Во многих случаях средства электронного обучения реализовывают традиционные дидактические методы и усиливают, например, с помощью вики-технологии, обновление элементов методики обучения: цель, содержание, задачи, формы, методы, средства, механизмы, результат.

Рассмотрим кратко влияние Wiki на элементы методики обучения.

Цели образовательного процесса – развитие коммуникативных и социальных компетенций (умение работать в команде, в сотрудничестве).

Содержание – формирование навыков письменной речи в Интернете, развитие навыков самообучения и интерактивного взаимодействия.

Формы – создается инфраструктура для сетевой образовательной деятельности в Интернет-проектах, одновременное сочетание индивидуальной и коллективной работы.

Методы – активные методы обучения в сети.

Средства – новые средства хранения информации (Wiki как электронная библиотека коллективных публикаций).

Механизмы – публичное обсуждение результатов работы, дифференцированный вклад. Результат – развитие навыков самоорганизации учебной деятельности.

Многие пользователи Web 2.0 считают, что всё в Интернете является надёжным и принимается за истину. Но мы считаем, что в энциклопедиях в Интернете содержится неточная инфор-

мация, которую нельзя использовать для исследовательских целей.

Яркой реализацией вики-технологии является электронная энциклопедия «Википедия»: [ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org), а также активно используется порталом «Летописи» ([letopisi.ru](http://letopisi.ru)). Мы рассматриваем Wiki как вполне целесообразную технологию для использования в университетской среде электронного обучения. В Чеченском государственном университете нами протестирована Wiki как инструмент коллективной работы. Целью этого эксперимента было выявление педагогических приёмов при использовании этого инструмента. Wiki была использована для совместного написания курсовой работы по высшей математике.

#### Библиографический список

1. Никишин М.Ю. *Формирование научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров в области техники*: Автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук. Калининград, 2013.
2. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
3. Эльмурзаева М.Э. *Дисциплина по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров»*. Грозный: ЧГУ, 2014.

#### References

1. Nikishin M.Yu. *Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti buduschih bakalavrov v oblasti tehniki*: Avtoreferat ... dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2013.
2. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekt)*. Moskva, 2014.
3. `El'murzaeva M.`E. *Disciplina po vyboru «Sredstva `elektronnogo obucheniya v podgotovke bakalavrov»*. Groznyj: ChGU, 2014.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК 371

**Abdurazakova M.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Law, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**Asadulaeva S.A.**, Arts Lecturer, Department of Economic Theory, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**PRACTICE-ORIENTED ECONOMIC ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** In the article the authors study a problem of forming the foundations of the economic culture of younger schoolchildren. The researchers have designed a project workshop of "Business Children" that serves as a place, a form and a means in the formation of the foundations of economic culture of primary schoolchildren. The program of the workshop includes practice-oriented situation of the economic environment suitable for realization of primary school age and contribute to the development of economic qualities demanded time. Ongoing experimental work in the process of realization of the workshop of "Business kids" was aimed at the organization of practice-oriented economic activities as one of the main conditions for the effective formation of economic culture of younger school pupils.

**Key words:** basics of economic knowledge, younger students, workshop, practice-oriented situation.

**Д.М. Абдуразакова**, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения праву ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**С.А. Асадулаева**, ст. преподаватель каф. экономической теории ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема формирования основ экономической культуры младших школьников. Разработанный авторами проект семинара-практикума «Деловые дети» выступает как место, форма и средство в формировании основ экономической культуры детей младшего школьного возраста. Программа семинара-практикума охватывает практико-ориентированные ситуации из экономического окружения, приемлемые для осознания младшему школьному возрасту и способствующие выработке востребованных временем экономических качеств. Проводимая опытно-экспериментальная работа в процессе реализации семинара-практикума «Деловые дети» была направлена на организацию практико-ориентированной экономической деятельности как одного из основных условий эффективного формирования основ экономической культуры младшего школьника.

**Ключевые слова:** основы экономических знаний, младшие школьники, семинар-практикум, практико-ориентированные ситуации.

Реформа школы и новые стандарты начальной школы диктуют необходимость экономической подготовки учащихся в младших классах, но в реальной жизни детей обучают в основном по интегрированным курсам экономики с другими смежными предметами. Большинство учителей начальных классов затрудняются вести экономику в младших классах, так как они не компетентны в вопросах обучения и воспитания экономики с начальных классов. В связи с этим, в новых условиях социально-экономического развития России проблема формирования основ экономической культуры младших школьников приобретает особую актуальность и становится одной из основных задач школьного образования.

Специалисты считают, что формированию основ экономической культуры способствует урочная и внеурочная деятельность

детей и их наставников. Моделью такой организации учебно-воспитательной работы в школе является проект семинара-практикума «Деловые дети», который выступает как место, форма и средство формирования основ экономической культуры детей младшего школьного возраста.

Для проведения семинара-практикума «Деловые дети» была создана рабочая группа волонтеров. Деятельность семинара-практикума началась с конкурса для педагогических наставников на лучший урок по номинациям: «Личностно-ориентированный урок», «Открытый урок», фестиваль «Олимп экономических идей». Содержательная часть уроков основывается на настоящих и будущих экономических и социальных ролях учащихся (я – личность и гражданин, я – собственник, я – участник финансового рынка, я – потребитель, я – производитель и др.).

В конкурсе приняли участие учителя начальных классов школ города Махачкала, студенты педагогического вуза, экономических факультетов ДГУ, ДГТУ, РИНХ, родители, также представители внеучебных партнёрских структур, заинтересованные в образовательном потенциале школьников.

С учётом возрастных интересов и возможностей младших школьников, пожеланий родителей, мнений преподавателей, силами волонтеров-организаторов экономического обучения и воспитания младших школьников был составлен план обучающих и воспитательных мероприятий в МБОУ «Лицей № 51», г. Махачкала.

В результате сбора и анализа педагогических идей были выделены следующие цели семинара-практикума: контроль над формированием основных экономических понятий у младших школьников; контроль над освоением экономических знаний, формированием экономических умений и навыков в процессе эмоционально-насыщенной деятельности; способы проверки усвоения младшими школьниками экономических понятий, приобретения умений экономической деятельности.

В задачи организаторов семинара-практикума «Деловые дети» входят подготовка практико-ориентированных коллективных мероприятий, обсуждение итогов работы, отчёт задействованных органов и ответственных лиц, выработка определённого стиля поведения и деятельности в школе, проведение собраний, конференций, регулярных заседаний руководителей, выпуск информационного сайта и стенгазет и тому подобная общественная деятельность.

Программа семинара-практикума «Деловые дети» охватывает практические примеры из экономического окружения, приемлемые для осознания младшему школьному возрасту: проведение экономических расчётов; расчёт бюджета своей семьи, составление меню для гостей на день рождения и расчёт его стоимости, выбор подарка другу, выбор вещей в магазине, изготовление сувениров из вторичного сырья, принимают участие в творческих конкурсах, в создании секции бережливых, готовят проекты на конференции по проблемам культуры поведения младших школьников, по вопросам будущего самоопределения, развития экономической культуры [2].

С целью развития экономического мышления учащихся и повышения мотивации к изучению экономики применяются методы познавательно-эмоционального стимулирования учения: деловые и ролевые игры («Ярмарка профессий», «Торжественный обед», «Наполняем холодильник», «Выбираем гардероб», «Чудеса на острове Бартер», «Мы построим мост дружбы», «В гостях у фермера», «Безработные и предприниматели» и другие), компьютерные и настольные игры («Жизнь или кошелек», «Монополия», «Банкир»), дискуссии на проблемные экономические темы, уроки-конкурсы («Экономка семьи», «Аукцион знаний», «Конвейер», «Наш супермаркет» и другие), уроки-презентации с использованием возможностей компьютерных технологий. Перечисленные и другие методы носят познавательный характер. Положительная эмоциональная окраска усиливает мотивационный аспект [3].

Приобщение детей к экономике через игру с использованием сюжетов из сказок создаёт благоприятные условия и возможности для решения задач экономической социализации ребёнка и формирования основ экономической культуры. В ходе семинара-практикума школьники знакомятся с экономическими понятиями, явлениями, закономерностями через игровую деятельность, компьютерные экономические сказки и красочные постеры, созданные педагогами-организаторами и привлечёнными волонтерами. Практическая работа с детьми показала, что сказочные персонажи помогают усвоить сложные экономические понятия и явления (потребности, возможности, дефицит, ресурсы, товар, инфляция и т. д.).

#### Библиографический список

1. Ступина Е.Е. *Формирование экономической культуры младших школьников в учебной и внеучебной работе*: монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2011.
2. Терюкова Т.С. Аутсорсинговые технологии и повышение педагогического потенциала в экономической подготовке школьников. *Вестник московского образования*. 2012; 23.
3. Трусова Л.А. Применение модели «Семинар-практикум» на занятии по развитию предпринимательских компетенций школьников «Разработка бизнес-плана Интернет магазина». *Актуальные вопросы современной науки*: материалы XI Международной научно-практической конференции 30.04.2011. Под редакцией Г.Ф. Гребенщикова. Москва: Спутник+, 2011: 56 – 60.

#### References

1. Stupina E.E. *Formirovanie 'ekonomicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov v uchebnoj i vneuchebnoj rabote*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2011.

В рамках проекта семинара-практикума «Деловые дети» был проведен *фестиваль* «Я стану предпринимателем», в рамках которого дети в условиях, максимально приближенных к реальной рыночной экономике, успешно реализовывали накопленные теоретические знания в практической деятельности.

На высоком уровне были проведены *конкурсные уроки*, включённые в программу семинара-практикума.

В проекте открытого урока «*Эффективная покупка*» знание экономической теории школьники демонстрировали во время конкурсов «Предприниматели и реклама» и «Город мастеров», проведённых в проекте интегрированного урока «*Хочешь быть успешным, изучай спрос*». Дети были задействованы в условных группах менеджментов, производителей, потребителей, брокеров, и рекламных агентств. В течение двух дней участники презентовали работу бизнес-фирм, организовывали рекламную кампанию по реализации сувенирной и подарочной продукции.

Интересны и познавательны для самих участников и зрителей стали *конкурсы рисунков* «Профессия моей мечты» и эссе «*Люби экономику*», «*Как выиграть конкуренцию*», разработанные членами команд совместно с родителями в виде занимательной истории с иллюстрацией.

В экономическом проекте *благотворительной ярмарки* школьных бизнес-кампаний «Твори добро» младшие школьники изучали основы предпринимательства, осваивали методику эффективной презентации в рамках ученических предприятий по производству сувениров и создания компьютерных сказок.

Кульминацией проекта стала *ярмарка школьных бизнес-кампаний* и благотворительная акция для детей из детских домов и интернатов, которые получали из рук будущих предпринимателей новогодние сувениры, маски, шляпы, изготовленные детскими руками. Школьники упаковали свои подарки в пакеты с рисунками «Твори добро». В масштабах данной акции учащиеся смогли попробовать себя в качестве маркетологов, производителей и продавцов новогодних сувениров.

Проект «*Мосты взаимодействия*» обучал школьников социальной адаптации, экономической грамотной коммуникации и толерантному отношению друг к другу.

Для более детальной иллюстрации практико-ориентированной деятельности в программу семинара-практикума «Деловые дети» введены экскурсии. Походно-экскурсионная деятельность в экономическом воспитании играет особую роль в связи с тем, что позволяет организовывать встречу с людьми, занятыми в экономической сфере, в естественной ситуации и именно в таких контактах учащиеся отчетливо переживают отличия и особенности экономических отношений людей в повседневной жизни [1].

Экскурсионная практика всегда вызывала большой интерес и у учащихся, и у преподавателей, что подтвердилось на практике. Во время экскурсий дети выполняли творческие проекты, связанные с их отношением к труду и уважением к человеку труда, писали эссе. Для выполнения проектов были подготовлены творческие тетради-альбомы школьников. Для запоминания экономических терминов у учащихся заведены «Словарики», которых дети изготовили на уроках технологии.

Таким образом, проводимая опытно-экспериментальная работа была направлена на организацию практико-ориентированной экономической деятельности как одного из основных условий эффективного формирования основ экономического культуры младшего школьника. В ходе педагогического эксперимента целенаправленно анализировались все возможности практико-ориентированной среды в рамках семинара-практикума для выработки востребованных временем экономических качеств у младших школьников, основанных на потребительских знаниях, финансовой грамотности и предпринимательском поведении, так как они по мере взросления становятся участниками «коммерческого образа жизни» общества.

2. Teryukova T.S. Outsourcingovyte tehnologii i povyshenie pedagogicheskogo potenciala v `ekonomicheskoy podgotovke shkol'nikov. *Vestnik moskovskogo obrazovaniya*. 2012; 23.
3. Trusova L.A. Primenenie modeli «Seminar-praktikum» na zanyatii po razvitiyu predprinimatel'skih kompetencij shkol'nikov «Razrabotka biznes-plana Internet magazina». *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* 30.04.2011. Pod redakciej G.F. Grebenshikova. Moskva: Sputnik+, 2011: 56 – 60.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 378

**Gibadullina Yu.M.**, senior teacher, postgraduate, Department of Pedagogy and Social Education, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: ylia9008@mail.ru

**THE TUTOR ASSISTANCE TO STUDENTS IN THEIR RESEARCH ACTIVITY IN TERMS OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION.** In the article the tutorial assistance of a student's research activity is analyzed. The author studies research motives comprising motivational sphere, which include self-realization, achievements, statuses and possessions. The stages of a student's research involvement, tutorial assistance significance and directions are highlighted in terms of formal and informal education. The major result of the tutor assistance provided to students when they do their research activity is the enlargement of the basic knowledge for analysis, research, new ideas, projects and programs realization. Tutorial support of the research activity of a student is when the tutor performs both the role of a coach, consultant and organizer.

**Key words:** research activity, scientific research, formal and informal education, tutor, tutor assistance.

**Ю.М. Гибадуллина**, ст. преп. каф. педагогики и социального образования филиала ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, E-mail: ylia9008@mail.ru

## Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании

В данной статье раскрыто тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента, мотивы научно-исследовательской деятельности, включённые в мотивационную сферу студентов: самореализации, достижения, статуса, принадлежности; выделены этапы включения студента в научно-исследовательскую деятельность, значимость и векторы тьюторского сопровождения в условиях формального и неформального образования. Основным результатом тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании является расширение границ для анализа, поиска и реализации новых идей, программ и проектов. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента это деятельность тьютора, выполняющего одновременно роль наставника, консультанта и организатора.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, научная деятельность, формальное и неформальное образование, тьютор, тьюторское сопровождение.

В настоящее время практическую значимость приобретают умения специалиста адекватно воспринимать сложные жизненные ситуации, оценивать их, целенаправленно анализировать, искать, дополнять и использовать имеющуюся информацию, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал. Студенту на каждом уровне обучения необходимо развивать исследовательские умения и творческое мышление, без которых трудно продолжать образование и реализовываться на рынке труда.

К сожалению, значительная часть студентов отошла от активного участия в научной деятельности и у большинства за время их обучения не сформированы умения исследовательской деятельности. Проблема заключается в организации и недостаточности средств в вузах на эту деятельность, стимулирование её участников, что значительно ослабило влияние этого фактора на их профессиональное становление.

Обратимся к понятию «научная деятельность». Научная деятельность – это:

- интеллектуальная деятельность, направленная на получение и применение новых знаний для: решения технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем; обеспечения функционирования науки, техники и производства как единой системы [1];

- творческая деятельность, направленная на получение новых знаний о природе, человеке и обществе и на использование научных знаний и новых способов их применения в интересах научно-технического прогресса, экономического благосостояния, гуманитарного сотрудничества, культурного и нравственного развития, обеспечения здоровья людей, безопасности их жизнедеятельности и сохранения окружающей среды;

- вид деятельности, включающей все формы и методы работы по получению научного знания, его организации, функционированию, хранению и распространению (формулировка понятий, создание гипотез и теорий, наблюдение и экспериментирование, классификация и обобщение полученных результатов) [2, с. 129]. В контексте нашего исследования актуальной является научно-исследовательская деятельность как систе-

матическая и творческая инициатива, способствующая расширению и совершенствованию полученных знаний о человеке, культуре, обществе и необходимая для решения социальных и гуманитарных проблем.

Из представленных понятий можно сделать вывод о том, что научная деятельность направлена на получение нового знания, обобщение имеющегося опыта в процессе исследовательской и поисковой работы студента в условиях формального и неформального образования.

Формальное образование – это иерархическая, в хронологическом порядке градуированная система образования: от начальной школы через университет, включающая общую академическую учёбу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образование (Т.В. Мухлаева, Д.Г. Сидоров, О.В. Ройтблат) [3]. Формальное образование является системой стандартов, регламентирующих требования общества (государства) к системе образования и объёму знаний, которые должны получить обучающиеся в процессе обучения.

В процессе формального образования одним из необходимых видов научно-исследовательской деятельности студента является выполнение курсовой работы, требующей освоения элементов анализа, систематизации и поиска новшеств. Курсовая работа – задание, которое выполняется студентами высших и средних специальных учебных заведений в определённый срок и по определённым требованиям. Часто курсовые работы выполняются по базовым предметам под руководством преподавателя, который консультирует по вопросам методологии исследования, содержания работы и направляет исследовательскую деятельность студентов в соответствии с выбранной проблемой. По мнению ряда авторов (М.А. Галагузов, В.И. Загвязинского и др.), самый сложный вид курсовой работы – это научно-исследовательский, в процессе которого студент выполняет два типа операций: применение полученных знаний; поиск и исследование темы.

Считаем, что именно научно-исследовательская деятельность направлена на проявление студентом активности к исследованию.

дованию глубинных процессов и тенденций развития педагогического явления, формирование нового взгляда на известное явление. Более того, курсовая работа может послужить основанием для написания выпускной квалифицированной (дипломной) работы студента.

Научно-исследовательская деятельность студента в рамках формального образования играет, с одной стороны, важную и ключевую роль, а с другой стороны, не всеобъемлющую. Поэтому нами обращено внимание на продолжение и углубление учебного процесса, разноплановость научной и поисковой деятельности в рамках неформального образования. Неформальное образование – это: организованная деятельность за пределами установленной формальной системы; «любое организованное и обладающее преемственностью образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами [4]; «обучение, организованное в стенах учебных заведений, отнюдь не всегда осуществляемое профессиональными преподавателями и не обязательно завершающееся получением документа. Сюда можно отнести научные сообщества, кружки, секции, лингвистические центры и т. д.» [5, с. 11 – 12].

Неформальное образование соотносится с основным функционалом учреждений, входящих в формальные системы образования. Исходя из этого, научно-исследовательская деятельность студента рассматривается в виде поисковой работы в научном обществе, грантовой деятельности, а также участия в проектах, олимпиадах, конференциях и т. д.

В рамках формального и неформального образования, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, студент выполняет следующие её элементы: постановку задач, выбор порядка их разрешения, накопление и анализ исходной информации, определение основных идей решения, проведение экспериментов или выработку основных положений, формулирование выводов и заключений, представление решений или разработанных предложений и рекомендаций.

Основными мотивами научно-исследовательской деятельности, включёнными в мотивационную сферу студентов вузов, являются:

- мотив самореализации творческого самовыражения и саморазвития (стремление к познанию, приобретению новых знаний и навыков; интерес к определенной области знаний, творческий поиск; познание самого себя (открытие скрытых способностей и их развитие в соответствии с профессиональной направленностью и др.);
- мотив достижения (стремление к успеху, достижению цели; желание находить и решать проблемы; получение удовлетворения от учёбы и научной деятельности);
- мотив принадлежности (общение с выдающимися учёными и педагогами; работа в научных коллективах);
- мотив статуса (получение высшего профессионального образования; получение учебной степени; желание занять достойное положение в обществе; желание найти высокооплачиваемую работу, стать профессионалом в избранной сфере деятельности).

Реально мотивировать студента научной деятельностью в рамках неформального образования возможно посредством тьютора. В настоящее время в России специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста [6].

Осуществляя свою деятельность в вузе, тьютор координирует научное общение и сотрудничество между студентом и преподавателями, руководит выбором специальных курсов студентом. Задача тьютора состоит в построении движения студента в поле научных достижений, делая ориентир на культурные образцы и интересы студента.

Тьюторское сопровождение включает три вектора: социальный, антропологический и культурно-предметный.

1) в социальном векторе тьютор представляет всю инфраструктурную карту образовательных возможностей с точки зрения их ресурсности (какие факультативы, элективные или дополнительные курсы имеются, секции и сообщества существуют в других образовательных учреждениях и т. д.) для реализации конкретной научной деятельности студента.

2) в антропологическом векторе тьютор помогает сформулировать личный заказ к научной деятельности исходя из имеющихся предпочтений и задатков и наталкивает студента на поиск информации студентом для самообразования;

3) в культурно-предметном векторе тьютор осуществляет консультацию по проблеме «предметного материала», выбранного его тьюторантом, расширяя границы самого предметного знания.

Включение студента в научно-исследовательскую деятельность осуществляется поэтапно. Первый этап направлен на выявление интереса и мотивацию студента. Тьюторское сопровождение заключается в стимулировании и создании условий для самоопределения, т.е. включение студента в процесс целеполагания. Тьютор представляет образец научной деятельности, раскрывает общий подход к ее выполнению, дает рекомендации по поиску, обработке и обмену информацией.

Второй этап включает формирование исследовательских умений и творческого мышления. На данном этапе тьюторское сопровождение направлено на мобилизацию и активизацию внутренних ресурсов студента, погружение в работу с информацией, составление новых смысловых суждений, выводов и заключений. Результатом такой деятельности может стать научный доклад, проект, рецензия на студенческую работу и т. п.

Третий этап создает условия для совершенствования исследовательских умений и творческого мышления за счет участия в научных студенческих конференциях, олимпиадах и конкурсах [7, с. 165].

Ключевой ролью тьюторского сопровождения является реализация возможностей студента в рамках формального образования посредством участия в неформальном образовании. Исходя из анализа мнений студентов, многим из них недостаточно маршрута образовательных стандартов, поэтому происходит привлечение знаний из других областей. Мы считаем, что на сегодняшний день есть необходимость расширения формального образования за счет неформального, так как это способствует развитию у студента учебно-познавательного и учебно-профессионального интереса, формированию его профессиональной культуры и выстраиванию индивидуальной образовательной программы.

Итак, тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента позволяет в формальном образовании вникнуть в образовательную среду вуза, обеспечить научно-исследовательскую базу, обучить его методике научно-исследовательской и поисковой работы, тогда как в неформальном образовании – создавать творческие группы с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студента, рассказывать об имеющихся спецкурсах, тренингах, повышающих результативность студента в данной области, приобщать к участию в научных кружках, открытых семинарах, научно-практических конференциях и др.

Вышеизложенное позволило нам выделить общие условия тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании – это:

- учёт его интересов;
- создание психологического комфорта;
- создание ситуации успеха;
- привлечение к разнообразным формам научной деятельности;
- поощрение творчества и самостоятельности в исследовании и решении научных проблем.

Основным результатом тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании является расширение границ для анализа, поиска и реализации новых идей, программ и проектов.

Таким образом, под тьюторским сопровождением научно-исследовательской деятельности студента нами понимается деятельность тьютора, выполняющего одновременно роль наставника, консультанта и организатора, с целью создания мотивов к научно-исследовательской деятельности студентов в рамках индивидуальной образовательной программы, ориентированной на интересы студента, результатом которой является расширение научно-исследовательской деятельности в условиях формального и неформального образования.

## Библиографический список

1. Научно-исследовательская деятельность. Available at: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl\\_art2.cgi?qyblpb](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_art2.cgi?qyblpb)
2. Олешков М.Ю., Уваров В.М. *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины*. Москва: Компания Спутник+, 2006.
3. Мухлаева Т.В. *Международный опыт неформального образования взрослых*. Человек и образование. 2010; 4: 158 – 162.
4. *Международная стандартная классификация образования*. Available at: <http://omsu.ru/page.php?id=501>
5. Змеев С.И. *Основы андрогогики: учебное пособие для вузов*. Москва, 1999.
6. Приказ «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих». Квалификационные характеристики должностей работников образования. Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. Available at: [http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase\\_id=135968](http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase_id=135968)
7. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза. *Научные ведомости*. Серия гуманитарные науки. 2012; 12 (131): 160 – 167.

## References

1. *Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost'*. Available at: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl\\_art2.cgi?qyblpb](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_art2.cgi?qyblpb)
2. Oleshkov M.Yu., Uvarov V.M. *Sovremennyy obrazovatel'nyy process: osnovnye ponyatiya i terminy*. Moskva: Kompaniya Sputnik+, 2006.
3. Muhlajeva T.V. *Mezhdunarodnyy opyt neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh*. Chelovek i obrazovanie. 2010; 4: 158 – 162.
4. *Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikaciya obrazovaniya*. Available at: <http://omsu.ru/page.php?id=501>
5. Zmeev S.I. *Osnovy androgogiki: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 1999.
6. *Prikaz «Ob utverzhdenii edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih»*. Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya. Ministerstvo zdoravooxraneniya i social'nogo razvitiya Rossijskoj Federacii. Available at: [http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase\\_id=135968](http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase_id=135968)
7. Isaev I.F., Kormakova V.N. *Tehnologiya t'yutorskogo soprovozhdeniya uchebno-professional'noj samorealizacii studentov vuzov*. *Nauchnye vedomosti*. Seriya gumanitarnye nauki. 2012; 12 (131): 160 – 167.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 378

**Dzhioeva A.R.**, Doctor Sciences (Pedagogy), Professor, North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: [dzhi-ai@rambler.ru](mailto:dzhi-ai@rambler.ru)

**ABOUT DIDACTIC ASPECT OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY.** The article characterizes the "critical thinking" concept, observes questions of didactic realization of its development's educational technology; analyzes this process' special features and components; observes the psychological and didactic aspect of realization of three sequential stages of the critical thinking development technology: the "call", comprehension of new material, reflection. The researcher fulfills an review of literature and personal experience. The article concludes that the role of the teacher in the implementation of the technology of critical thinking development is the following: the direction of the efforts of the students in a certain direction; to create conditions that encourage students to make their own decisions; to provide them with opportunities of self-formulation of conclusions; the design of new cognitive situations on the basis of the already known.

**Key words:** educational technology, critical thinking, information, comprehension, reflection, knowledge, understanding.

**A.P. Джюева**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: [dzhi-ai@rambler.ru](mailto:dzhi-ai@rambler.ru)

## О ДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье характеризуется суть понятия «критическое мышление», освещаются вопросы дидактической реализации образовательной технологии его развития; анализируются основные особенности и компоненты данного процесса; рассматривается психолого-дидактический аспект реализации его трёх последовательных стадий: «вызова», осмысления нового материала, рефлексии. На основе анализа литературы и личного опыта в статье делается вывод о том, что роль педагога в реализации технологии развития критического мышления сводится к следующему: направлению усилий школьников в определённом русле; созданию условий, побуждающих учащихся принимать самостоятельные решения; представлению им возможности самостоятельного формулирования выводов; проектированию новых познавательных ситуаций на основе уже известных.

**Ключевые слова:** образовательная технология, критическое мышление, информация, осмысление, рефлексия, знания, понимание.

Образовательная технология развития критического мышления является одной из новых в отечественной дидактике. Разработанная в конце прошлого столетия американскими учеными К. Мередитом, Д. Стиллом и Ч. Темплом [1], она предполагает формирование у учащихся определённой системы мыслительных и коммуникативных качеств, обеспечивающих эффективную работу с информационным материалом. Технология предполагает формирование у учащихся умений и навыков осуществления мыслительных операций, необходимых как в учебно-познавательной деятельности, так и в повседневной жизненной ситуации: принятия взвешенных решений, работы с информацией, для анализа различных аспектов наблюдаемых явлений и фактов и пр. Основными показателями развития индивида, обучающегося по данной технологии, выступают обеспечение оценочности, открытости для новых идей, наличие собственного оригинального мнения, готовность к рефлексии собственных убеждений.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить ряд особенностей рассматриваемой технологии. Во-первых, это структурированность образовательного процесса на основе закономерностей взаимодействия личности и информации, а также механизмов познавательной деятельности. Во-вторых, применение разнообразных форм и стратегий работы с текстом, обучение дискутированию; в-третьих, осуществление образовательной деятельности на принципах сотрудничества, коллективного планирования и рефлексии.

Технология развития критического мышления предполагает реализацию трёх последовательных стадий: а) «вызова», б) осмысления нового материала, в) размышления (рефлексии) [2]. Рассмотрим их более подробно.

На стадии «вызова» актуализируются имеющиеся у школьников знания, что обеспечивает пробуждение интереса к обсуждаемому вопросу. В качестве средств осуществления «вызова» могут выступать рисунки, вопросы, задачи, проблемы, ситуации,

мозговой штурм, работа с ключевыми понятиями, перевёрнутая логическая цепь, построение кластеров и пр. В итоге проводимой на данной стадии работы обеспечивается достижение двух целей. Первая состоит в реализации определенных видов познавательной деятельности. Каждый школьник должен активно участвовать в «вызове» уже известного ему материала о конкретном объекте. Он анализирует этот материал и размышляет над темой, подробное изучение которой ему предстоит в скором времени. Особая важность данной деятельности состоит в том, что она позволяет индивиду выяснить уровень своего знания, ожидающего пополнения.

Познавательный процесс всегда предполагает увязывание нового с уже изученным, знакомым. Оказывая учащимся помощь в реконструировании имеющихся знаний и преставлений, педагог закладывает довольно прочную основу для достижения долгосрочного понимания вновь полученной информации. Помимо этого, осмысление нового материала в тесной взаимосвязи с уже изученными знаниями, уже имеющимися представлениями способствует своевременному выявлению и устранению ошибок, путаницы, неправильного понимания усваиваемых объектов.

Вторая цель работы на стадии «вызова» заключается в активизации обучаемых. Учение должно представлять собой не пассивную, а именно активную деятельность. Пассивное слушание учителя, получение школьниками знаний в готовом виде является, к сожалению, довольно частым явлением. А между тем лишь активная деятельность в контексте участия в учебном процессе служит залогом основательного, критического подхода к пониманию вновь предъявляемого материала.

Рассматриваемая стадия работы направлена на решение следующего комплекса задач: а) самостоятельной актуализации имеющихся знаний об изучаемом объекте и пробуждения познавательной активности; б) самостоятельного определения школьниками примерного направления в изучении конкретного объекта, выделения его аспектов, желательных для обсуждения и осмысления; в) определении школьниками смысла изучения объекта, его значения и степени надобности усвоения для каждой конкретной личности.

На стадии осмысления новой информации школьники вступают в контакт с вновь предъявленным материалом, предназначенным для усвоения. Формы осуществления данного контакта разнообразны. Это может быть чтение текстов, просмотр кинофильмов, прослушивание каких-либо речевых произведений, выполнение опытов и пр. Указанная стадия обучения характеризуется наименьшим влиянием педагога на школьников, деятельность каждого из которых является активной и в определенной мере самостоятельной. Основная задача учителя на данной стадии – обеспечить продолжение активного поиска, поддержание интереса, инерции движения, созданных в ходе фазы вызова. Необходимо поддерживать усилия школьников, отслеживающих собственное понимание, соотносящих новую информацию и собственные устоявшиеся представления, старые и новые знания, создавая таким образом новое понимание.

Стадия рефлексии, или размышления, характеризуется осмыслением учащимися всего материала, изученного на предыдущей фазе. Задачи педагога на данной фазе состоят в оказании школьникам помощи в самостоятельном обобщении получаемой информации, а затем – самостоятельном определении направлений ее дальнейшего изучения. На данной стадии осуществляется закрепление учащимися нового материала и активное пересматривание имеющихся представлений, что обеспечивает преобразование вновь получаемых знаний в собственные. В ходе реализации данной стадии предполагается достижение двух целей. Первая состоит в обеспечении выражения школьниками новых идей, новой информации в собственных речевых

произведениях. Активное переформирование индивидом собственного понимания путем использования собственного лексико-грамматического арсенала способствует созданию личного осмысленного контекста. Именно такое понимание и является долгосрочным. Вторая цель заключается в обеспечении школьникам живого обмена мнениями, идеями, что способствует обогащению их словаря, выразительности речи.

Рассмотрим в качестве примера фрагмент урока русского языка по теме «Спряжение глагола» в четвертом классе, структурированном на основе использования рассматриваемой технологии.

Стадия вызова включает реализацию организационной части урока и введения учащихся в его тему. Школьникам предлагается вспомнить и записать в заготовленные таблицы, что они уже знают о глаголе. После этого данный вопрос обсуждается в парах, причем все идеи учащихся фиксируются ими в тетрадях. Затем следует обобщение, в ходе которого все мнения записываются учителем в таблицу на доске, а дети дополняют свои таблицы положениями, которые они считают необходимыми.

На стадии осмысления осуществляется изучение нового материала. Учащиеся получают задание для самостоятельного выполнения, в котором требуется изменить предложенные педагогом глаголы по лицам и числам, а затем подчеркнуть трудные места. По итогам данной работы школьники в ходе фронтальной беседы с учителем и под его руководством отвечают, что они только что сделали, указывают, с какими трудностями они при этом столкнулись, и пытаются объяснить их причину. На основании анализа собственных учебных действий они осмысливают, что изменяется у глагола при спряжении, самостоятельно выводят определение данной грамматической категории, а затем знакомятся с ним по учебнику. Затем осуществляется обмен информацией в парах, на основании которого дети добавляют в свои таблицы, что нового они узнали об изучаемой части речи. После этого выполняются задания и упражнения, способствующие более прочному осмыслению и закреплению материала.

На стадии рефлексии учащиеся в течение нескольких минут проверяют свои записи, делятся друг с другом впечатлениями о выполненных упражнениях, отмечают, что нового они узнали о глаголе; одновременно дополняется таблица и на доске. Посредством мозговой атаки школьники размышляют, достаточно ли полученных на данном уроке знаний, чтобы правильно писать окончания глаголов. Конечно, нет! Следовательно, на следующем уроке (планируется дальнейшая работа) предстоит научиться определять спряжение глагола.

Таким образом, роль педагога в реализации технологии развития критического мышления сводится к следующему: а) направлению усилий школьников в определенном русле; б) созданию условий, побуждающих учащихся принимать самостоятельные решения; в) представлении им возможности самостоятельного формулирования выводов; г) проектированию новых познавательных ситуаций на основе уже известных. Обеспечение развития критического мышления достигается использованием ряда форм и средств: сбора данных, анализа учебных текстов, сопоставления и соотнесения разных точек зрения, организации парной и групповой работы, дискуссий, дебатов и пр. Всё вышеизложенное позволяет считать, что психолого-педагогическое взаимодействие в русле рассматриваемой технологии обеспечивает личностный рост учащихся, развитие их индивидуальности и интеллекта, приобщение к богатейшему опыту, накопленному человечеством. Налицо открытость технологии для постановки и решения солидного арсенала образовательных проблем, структурирования учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего активную самостоятельную, сознательную деятельность каждого школьника.

#### Библиографический список

1. *Основы критического мышления*. Дж.Л. Стил, К.С. Мердит, Ч. Темпл. Москва, 2003.
2. *Популяризация критического мышления: обучение чтению и письму в рамках проекта «Критическое мышление»*. Москва, 1997.

#### References

1. *Osnovy kriticheskogo myshleniya*. Dzh.L. Stil, K.S. Meredit, Ch. Templ. Moskva, 2003.
2. *Populyarizatsiya kriticheskogo myshleniya: obuchenie chteniyu i pis'mu v ramkah proekta "Kriticheskoe myshlenie"*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.07.15

УДК 372.8

**Kuznetsova G.N.**, postgraduate, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Novokuznetsk, Russia),  
E-mail: galankuz@yandex.ru

**THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATION OF FUTURE LAWYERS.** In terms of innovative educational environment, with the aim of preparing students in a rapidly changing and developing the information society in the educational process are introduced interactive forms of learning. They are designed to provide new opportunities for the implementation of pedagogical tasks that determine the prospects for the development of education. The present scientific paper characterizes the modern state of interactive approaches in teaching, analyzes the didactic potential of interactive methods in the education of future lawyers, in particular, it considers the analysis of video recordings of television programs "Federal Judge" and "Judgment Hour with Pavel Astakhov", participation in role plays, group work, preparation and crosswords. The material allows us to conclude that the use of interactive methods of training future lawyers helps strengthen students to intensify the educational process and ensure the effective formation of common cultural competence.

**Key words:** model-learning, interactive teaching methods, professional competence, cultural competence, special competence.

**Г.Н. Кузнецова**, аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Новокузнецк,  
E-mail: galankuz@yandex.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В условиях инновационной образовательной среды, с целью подготовки учащихся в динамично изменяющемся и развивающемся информационном обществе, в учебный процесс вводятся интерактивные формы обучения. Они призваны обеспечивать новые возможности реализации педагогических задач, определяющих перспективы развития образования. В представленной научной статье охарактеризовано современное состояние интерактивных подходов в педагогике, проанализированы дидактические возможности интерактивных методов в системе обучения будущих юристов, в частности, рассмотрены такие из них как: анализ видеозаписей телевизионных программ «Федеральный судья» и «Час суда с Павлом Астаховым», участие в ролевых играх, работу в группе, составление и разгадывание кроссвордов. Представленный материал позволяет сделать вывод, что применение интерактивных методов в обучении будущих юристов помогает активизировать студентов, интенсифицировать учебный процесс и обеспечить эффективное формирование общекультурной компетенции.

**Ключевые слова:** модель обучения, интерактивные методы обучения, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, специальные компетенции.

В связи с переходом к демократическому, правовому государству и рыночной экономике появляется необходимость преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Политика России, отражая общенациональные интересы и предъявляя их мировому сообществу, осознает неизбежность существенных изменений в системе образования, поэтому компетентностный подход, так популярный на Западе, в российской образовательной системе завоевывает своё место. Новые образовательные стандарты в образовании базируются с учетом данного факта.

Рынок труда сегодня требует от высшего профессионального образования конкурентоспособных, профессионально мобильных, творческих, инициативных, способных к самообучению будущих специалистов. В исследовании Р.Ю. Евсеева проводится важная мысль о том, что именно спрос рынка на специалистов с четким перечнем компетенций должен формировать требования образовательных стандартов [1, с. 69 – 70].

Использование новых форм и методик обучения – является не только необходимым, но и закономерным процессом в современном преподавании. Спрос на формирование энергичной сильной личности возникает благодаря новому темпу жизни, который требует активности и умения приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям в социальной, профессиональной и личной сферах.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- 1) пассивная – ученик выступает в роли «объекта обучения» (слушает, смотрит);
- 2) активная – ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- 3) интерактивная – *inter* (взаимный), *akt* (действовать). Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

**Интерактивное обучение** заслуженно завоевывают главенствующее место в современной педагогике. Не умаляя ценности пассивного метода преподавания, интерактивные упражнения и задания работают не только на закрепление изученного материала, но и на изучение нового.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания;

- работа в малых группах;
- работа в парах;
- обучающие игры (ролевые, имитации, деловые, образовательные);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, фильмы и сказки);
- разминки;
- изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», использование вопросов, Сократический диалог);
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», проективные техники, «Один – вдвоем – все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум);
- разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медитация», «Лестницы и змейки»);
- кейс-метод;
- презентации [2].

Применение технологий интерактивного обучения позволяет учителю соединить деятельность каждого студента (возникает целая система взаимодействий: учитель-учащийся, учитель-класс, учащийся-класс, учащийся-учащийся, группа-группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение [3, с. 156].

Ведущими признаками интерактивного взаимодействия являются:

- **Многоголосье.** Это возможность каждого участника педагогического процесса иметь свою индивидуальную точку зрения по любой рассматриваемой проблеме.
- **Диалог.** Диалогичность общения педагога и учащихся предполагает их умение слушать и слышать друг друга, внимательно относиться друг к другу, оказывать помощь в формировании своего видения проблемы, своего пути решения задачи.
- **Мыследеятельность.** Она заключается в организации активной мыслительной деятельности педагога и учащихся. Не трансляция педагогом в сознание учащихся готовых знаний,

а организация их самостоятельной познавательной деятельности.

- *Смыслотворчество*. Это процесс осознанного создания учащимися и педагогом новых для себя смыслов по изучаемой проблеме. Это выражение своего индивидуального отношения к явлениям и предметам жизни.

- *Свобода выбора*.

- *Создание ситуации успеха*. Ведущие условия для создания ситуации успеха – позитивное и оптимистичное оценивание учащимися.

- *Рефлексия*. Это самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия [2].

Традиционные методы обучения не справляются с сегодняшним требованием к образованию – качественное усвоение в короткие сроки больших объемов информации. Высокие запросы современного образовательного процесса возможно удовлетворить, применяя прогрессивные информационные технологии интерактивного обучения с использованием мультимедиа. Применение образовательных информационных технологий помогает активизировать учеников и интенсифицировать учебный процесс.

Исследователь А.Ю. Дейкина говорит об эффективности использования информационных технологий в обучении, следствием которого является познавательный интерес обучаемого к учебному материалу: «Являясь устойчивой характеристикой личности, познавательный интерес способствует её формированию в целом, поскольку под его влиянием активнее протекает восприятие, острее становится наблюдение, активизируется эмоциональная и логическая память, интенсивнее работает воображение» [4].

В новых федеральных образовательных стандартах список компетенций составляет три разновидности: **профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, специальные компетенции**.

В данном исследовании нас будет интересовать **общекультурная компетенция**, так как она является базовой компетенцией, на основе которой формируется профессиональный облик выпускника вуза.

Важность формирования общекультурной компетенции отмечает исследователь М.Г. Синякова. Она говорит о том, что профессиональные компетенции могут быть недолговечными (в силу нарастающей смены технологий деятельности, устаревания прикладных знаний и пр.), то базовые компетенции человек пронесит через всю жизнь, имея возможность каждый раз выстраивать на их основе свой новый профессиональный облик. Тем самым общекультурная компетенция может рассматриваться как основа для формирования профессиональной мобильности специалиста [5].

Объектом нашего внимания является общекультурная компетенция – ОК-4 (способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь). Данная компетенция входит в состав общекультурных компетенций в программе специальности 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») [6].

Юридические факультеты вузов России с большей степенью схожести реализуют формирование данной компетенции. Выслеживаются три основных наименования дисциплин, отвечающих за формирование ОК-4: «Русский язык и культура речи» (Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Петрозаводский Государственный университет), «Риторика» (Ярославский государственный университет), «Профессиональная речь юриста» (Кемеровский государственный университет). Сравним содержание данных дисциплин и то, насколько они соответствуют раскрытию способности логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4) ».

Дисциплина «Русский язык и культура речи» включает в себя темы, касающиеся орфоэпических, акцентологических, лексических, морфологических, синтаксических норм современного русского литературного языка; стилей (научного, официально-делового, публицистического), жанров научной речи (аннотация, реферат, конспект, научная статья, отзыв, курсовая работа); этикета делового общения, спора. Таким образом, основное внимание уделяется овладению литературной нормой на разных уровнях языка в устной и письменной речи: освоение лексических, фонетико-интонационных и грамматических ресурсов русского литературного языка.

Учебно-методические комплексы по «Риторике» включают в себя сведения из истории становления риторики; темы о

мастерстве публичной речи (составление, запоминание, украшение, произнесение речи); знания об аргументирующей речи; информацию об этике судебного оратора. Итак, здесь главный акцент делается на умение строить устную и письменную речь для успешного публичного выступления, но выпускаются из вида владение нормами русского литературного языка и умение создавать аргументативные тексты.

«Профессиональная речь юриста» по своему содержанию схожа с дисциплиной «Русский язык и культура речи». Здесь так же даются знания о культуре речи; письменных и устных нормах русского литературного языка; функциональных стилях; основах ораторского мастерства; культуре дискусивно-полемиической речи. Таким образом, данная дисциплина позволяет внести ясность и логически верное построение текста в устную и письменную речь, но не уделено достаточного внимания созданию аргументативных текстов.

Проведенный анализ учебно-методических комплексов, отвечающих за формирование ОК-4 в разных вузах России представленный дисциплинами «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Профессиональная речь юриста» привел нас к выводу об отсутствии целостности формирования качественно-го профессионального речевого развития, системности в получении коммуникативного образования студента. Во всех трех дисциплинах, на наш взгляд, недостаточно уделено внимание коммуникативным качествам речи, средствам её выразительности и глубокой проработке основ аргументативного текста. Тем самым у студента не в полном объеме формируются способности логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь.

Таким образом, можно констатировать недостаточную целостность формирования качественного профессионального речевого развития, системности в получении коммуникативного образования студента. Это является большим упущением в профессиональном становлении будущего юриста, потому что от способности к качественной коммуникации зависит успех в процессуальных (выступление на суде, допрос, очная ставка и т. д.) и непроцессуальных (правила речевого поведения, устойчивые этикетные формулы обращения и т. д.) формах его работы.

Применительно к юристу, данные способности – логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь – наиболее полно проявляются в составлении обвинительных или защитительных речей для судебных разбирательств и, соответственно, в эффективном выступлении на заседании суда.

Методическая организация обучения созданию текстов (типы занятий, заданий, упражнений, очередность предоставления материала и т.д.) обширно обрисована в специальной учебно-методической литературе, она представляется устоявшейся в российской педагогике (Т.А. Ладыженская, М.М. Разумовская, Б.Т. Панов, Н.А. Пленкин, Г.Н. Приступа и др.)

В методической литературе достаточно полно представлены алгоритмы обучения восприятию текста, завязывающиеся с анализа темы, сравнения изначального и построенного на его базе текстов, приемов прогнозирования, моделирования ситуаций и т. д. К тому же, подробно описан комплекс упражнений, который содержит:

- подготовительные, пропедевтические упражнения;
- иллюстративные упражнения;
- закрепительные упражнения;
- повторительно-обобщающие упражнения;
- творческие [7];
- конструктивные [8];
- коммуникативные [9].

Однако, учитывая то, что общекультурная компетенция должна обеспечивать реализацию всех сторон общения, мы можем говорить о смещении целей практических занятий по формируемой нами компетенции с процесса обучения созданию аргументативного текста в сторону актуализации и выработки умений общаться при сохранении базовых принципов и задач: пополнение словарного запаса [10, с. 25 – 31], усвоение норм русского языка, функциональный подход к изучению языка [11].

Важными условиями предлагаемой практики мы обозначаем:

- включение элементов риторики позволяет организовать речевые упражнения, ролевые игры, игры в парах, в группах – «единственная форма деятельности, мотивация к которой заложена в ней самой, она позволяет создать естественные ситуации общения» [12, с. 15]. Таким образом, речь и общение становятся

не только средством но и целью обучения, задействуются эмпатийная и интерактивная сферы общения;

- включение психолого-педагогических элементов, содержанием которых являются способы и приемы организации особой атмосферы доброжелательности и заинтересованности в получении практических знаний, умений и навыков по темам.

Одним из эффективных методов формирования общекультурной компетенции является использование в обучении будущих юристов интерактивных методов обучения: анализ видеозаписей, использование ролевых игр, составление или разгадывание кроссворда и т.д.

**Анализ видеозаписей** помогает решать учебные задачи на привлекательном материале. В качестве видео-образов мы использовали телевизионные программы «Федеральный судья» и «Час суда с Павлом Астаховым», потому что в данных образцах, во-первых, затронута юридическая тематика, во-вторых, они сравнительно небольшие по объёму занимаемого времени («Час суда с Павлом Астаховым»), в-третьих, повторный просмотр с определенными учебными заданиями не является утомительным в силу увлекательности и профессиональной заинтересованности сюжетами программ, в-четвёртых, характеристика какого-либо явления или события в динамике позволяет лучше усвоению учебного материала, в-пятых, на примере удачных или неудачных образов судебной коммуникации студенты могут свободнее создавать собственные обвинительные или защитные речи и верные стандарты общения.

Например, благотворно на раскрытие темы и профессиональное становление студента работает задание: «Напишите текст речи в защиту истца, просмотрев сюжет программы «Час суда с Павлом Астаховым». Проанализируйте собственный текст. Была ли соблюдена Вами трехчастная композиция аргументативного текста: тезис, доказательство, выводы? Был ли доказательный материал изложен логично, последовательно, какие для этого лексико-синтаксические скрепы были использованы? Какие выразительно-образительные средства Вы применили в тексте? Каких знаний, умений и навыков Вам не хватило при составлении речи в защиту? ».

Студенты не только пишут речь в защиту, но и проводят критический анализ своей работы. Создавая судебную речь, они видят пробелы и несовершенства в собственных умениях и навыках, что подталкивает их к совершенствованию общекультурной компетенции, мотивирует к восполнению пробелов в профессиональном багаже знаний.

**Участие в ролевых играх** предполагает работу в группах и работу в парах. Такие формы работы часто имеют соревновательный характер, что весьма хорошо стимулирует мотивацию студентов для качественного развития коммуникативной компетенции. Ролевые игры очень оживляют занятия так же за счет возможности студента сменить пассивную роль участника на активную, проявить инициативу, совершить самостоятельные действия для поиска и усвоения материала.

Использование командно-игрового взаимодействия студентов (работа в парах, группах, деловые игры, дискуссии и др.) направлено на стимулирование активного поиска решения проблемных ситуаций, что способствует полному «погружению», «включению» в рассматриваемую юридическую ситуацию. Например, студентам было предложено следующее задание по теме «Применение приемов и форм доказательного рассуждения»: **Работа в группах.** Процедура заключается в том, что участники группы распределяются в 3 группы. Задаётся вопрос для полемики «Нужна ли смертная казнь в России». Первая группа отстаивает утвердительную точку зрения, а вторая – отрицательную. Перед дискуссией даётся 5 минут на продумывание доказательств отстаиваемого мнения. Третья группа фиксирует сильные и слабые аргументы сторон. Выступая в качестве арбитра после полемики, представитель третьей группы даёт анализ выступлений первой и второй групп и определяет победу одной из них.

**Разгадывание кроссворда** способствует лучшему усвоению фактического материала. При данном методе обучения происходит тренировка памяти, а желание ответить на все вопросы

стимулирует познавательный процесс у студентов – заставляет их обращаться к лекциям, учебным пособиям, интернет-источникам и т. д.

Задание на **определение тропов** по теме «Средства речевого воздействия» предлагает вписать ответы в предложенный кроссворд.

1. Противопоставление слов, образов, персонажей, элементов композиции. (Ответ: антитеза).

2. Художественный прием, основанный на преувеличении тех или иных свойств изображаемых предметов и явлений. (Ответ: гипербола).

3. Изменение порядка слов, принятого в русском языке, то есть постановка слов в предложении на синтаксически необычное для них место. (Ответ: инверсия).

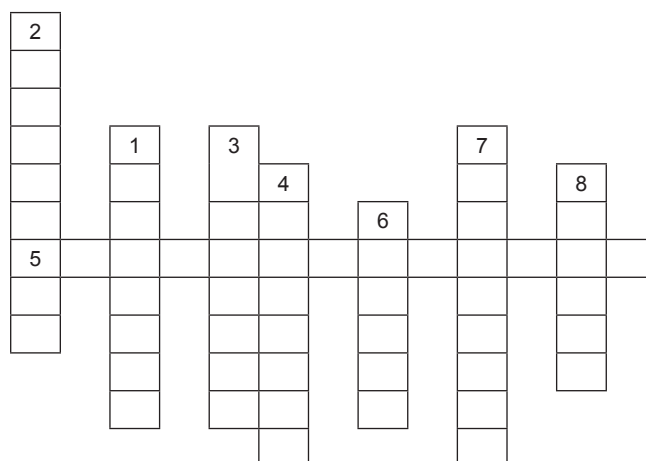
4. Иносказательное слово, основанное на отождествлении явлений жизни по сходству признаков, качеств, свойств. (Ответ: метафора).

5. Иносказательный образ, основанный на отождествлении предметов и явлений природы, растительного и животного мира с жизнью и деятельностью людей по принципу сходства между ними. (Ответ: олицетворение).

6. Повторение одного или нескольких слов в одном предложении или в соседних предложениях, усиливающее эмоциональную выразительность текста (Ответ: повтор).

7. Слово в переносном значении, которое называет какую-либо часть предмета или явления, но имеет в виду целое (весь предмет или целиком явление) или, наоборот, называя целое, имеет в виду какую-либо его часть. (Ответ: синекдоха).

8. Образная, эмоционально-выразительная характеристика предмета, явления, лица или события, выраженная, как правило, прилагательным с иносказательным значением (Ответ: эпитет).



**Самостоятельное составление кроссворда по теме** помогает быстрее запомнить большее количество тропов и фигур речи после изучения темы «Средства речевого воздействия». Помимо увлекательности процесса составления кроссворда, представленный метод имеет хорошие результаты по изучению и закреплению изученного материала.

Благодаря использованию методов интерактивного обучения, студенты видят пробелы и несовершенства в собственных коммуникативных умениях и речевых навыках, что подталкивает их к совершенствованию общекультурной компетенции, мотивирует к восполнению пробелов в профессиональном багаже знаний.

Таким образом, применение интерактивных методов в обучении будущих юристов помогает активизировать студентов, интенсифицировать учебный процесс и обеспечить эффективное формирование общекультурной компетенции, в том числе через просмотр и анализ видеозаписей телевизионных программ «Федеральный судья» и «Час суда с Павлом Астаховым», участие в ролевых играх, работу в группе, составление и разгадывание кроссвордов.

#### Библиографический список

- Евсеев Р.Ю. *Организационно-педагогические условия контроля качества подготовки специалистов в среднем специальном учебном заведении на основе компетентностного подхода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
- Интерактивные подходы*. Available at: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивные\\_подходы](http://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивные_подходы)
- Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. *Технологии игры в обучении и развитии*. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996.

4. Дейкина А.Ю. *Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2000.
5. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; 9: 24 – 25.
6. *Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)*.
7. Архипова Е.В. *Основы методики развития речи учащихся*. Москва: Вербум, 2004.
8. Ладыженская Т.А. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся*. Москва: Педагогика, 1978.
9. Воителева Т. *Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие*. Москва: Дрофа, 2006.
10. Баранов М.Т. *Типы учебного материала и методы обучения русскому языку*. Русский язык в школе. 1981; 3: 25 – 31.
11. Ипполитова Н.А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе*. Москва: Флинта, Наука, 1998.
12. Архарова Д.И. *Играем – учимся играя: сборник коммуникативных игр и речевых упражнений: пособие для учителя*. Екатеринбург: Сократ, 1998.

## References

1. Evseev R.Yu. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya kontrolya kachestva podgotovki specialistov v srednem special'nom uchebном zavedenii na osnove kompetentnostnogo podhoda*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. *Interaktivnye podhody*. Available at: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Interaktivnye\\_podhody](http://ru.wikipedia.org/wiki/Interaktivnye_podhody)
3. Pidakistiy P.I., Hajdarov Zh.S. *Tehnologii igry v obuchenii i razvitii*. Moskva: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1996.
4. Dejkina A.Yu. *Razvitie poznatel'nyh interesov doskol'nikov v processe mediaobrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2000.
5. Sinyakova M.G. *Osnovnye podhody k opredeleniyu suschnosti obschekul'turnoj kompetentnosti bakalavra menedzhmenta. Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; 9: 24 – 25.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 Yurisprudenciya (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)*.
7. Arhipova E.V. *Osnovy metodiki razvitiya rechi uchashchih'sya*. Moskva: Vербум, 2004.
8. Ladyzhenskaya T.A. *Sistema raboty po razvitiyu svyaznoj ustnoj rechi uchashchih'sya*. Moskva: Pedagogika, 1978.
9. Voiteleva T. *Teoriya i metodika obucheniya russkomu yazyku: uchebnoe posobie*. Moskva: Drofa, 2006.
10. Baranov M.T. *Tipy uchebnogo materiala i metody obucheniya russkomu yazyku*. Russkij yazyk v shkole. 1981; 3: 25 – 31.
11. Ippolitova N.A. *Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole*. Moskva: Flinta, Nauka, 1998.
12. Arharova D.I. *Igraem – uchim'sya igraja: sbornik kommunikativnyh igr i rechevyh uprazhnenij: posobie dlya uchitelya*. Ekaterinburg: Sokrat, 1998.

Статья поступила в редакцию 02.08.15

УДК 378.2

**Radzhabov M.A.**, senior teacher, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [musa\\_dosaaf@mail.ru](mailto:musa_dosaaf@mail.ru)

**“FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS WITH USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL TECHNOLOGIES” AS A DISCIPLINE FOR CHOICE IN TRAINING OF BACHELOR ECONOMISTS.** In the work the structure and the contents of the elective discipline “Formation of mathematical competence of future economists with use of electronic educational technologies” in training of bachelors are described (080100.62 Code, “Economy”). The purpose of elective learning of “Formation of mathematical competence of future economists with the use of electronic educational technology” is the formation of mathematical competence of future economists, systems of knowledge, abilities and skills in the field of e-learning technologies. The article concludes that the use of electronic educational technology activates cognitive abilities, reveals the creative possibilities, has a positive effect on the motivation of students to educational activity, as evidenced by the results of experimental work carried out in Dagestan State Institute of National Economy in training of bachelors who major in Economy.

**Key words:** future economist, discipline for choice, mathematical competence, modern educational technologies, electronic educational technologies.

**М.А. Раджабов**, ст. преп. ГАОУ ВПО «Дагестанский государственный институт народного хозяйства», г. Махачкала,  
E-mail: [musa\\_dosaaf@mail.ru](mailto:musa_dosaaf@mail.ru)

## ДИСЦИПЛИНА ПО ВЫБОРУ «ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В работе описаны структура и содержание дисциплины по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» в подготовке бакалавров (направление подготовки 080100.62 «Экономика»). В статье делается вывод о том, что использование электронных образовательных технологий активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чём свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Дагестанском государственном институте народного хозяйства при подготовке бакалавров по направлению «Экономика».

**Ключевые слова:** будущий экономист, дисциплина по выбору, математическая компетентность, электронные образовательные технологии.

В настоящее время идёт интенсивное оформление новой парадигмы высшего профессионального образования (ВПО), основные черты которой – гуманизация, личностная обращенность, фундаментализация, информатизация. В этих условиях необходима существенная корректировка содержания и способов развертывания ВПО в профессиональной подготовке выпускника вуза.

Анализ педагогических исследований свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме проектирования предметно-

го содержания профессионально направленной математической подготовки специалистов [1; 3].

Как отмечается в диссертационном исследовании [1], в настоящее время работы по реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике студентов экономических специальностей ведутся в основном по следующим направлениям: включение в содержание математической подготовки профессионально направленных задач (Е.Ю. Белянина, А.Б. Дмитриева, Н.В. Панина и др.); отбор содержания

математических дисциплин на основе межпредметных связей со специальными дисциплинами профессиональной подготовки (Н.Н. Бабикова, О.В. Затакавай, П.В. Кийко, И.Н. Коновалова и др.); разработка методик обучения математике, основанных на моделировании ситуаций профессиональной деятельности (И.В. Бабичева, Н.Ю. Ермилова, А.Н. Картежникова, Э. А. Локтионова и др.).

Возросшие требования к качеству математической подготовки студентов вуза делают актуальным поиск новых путей повышения эффективности обучения математике будущих специалистов, в том числе на основе применения современных средств информационных и коммуникационных технологий. В настоящее время многие учебные заведения самостоятельно занимаются разработкой собственных электронных ресурсов различного назначения и применяют их в учебном процессе, в частности для формирования математической компетентности будущих экономистов. В учебном плане подготовки бакалавров по направлению подготовки 080100.62 «Экономика» (профиль «Бухгалтерский учет, анализ и аудит») выделен блок Б1.В «Вариативная часть», который содержит блок Б1.В. ДВ «Дисциплины по выбору». Часто на стыке дисциплин возникает несогласованность по изложению учебных материалов. Поэтому кроме общих курсов дисциплин актуальна разработка дисциплин по выбору на стыках дисциплин. Можно ввести отдельно курсы по экономико-математическим методам и моделям, а в курсе математики излагать простейшие методы и модели в экономике. Дисциплины по выбору связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого студента. Именно они, по существу, и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ и «компенсируют» во многом достаточно ограниченные возможности общепрофессиональных курсов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей студентов.

Целью освоения дисциплины по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» является формирование математической компетентности будущих экономистов, системы знаний, умений и навыков в области электронных образовательных технологий» [2].

В результате освоения дисциплины по выбору будущий экономист должен:

**1) знать:**

- сущность понятий «компетентность», «компетенция» и «математическая компетентность»;
- основные электронные образовательные технологии;
- современные приемы и методы использования ЭОТ при изучении математики, в различных видах учебной и воспитательной деятельности;

**2) уметь:**

- проектировать, разрабатывать и использовать в образовательном процессе электронные образовательные технологии;
- решать математические задачи с использованием электронных образовательных технологий;

**3) владеть:**

- приемами и методами использования электронных образовательных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Дисциплина по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» относится к блоку Б1.В.ДВ «Дисциплины по выбору» учебного плана. Для изучения

данной дисциплины по выбору необходимы знания, умения и навыки, приобретенные студентами бакалавриата при изучении дисциплин «Педагогика» и «Психология» базовой части профессионального цикла по направлению подготовки «Экономика», дисциплин «Информатика», «Информационные системы в экономике» «Поиск и обработка экономической информации средствами Интернета и офисных приложений». На основе модульной технологии в содержание курса по выбору включены следующие модули[2]:

**Модуль 1.** Эволюция математической подготовки экономистов вузе.

**Модуль 2.** Принципы математической подготовки экономистов.

**Модуль 3.** Основные понятия компетентностного подхода: компетентность и компетенция.

**Модуль 4.** Математическая компетентность в теории и практике педагогических исследований.

**Модуль 5.** Термин «технология» в науке и в образовательной практике.

**Модуль 6.** Современные образовательные технологии: классификация и перспективы их применения.

**Модуль 7.** Электронное обучение и Smart-образование.

**Модуль 8.** Разработка контента электронных образовательных технологий.

При проведении занятий по дисциплине по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» предусматриваются такие образовательные технологии, как активные и интерактивные формы проведения занятий: конструирование учебных проблемных ситуаций; создание учебного проекта по конкретной дисциплине; проектирование занятий с использованием средств ИКТ; конструирование занятий с использованием средств мобильного и смешанного обучения; создание веб-портфолио. В этом же процессе можно использовать следующие формы обучения: лекция (мотивационная, проблемная, развивающая); практические занятия (задачи, направленные на формирование математической компетентности, усиление активности познавательной деятельности); самостоятельная работа (подготовка веб-портфолио, доклада для участия в конференции). Использование электронных образовательных технологий активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чём свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Дагестанском государственном институте народного хозяйства при подготовке бакалавров по направлению «Экономика».

Нами разработаны и используются веб-портфолио студентов, освоивших дисциплину по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий», электронный ресурс которого размещен на портале электронного обучения Донского государственного технического университета (<http://skif.donstu.edu.ru>) в разделе «Дагестанский государственный педагогический университет». Для размещения веб-портфолио авторских мультимедийных проектов по математике и спецдисциплинам мы используем информационно-образовательную сеть 4Portfolio.ru., которая позволяет разработать портфолио студента, преподавателя, учебных заведений, а также формирование персонального информационного пространства для каждого пользователя.

Библиографический список

1. Байгушева И.А. *Методическая система математической подготовки экономистов в вузе на основе формирования обобщенных методов решения типовых профессиональных задач*. Автореферат ... диссертации доктора педагогических наук. Волгоград, 2015.
2. Раджабов М.А. *Дисциплина по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий»*. Махачкала, 2014.
3. Шихмурзаева А.Б., Везилов Т.Г. Электронные образовательные ресурсы в развитии ИКТ-компетентности будущих бакалавров педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 122 – 123.

References

1. Bajgusheva I.A. *Metodicheskaya sistema matematicheskoy podgotovki `ekonomistov v vuze na osnove formirovaniya obobshchennykh metodov resheniya tipovykh professional'nykh zadach*. Avtoreferat ... dissertatsii doktora pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2015.
2. Radzhabov M.A. *Disciplina po vyboru «Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti buduschih `ekonomistov s ispol'zovaniem `elektronnykh obrazovatel'nykh tehnologii»*. Mahachkala, 2014.
3. Shihmurzaeva A.B., Vezirov T.G. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy v razvitiy IKT-kompetentnosti buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 122 – 123.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 372.881.111.1

**Techinova A.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: myboxtuva@list.ru

**Udera Ch.A.**, graduate student, Philological Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: Choygasha@mail.ru

**USING GRAPHIC ORGANIZERS FOR WRITING OPINION ESSAYS.** The graphic organizers are great for writing opinion essays. In this work the results of using graphic organizers for writing opinion essays are presented. The results show the effectiveness of using graphic organizers for writing opinion essays. This type of writing is checked at the State Unified Exam on English. According to experts' reports and exam results, this type of writing has the lowest completion percentage in comparison with other types of speech activity. English textbooks for 10 and 11 grades were analyzed. A set of graphic organizers for writing opinion essays is offered. The stages of writing (*Pre-writing, Writing and Post-writing (Revising or Redrafting)*) are taken into account in teaching writing opinion essays with the help of graphic organizers.

**Key words:** State Unified Exam, English, writing, opinion essay, graphic organizers.

**А.М. Течинова**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: myboxtuva@list.ru

**Ч.А. Удэра**, студент 5 курса, филологический факультет, ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: Choygasha@mail.ru

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАЗВЕРНУТОГО ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ «OPINION ESSAY» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ

В настоящей работе представлены результаты исследования использования графической наглядности при развитии навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Свое мнение» у учащихся общеобразовательных учреждений. Данный вид письменной речи используется на Едином государственном экзамене по английскому языку и является заданием высокого уровня. За весь период существования данного экзамена, согласно отчетам экспертов и результатам экзамена, данный вид письменной речи имеет наименьший процент выполнения по сравнению с другими видами речевой деятельности. Были проанализированы учебники по английскому языку для 10 – 11 классов на предмет исследования. Для решения данной проблемы предложен комплекс упражнений с использованием графической наглядности в развитии у учащихся навыков развернутой письменной речи с элементами собственного рассуждения. Комплекс упражнений разработан с учётом этапов работы над продуктивной письменной речью (*Pre-writing, Writing and Post-writing (Revising or Redrafting)*).

**Ключевые слова:** Единый государственный экзамен, английский язык, письменная речь, развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения, свое мнение, графическая наглядность.

Развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения является заданием высокого уровня подготовки выпускников общеобразовательных учреждений в едином государственном экзамене (ЕГЭ) по английскому языку. Данный вид задания относится к экспрессивной коммуникативной письменной речи и требует от выпускников умения строить связное развернутое сообщение с элементами собственного рассуждения по предложенной проблеме.

В ЕГЭ по английскому языку рассматриваемое задание с 2015 года идет под номером 40, ранее отмечали как C2. Согласно отчетам экспертов, за весь период существования экзамена задание 40 до сих пор остается самым проблематичным и имеет низкий процент выполнения по всей России [1]. Такую картину можно наблюдать и в республике Тыва. По результатам экзамена за 2014 год из 254 выпускников, которые сдавали ЕГЭ по английскому языку, только 59 выпускников продемонстрировали умение сформулировать письменно собственное мнение с рассуждениями. Из них 3 учащихся выполнили задание C2 на 100%, а 195 учащихся не выполнили задание C2, либо приступив к нему, не смогли решить коммуникативную задачу или не представили высказывание в требуемом объеме 200 – 250 слов [2].

Общую картину ошибок, допускаемых выпускниками школ во время экзамена, эксперты представили в методических рекомендациях:

- подмена письменного высказывания «Мое мнение» сочинением «За и против»;
- отход от темы и «топиковость»; несоответствие стиля письменному высказыванию с элементами рассуждения;
- несоответствие аргументации заявленному тезису (мнению);
- повтор аргументации при высказывании своего и чужого мнений;
- отсутствие развернутой аргументации;
- неправильное формирование контраргументов;
- неумение сформулировать проблему в начале высказывания (просто повторяли формулировку задания) и сделать вывод в конце;
- неправильное деление текста на абзацы;

- логические ошибки, в том числе расхождение авторской точки зрения во втором абзаце и в выводе;
- неиспользование или неправильное использование средств логической связи;
- лексико-грамматические и орфографические ошибки;
- несоблюдение требуемого объема (200–250 слов) [1].

В связи с этим, целью данной работы является изучить причины низкого процента выполнения данного задания и подтвердить эффективность использования графической наглядности в развитии навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Свое мнение» у учащихся общеобразовательных учреждений.

Существует ряд причин объяснения данного факта как недостаточный уровень подготовленности учащихся, несформированность навыков письма у учащихся порождать связный текст по предложенной тематике на изучаемом иностранном языке, немотивированность и игнорирование выполнения задания учащимися, некомпетентность учителя в данном вопросе, мало упражнений для развития навыков написания эссе «Свое мнение» в учебниках и т. д.

В ходе исследования были проанализированы действующие в общеобразовательных учреждениях республики Тыва учебники по английскому языку для 10 и 11 классов на предмет исследования: Английский язык: Счастливый английский. ru / Happy English.ru (К.И. Кауфман, Ю.И. Кауфман); Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy English (М.З. Бибилова, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко) и Английский язык. Spotlight (О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс). В этих учебниках предлагаются упражнения для развития навыков двух видов коммуникативной письменной речи "For and against essay" и "Opinion essay", где количество упражнений последнего вида в Spotlight 10-11 – по 10, Enjoy English 10 – 11 – по 5, а в Happy English.ru только в учебнике 11 класса – 6. Упражнения имеют определенные пошаговые инструкции и вербальные опоры для выполнения задания, но, среди них нет упражнений с использованием графической наглядности. Несмотря на методически грамотно разработанные упражнения, мы считаем, что упражнений на развитие письменной речи "Opin-

ion essay" для подготовки к ЕГЭ по английскому языку в этих учебниках не достаточно.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что возникает необходимость в поиске эффективных средств в формировании и развитии у учащихся навыков продуктивной коммуникативной письменной речи для успешной сдачи Единого государственного экзамена по английскому языку.

Графическая наглядность рассматривается нами как эффективное визуальное графическое средство для развития у учащихся навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения. Графическая наглядность широко используется в зарубежной методике обучения английскому языку как иностранному [3; 4], в качестве одного из письменных заданий раздела Writing международного экзамена IELTS. В отечественной методике обучения английскому языку графическая наглядность в развитии навыков развернутого письменного высказывания с элементами собственного рассуждения до сих пор не являлась объектом педагогического исследования. Учитывая во внимание предыдущие работы [5; 6], где придерживаемся эффективности использования графической наглядности в обучении иностранному языку, в данной работе графическая наглядность используется как средство в формировании и развитии у учащихся этих навыков, а также навыков критического и логического мышления.

В зарубежной методике обучения существуют несколько подходов в обучении письменной речи: *The Controlled to Free Approach, The Free Writing Approach, The Paragraph Pattern Approach, The Grammar-Syntax Organization Approach, The Communicative Approach, The Process Approach* [Цит. по 7]. Подход *The Process Approach* с тремя этапами работы *Pre-writing, Writing and Post-writing (Revising or Redrafting)* [7] наиболее подходит для продуктивной письменной речи. Упражнения, для развития навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения с использованием визуальных средств (графической наглядности) таких как *Clustering, Semantic map, Venn diagram, Network tree, Spider map, Fishbone, Web* и др., были разработаны с учетом вышеупомянутых этапов.

Экспериментальная реализация комплекса упражнений с целью подтверждения его эффективности была проведена на базе МБОУ СОШ № 1 им. Ю. Гагарина с. Сарыг-Сеп республики

Результаты эссе диагностического этапа, показали плохие результаты, трое испытуемых получили по 0 баллов из-за несоответствия объема (Таблица 1). Причину испытуемые объяснили тем, что им не хватило времени из-за долгого обдумывания введения, аргументов, контраргументов и подбора соответствующей лексики по заданной теме. Двое испытуемых, которые справились с объемом, также получили по 0 баллов, не смогли решить коммуникативную задачу.

Таблица 1

Результаты эссе испытуемых на диагностическом этапе

Количество учащихся	Успеваемость	Качество знаний	Уровень обученности
5	0%	0%	16%

На экспериментальном этапе материал испытуемым объясняли и отрабатывали на основе упражнений, разработанных с использованием графической наглядности, выступающих в качестве инструментов планирования, содержащие подсказки, обсуждения аргументов, контраргументов, раскрытия основной темы, ключевых слов, средств логической связи и правильной организации структуры эссе, которые способствовали снятию трудностей и более продуктивному написанию задания 40.

Учащиеся после экспериментального обучения значительно повысили свой результат, набрав от 8 до 10 баллов – по критериям оценивания эссе, что подтверждает эффективность использования графической наглядности в развитии навыков продуктивной коммуникативной письменной речи учащихся (Таблица 2).

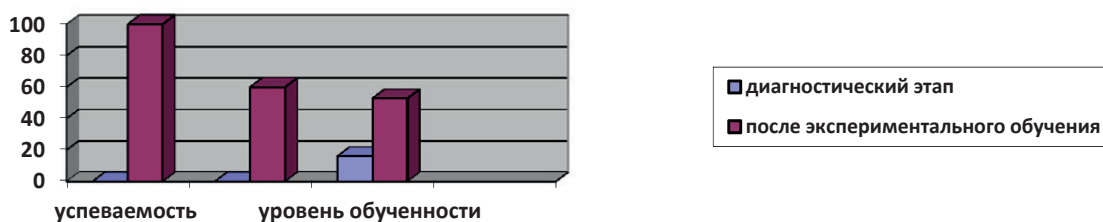
Таблица 2

Результаты эссе испытуемых после экспериментального обучения

Количество учащихся	Успеваемость	Качество знаний	Уровень обученности
5	100%	60%	52,8%

Диаграмма 1

Результаты эссе испытуемых на диагностическом этапе и после экспериментального обучения в сравнительном плане



Тыта. В качестве испытуемых была выбрана группа учащихся 11 классов, готовившихся к сдаче ЕГЭ по английскому языку в составе 5 человек. Эксперимент проходил в три этапа: диагностический, экспериментальный и аналитический. На диагностическом и экспериментальном этапах испытуемые писали эссе по заданным темам в течение 60 минут. Работы учащихся оценивались согласно критериям оценивания задания 40. Следует отметить, то, что у этих учащихся не было мотивации писать эссе "Opinion essay" во время экзамена, хотели ограничиться с заданием базового уровня 39 (C1) «Личное письмо».

#### Библиографический список

1. Вербицкая М.В., Махмура К.С., Симкин В.Н. *Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания английского языка*. Москва, 2014. Available at: [http://fipi.ru/sites/default/files/document/1409346839/metod\\_rekom\\_angl\\_2014.pdf](http://fipi.ru/sites/default/files/document/1409346839/metod_rekom_angl_2014.pdf)
2. Сат Л.Г. *Отчёт председателя предметной комиссии ЕГЭ по английскому языку*. Кызыл, 2014.
3. Katie Lancaster. *An Examination of Using Graphic Organizers to Teach Writing: A case study*. Eastern Illinois University. ELE 5900. Spring 2013. Available at: [http://www.eiu.edu/researchinaction/pdf/Katie\\_Lancaster\\_Paper.pdf](http://www.eiu.edu/researchinaction/pdf/Katie_Lancaster_Paper.pdf)
4. Laura Nicole Delrose. *Investigating the Use of Graphic Organizers for Writing*. B.A., University of California Santa Barbara, May 2011. Available at: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04122011-182849/unrestricted/THESIS.pdf>
5. Течинова А.М. Использование графической наглядности в развитии перцептивных и продуктивных речевых умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык». *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 194 – 197.

6. Течинова А.М., Доржу Н.С. Реализация графической наглядности в формировании грамматических навыков у студентов программы бакалавриата направления «Педагогическое образование» профиля «Иностранный (английский) язык». *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 235 – 238.
7. Mohini Bachani. *Teaching Writing*. Waymade College of Education, Vallabh Vidyanagar. Available at: <http://http://www.waymadedu.org/StudentSupport/Teaching%20Writing.pdf>

## References

1. Verbickaya M.V., Mahmuryan K.S., Simkin V.N. *Metodicheskie rekomendacii po nekotorym aspektam sovershenstvovaniya prepodavaniya anglijskogo yazyka*. Moskva, 2014. Available at: [http://fipi.ru/sites/default/files/document/1409346839/metod\\_rekom\\_angl\\_2014.pdf](http://fipi.ru/sites/default/files/document/1409346839/metod_rekom_angl_2014.pdf)
2. Sat L. G. *Otchet predsedatelya predmetnoj komissii EG'E po anglijskomu yazyku*. Kyzyl, 2014.
3. Katie Lancaster. *An Examination of Using Graphic Organizers to Teach Writing: A case study*. Eastern Illinois University. ELE 5900. Spring 2013. Available at: [http://www.eiu.edu/researchinaction/pdf/Katie\\_Lancaster\\_Paper.pdf](http://www.eiu.edu/researchinaction/pdf/Katie_Lancaster_Paper.pdf)
4. Laura Nicole Delrose. *Investigating the Use of Graphic Organizers for Writing*. B.A., University of California Santa Barbara, May 2011. Available at: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04122011-182849/unrestricted/THESIS.pdf>
5. Tchinova A.M. Ispol'zovanie graficheskoy naglyadnosti v razviti perceptivnyh i produktivnyh rechevyh umenij u bakalavrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» profil' «Inostrannyj yazyk». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 194 – 197.
6. Tchinova A.M., Dorzhu N.S. Realizaciya graficheskoy naglyadnosti v formirovani grammaticheskikh navykov u studentov programmy bakalavriata napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» profil' «Inostrannyj (anglijskiy) yazyk». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 235 – 238.
7. Mohini Bachani. *Teaching Writing*. Waymade College of Education, Vallabh Vidyanagar. Available at: <http://http://www.waymadedu.org/StudentSupport/Teaching%20Writing.pdf>

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 37.04

**Stolyarchuk I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: [lisgender-vspu@mail.ru](mailto:lisgender-vspu@mail.ru)

**THE POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF GENDER CULTURE OF A TEENAGER.** The article investigates the potential of the system of additional education in the formation of gender culture of a teenager, a popular contemporary educational practice. The potential of additional education will be examined through the study of the capacity of institutions of additional education in the formation of gender culture of a teenager: the specifics of the system DOD-specific features, organizational and methodological support of the formation of gender culture of a teenager. The author comes to the conclusion that the pedagogical potential of DOD agencies in the formation of gender culture of a teenager imprisoned in the specifics: ensure successful gender socialization as the development and self-development of the adolescent during the formation of gender culture; recreation as a means of formation of gender identity of a teenager during the course of artistic creation through the development of female and male images.

**Key words:** culture of gender, prevention of gender disadaptation, teenager, potential of further education.

**И.А. Столярчук**, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: [lisgender-vspu@mail.ru](mailto:lisgender-vspu@mail.ru)

## ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА

Статья посвящена исследованию потенциала системы дополнительного образования в формировании гендерной культуры подростка, востребованной современной образовательной практикой. Потенциал дополнительного образования рассматривается через изучение возможностей учреждений дополнительного образования в формировании гендерной культуры подростка: особенности системы ДОД, специфические особенности, организационно-методическое обеспечение формирования гендерной культуры подростка. Автор приходит к выводу, что педагогический потенциал учреждений ДОД в формировании гендерной культуры подростка заключен в специфических особенностях: обеспечения успешной гендерной социализации как развития и саморазвития подростка в ходе формирования гендерной культуры и др.

**Ключевые слова:** гендерная культура, профилактика гендерной дезадаптированности, подросток, потенциал дополнительного образования.

В условиях модернизации системы дополнительного образования в России, ей отводится ключевая социокультурная роль в мотивации внутренней активности саморазвития детей и подростков, которая стимулируется «Концепцией развития дополнительного образования детей» (Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции...»). В XXI веке приоритетной задачей системы ДОД должно стать превращение жизненного пространства детей и подростков в мотивирующее пространство через познание, творчество, труд, спорт, определяющее самоактуализацию и самореализацию их личности. Встает необходимость реализации потенциала дополнительного образования детей (ДОД) как «открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [1].

Термин «дополнительное образование детей» (ДОД) характеризующий, по терминологии ЮНЕСКО, сферу неформального образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребно-

стями. В ней одновременно происходят его обучение, воспитание и личностное развитие в свободное время. Нам наиболее близко определение понятия «дополнительное образование» сформулированное В.А. Горским: «Дополнительное образование детей – это совокупность познавательной, исполнительской, творческой и коммуникативной деятельности, лежащей за пределами государственного образовательного стандарта» [2, с. 7] основного образования.

Учитывая тот факт, что формирование гендерной культуры лежит в области реализации задач гендерной педагогики считаем целесообразным рассмотрение понятия «дополнительное образование в формировании гендерной культуры подростка» – нового понятия для гендерной педагогики, открывающего новые воспитательные возможности для решения исследуемой проблемы.

«Гендерная культура как ценностный ориентир в современном образовании связана с тенденцией достижения равенства полов, взаимоуважения, партнерства, гендерной самореализации мужчин и женщин» [3, с. 410].

Под потенциалом (от лат. potentia – сила, возможность) мы понимаем «возможность того или иного ресурса, существующая

в скрытом виде, быть использованной для решения соответствующих конкретных задач при наличии средств и определённых условий» [4, с. 32].

Педагогический потенциал, вслед за О.М. Поздняковой мы рассматриваем как «совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей системы, способных в той или иной мере (прямо или косвенно, с созданием дополнительных условий или без них) детерминировать личностное развитие человека» [5, с. 22].

Учреждения ДОД в формировании гендерной культуры подростка обладают значительным педагогическим потенциалом, который проявляется в их *особенностях*: добровольность – взаимодействие педагогов и подростков на основе свободного выбора творческой деятельности; «мобильность – быстрое реагирование на запросы общества в расширении содержательных видов деятельности; персонализация образовательного процесса – подросток находится в центре педагогического внимания, для него создается индивидуальный образовательный маршрут, что обеспечивает более высокое качество дополнительного образования; личностная ориентация педагогического процесса на развитие личностных качеств, задатков, способностей и особенностей подростка, его отношения к миру, людям, самому себе; полиструктурность – ориентируясь на социальный заказ, учреждения ДОД имеют гибкие структуры (от временных объединений и акций до долговременных программ, от кружка до комплексного творческого объединения); системность целей – все цели, от единичного мероприятия до стратегических целей развития всего учреждения, ориентированы на конечный результат; педагогизация... и психологизация содержательного досуга, образовательного и социокультурного пространства – изучение личностей подростка и педагога как субъектов образовательного процесса и межличностных отношений; – интегративность – активное взаимодействие с учреждениями образования ... с семьей» [6, с. 28].

Педагогический потенциал учреждений ДОД в формировании гендерной культуры подростка заключен в *специфических особенностях*: обеспечения успешной гендерной социализации как развития и саморазвития подростка в ходе формирования гендерной культуры; рекреации как средства становления гендерной идентичности подростка в ходе занятий художественного творчества через освоение женских и мужских образов, способствующих профилактике гендерной дезадаптированности;

компенсации как способа приобщения к ценностям различных гендерных культур, потребность, в которой, не удовлетворяется учебной деятельностью в школе; досуга как способа содержательного проведения свободного времени, партнерских, дружеских, доброжелательных, взаимоуважительных гендерных взаимоотношений; гендерной самореализации как способа воплощения собственных индивидуальных гендерных особенностей и творческих интересов в различных видах творческой деятельности подростка.

Таким образом, потенциал дополнительного образования в формировании гендерной культуры подростка нам представляется целесообразным определить как совокупность взаимосвязанных особенностей системы ДОД, способных детерминировать развитие гендерной культуры подростка. Для эффективного раскрытия потенциала ДОД в формировании гендерной культуры подростка важно организационно-методическое обеспечение, включающее: направления формирования гендерной культуры подростка в системе дополнительного образования, нацеленные на профилактику нарушений в гендерной идентичности (развитие способности личности к преодолению кризиса гендерной идентичности, внутриличностных затруднений, согласование полового самосознания и ценностных установок, ценностное отношение к себе как индивидуальности социокультурного пола с помощью «ограничения» и «блокирования» десоциализирующих явлений); профилактику нарушений в гендерных взаимоотношениях подростков (гендерное просвещение подростков об эгалитарных (равноценных), конструктивных гендерных взаимоотношениях (дружеского расположения, нацеленности на взаимопомощь, эмпатию, духовную наполненность, толерантность, компромиссность, не приносящую вреда себе и окружающим, бескорыстие), «замещающих» деструктивные гендерные взаимоотношения (примитивизм чувств, прагматизм, меркантильность и др.) конструктивными, с помощью целенаправленной педагогической деятельности; профилактику нарушений в гендерном поведении («нейтрализация» отклоняющегося, агрессивного гендерного поведения, препятствующего личностному развитию, направленность личности подростка на сбалансированность отношений с культуросообразной, гендернокомфортной средой, сверстниками и сверстницами, педагогами и родителями, самореализацию трансформируемой маскулинности и фемининности в условиях новой социальной реальности.

#### Библиографический список

1. Горский В.А., Мартиросян Б.П. Инновации в дополнительном образовании. *Дополнительное образование*. 2003; 4: 7.
2. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. Москва. *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: <http://www.pravo.gov.ru>, 08.09.2014
3. Маслова И.С. *Социальный потенциал развития экономики: понятие, структура, измерители, региональные различия*: сборник. Москва: Либроком, 2009.
4. Позднякова О.М. *Педагогический потенциал культуры как фактор профессионального становления будущего учителя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2008.
5. Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Гендерная культура как ценностный ориентир в современном образовании. *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*. Москва: МАНПО, 2014.
6. Фомина А.Б. Новые задачи УДОД в воспитании и развитии подрастающего поколения. *Внешкольник*. 2007; 4: 28.

#### References

1. Gorskiy V.A., Martirosyan B.P. Innovacii v dopolnitel'nom obrazovanii. *Dopolnitel'noe obrazovanie*. 2003; 4: 7.
2. Konceptiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 sentyabrya 2014 g. № 1726-r. Moskva. *Official'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: <http://www.pravo.gov.ru>, 08.09.2014
3. Maslova I.S. *Social'nyj potencial razvitiya `ekonomiki: ponyatie, struktura, izmeriteli, regional'nye razlichiya*: sbornik. Moskva: Librokom, 2009.
4. Pozdnyakova O.M. *Pedagogicheskij potencial kul'tury kak faktor professional'nogo stanovleniya buduschego uchitelya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Belgorod, 2008.
5. Stolyarchuk L.I., Stolyarchuk I.A. Gendernaya kul'tura kak cennostnyj orientir v sovremennom obrazovanii. *Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержание, perspektivy razvitiya*. Moskva: MANPO, 2014.
6. Fomina A.B. Novye zadachi UDOD v vospitanii i razvitii podrastayushchego pokoleniya. *Vneshkol'nik*. 2007; 4: 28.

Статья поступила в редакцию 31.07.15

УДК 37.01

**Tantsura T.A.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),  
E-mail: [ttancyra@yandex.ru](mailto:ttancyra@yandex.ru)

**OVERCOMING COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.** In this article the method of overcoming communicative failures in the process of teaching foreign languages is considered. The effective formation of foreign language communicative competence is stipulated by developing students' skills for overcoming psychological difficulties of communication and linguistic failures that impede successive practicing foreign language interaction. The developed model is based on realization of some pedagogical conditions, contributing progress of the student's knowledge and skills when learning a foreign

language. The motivation growth for learning a foreign language by overcoming communicative failures is provoked with creation of positive atmosphere for mastering this subject that is pursued by the teacher. The teacher controls any changes in students' motivation sphere and provides pedagogical support in time. Measuring the quality change of students' competences, the teacher has the possibility to correct promptly some problem aspect. The constructing learning process on the basis of overcoming communicative failures fosters not only to acquire and increase linguistic competences, but neutralize some negative attitudes for foreign language communication.

**Key words:** communicative failures, foreign language competence, psychological difficulties, pedagogical conditions, motivation.

*Т.А. Танцура, ст. преподаватель Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва,  
E-mail: ttancyra@yandex.ru*

## ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается способ преодоления коммуникативных неудач в процессе обучения иностранным языкам. Эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетентности обусловлено развитием у студентов навыков преодоления психологических трудностей общения и лингвистических нарушений, сбоев, которые препятствуют успешному осуществлению иноязычной коммуникации. Разработанная модель базируется на реализации комплекса педагогических условий, способствующих развитию знаний, умений и навыков студента при изучении иностранного языка. Рост мотивации к изучению иностранного языка посредством преодоления коммуникативных неудач провоцируется созданием благоприятной атмосферы освоения данной дисциплины, которая осуществляется преподавателем. Преподаватель контролирует изменение в мотивационной сфере студентов и оказывает своевременную педагогическую поддержку в случае КН. Определяя качественное изменение компетенций студентов, преподаватель имеет возможность своевременной корректировки проблемного аспекта. Построение процесса обучения на основе преодоления коммуникативных неудач способствует не только приобретению и увеличению лингвистических компетенций, но и нивелировать негативные установки иноязычного общения.

**Ключевые слова:** коммуникативные неудачи, иноязычная коммуникативная компетентность, психологические трудности, педагогические условия, мотивация.

Реформы системы высшего образования являются отражением изменений в экономике и культуре мира в течение последних десятилетий. Подписание Россией Болонской декларации предопределило преобразование системы высшего образования в стране. Реальная возможность мобильности современных специалистов внутри Европейского пространства определяет необходимость подготовки выпускников вузов, обладающих широким спектром социально-профессиональных действий, универсальными данными, способных к индивидуальной инновации и проектированию своего профессионального будущего. В связи с этим на первый план вышло личностно-развивающее образование, где в центре обучения находится студент. Анализируя критерии оценки образовательных учреждений в Европе, М.В. Мельничук, М.В. Алисевич, А.И. Варламова отмечают, что «при оценке деятельности высшего учебного заведения главным критерием является соблюдение принципа сотрудничества, а приоритет личности становится главным ориентиром в процессе обучения. Учитывается создание определенных условий для самореализации и развития студента» [1, с. 102].

Личностно-деятельностный подход, который в настоящее время является приоритетным, базируется на создании педагогического процесса, сориентированного на развитие личностных особенностей студента. Основным направлением данного подхода является формирование у студента потребности к постоянному саморазвитию, самообразованию, становлению компетентной личности.

Понятия «компетенция» и «компетентность» сегодня являются основополагающими при определении образовательной деятельности, поскольку реализация компетентностного подхода в системе образования позволяет расширить и дополнить основы академического подхода. Не отрицание последнего подхода, а разумное использование преимуществ обоих дает возможность создания оптимальных условий для подготовки профессиональной личности.

Относительно вышеупомянутых понятий в научной литературе существует две позиции: одни ученые рассматривают их как синонимичные, другие проводят разграничение между ними. Последняя позиция является наиболее приемлемой, поскольку, как определяет А.В. Хуторской, «компетенция» характеризуется «как совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Далее автор

отмечает, что компетенция есть некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика (в отношении вуза студента), а компетентность представляет собой уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) [2].

Реализация компетентностного подхода предусматривает профессионально-ориентированное обучение, в том числе и обучение иностранным языкам. Отсюда ключевым в обучении иностранным языкам является оптимизация подготовки студентов с учётом направления специализации. Определение предметного плана профессионального общения предусматривает функциональное общение будущих специалистов в рамках профессионально-трудовой деятельности. Коммуникативное обучение относительно изучения иностранного языка способствует формированию не только иноязычных коммуникативных компетенций, но и определенных профессиональных компетенций, совокупность которых в осуществлении успешного общения на иностранном языке позволяет оценить уровень иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Отмечая необходимость введения профессионального компонента в процесс обучения иностранному языку в вузе, Я.Е. Кузнецов определяет сущность профессионально-языковой компетенции как «профессионально значимое качество специалиста, характеризующее комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему возможность воспринимать, понимать и порождать сообщения (тексты), содержащие выраженную специфическими средствами языка (подъязыка профессии) информацию, относящуюся к объекту его профессии, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов» [3, с. 36].

Иноязычная коммуникативная компетентность представляет собой готовность и способность студента, используя набор лингвистических знаний, умений и навыков, осуществлять общение на иностранном языке в рамках программных требований. Успешность коммуникации зависит от умения студента осуществлять разнообразные языковые трансформации с целью достижения взаимопонимания всех участников иноязычного общения. Различного рода нарушения, препятствующие эффективному осуществлению иноязычного общения студентов в процессе обучения, можно определить понятием «коммуникативные неудачи» (communicative failures).

Данный термин впервые был введен зарубежными лингвистами при определении сбоев, недопонимания или отсутствия понимания в процессе ведения коммуникативного акта и используется российскими филологами-лингвистами (А.А. Леонтьев, Е.К. Теплякова, Е.В. Милосердова, Б.Ю. Городецкий и др.), исследующих ситуации неэффективного общения на разных уровнях.

нях (прагмалингвистическом, психолингвистическом и др.) с целью моделирования успешного языкового общения.

Применительно к педагогическому процессу обучения иностранному языку *коммуникативные неудачи* – это комплекс нарушений любого вида общения, провоцирующих собой восприятия информации субъектами коммуникации, что вызывает со стороны говорящего недостижение цели передачи сообщения, а со стороны слушающего «блокировку» – на получение данного вида сообщения и / или отказ от коммуникативного акта в целом. Рассматривая субъектов образовательного процесса (педагога и студента), следует отметить, что коммуникативные неудачи могут зачастую проявляться в ходе педагогического общения. Они могут быть результатом неопытности педагога, авторитарного стиля общения и т. п. В целом разного рода нарушения общения между педагогом и студентом негативно сказываются на восприятии обучающимся предметной информации и его участии в учебном процессе. Таким образом, в педагогическом процессе обучения иностранному языку коммуникативные неудачи представляют собой цепочку взаимосвязанных нарушений педагогического общения и, как следствие, вызывают нарушения результативного личностного построения коммуникации обучающимися в определенной сфере деятельности [4, с. 38].

Успешное формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей, основанное на преодолении коммуникативных неудач, предполагает выявление причин, порождающих нарушения коммуникативного общения, и определение способов их устранения. Среди основных причин, вызывающих появление коммуникативных неудач являются:

- 1) нарушения мотивационной сферы к овладению иностранным языком;
- 2) недостаточный объем лингвистических компетенций, провоцирующий коммуникативные неудачи на языковом и речевом уровнях;

- 3) коммуникативные барьеры, в том числе языковые, вызывающие коммуникативные неудачи, как педагогического общения, так учебной коммуникации студентов на иностранном языке.

Нарушения в формировании позитивной мотивационной сферы к овладению иностранным языком существенным образом влияют на возможность преодоления коммуникативных неудач (КН) в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Поэтому на стартовом этапе обучения главной задачей педагога является формирование мотивации в трех основных направлениях: 1) формирование мотивации к учебной деятельности в целом, что становится опорой для преодоления личностных коммуникативных неудач, которые препятствуют эффективному усвоению предметного содержания; 2) формирование мотивации к познавательной деятельности по овладению языковых и речевых особенностей иностранного языка, которая ведет к преодолению КН лингвистического характера; 3) формирование мотивации к преодолению КН в иноязычной коммуникативной деятельности.

Формирование способности к преодолению КН в процессе осуществления иноязычной коммуникации в значительной степени базируется на обладании студентами умениями и навыками когнитивной сферы, которые позволяют предотвратить возникновение КН фонетического, лексического, грамматического и стилистического уровней. Овладение студентами неязыковых специальностей когнитивным блоком дисциплины «Иностранный язык» взаимосвязано с наполнением предметного содержания. Кроме того, профессиональное наполнение предметного содержания должно реализовываться в активных формах речевой деятельности обучаемых.

Задачей педагога относительно предметного содержания является подбор информационного материала профессиональной направленности и разработка заданий, цель которых побудить студентов к обсуждению ряда профессиональных проблем на иностранном языке. Ошибки, сбои, нарушения в устной и письменной речи, вызывающие коммуникативные неудачи, позволяют преподавателю определить проблемные аспекты каждого студента, осуществить анализ данных явлений и на основе практических заданий закрепить навык корректного употребления грамматической конструкции или лексического наполнения, и самое главное, преподаватель предлагает студентам представить несколько вариантов выражения разбираемого участка речевой деятельности. Ошибка рассматривается как дополнительный способ практического закрепления знаний и умений, а отработка возможных трансформаций и применения компенсаторных стратегий

вырабатывает способность предугадывания возможного нарушения в общении и готовность избегать недопонимания в ходе иноязычной коммуникации. Реализация компенсаторных стратегий преодоления коммуникативных неудач в процессе обучения иностранным языкам в вузе способствует успешному формированию иноязычной коммуникативной компетентности студентов. «Компенсаторные стратегии означают способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке при помощи вербальных и невербальных средств (стратегий) «...» развитие отдельных тактик и стратегий речевой деятельности делает возможным управлять процессом овладения иностранным языком, преодолевать трудности, и одновременно оказывает общее развивающее воздействие на личность обучающегося» [5, с. 12].

Для выполнения задач рабочей программы и проведения исследования для студентов 1 курса специальности «Юриспруденция» Финансового университета при правительстве РФ было разработано методическое пособие Т.А. Танцура, М.В. Алисевиц «Legal English for Law Students», в качестве дополнительного материала использовался учебник «Professional English in Use» Gillian D. Brown, Sally Rice. Структура учебника «Legal English for Law Students» и наполнение информационным содержанием представляет логический переход от базового к профессионально-ориентированному английскому языку. Раздел *Writing*, ведение юридической документации, включает образцы составления письма-заявления, письма-консультации и др. Раздел *Speaking*, говорение, включает образцы структуры построения устного текста и лексическое наполнение специальных текстов устойчивыми фразами, применяемых в монологах, диалогах и полилогах социальной направленности, а также фразами, выражающими логическую последовательность изложения, аргументированность, уточнение и т.д. Наличие такой визуальной опоры у студентов позволяет существенным образом снизить количество возможных КН, которые могут возникнуть в процессе иноязычной коммуникации.

Продуктивное усвоение содержания программно-методического материала обуславливает применение методов обучения, нацеленных на формирование и развитие ИКК студентов неязыковых специальностей. Базовыми остаются методы учения, основанные на осмысленном чтении информационного текста, слушании звуковых текстов и его анализе, самостоятельная работа студентов и с основным учебным материалом, и с дополнительным (использование дополнительной научной и профессионально-ориентированной литературы; использование материалов лицензионных Интернет сайтов).

Основные методы преподавания такие, как объяснение, беседа, демонстрация сохраняют свою значимость, поскольку преподаватель сохраняет свой статус консультанта в процессе обучения. С целью преодоления КН при формировании ИКК эти методы позволяют педагогу осуществить не только представление учебного материала, но и пояснение наиболее сложных элементов, чтобы избежать языковых нарушений в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Процессуальный компонент учебной деятельности реализуется посредством применения таких методов обучения, которые способствуют успешному решению учебной профессионально-ориентированной ситуации на иностранном языке. Активизация иноязычной коммуникативной деятельности студентов осуществляется внедрением интерактивных методов обучения.

Применение активных форм позволяет проводить процесс обучения более динамично. В процесс активного взаимодействия студенты более открыто проявляют свои индивидуальные особенности. Активная работа студентов на занятии положительно отражается на результатах обучения, что в свою очередь повышает личностную самооценку. Таким образом, создается ситуация успеха, которая в значительной степени влияет на рост стремления студентов быть результативными в иноязычной коммуникации, а это значит они нацелены на качественное речепроизводство, т. е. сокращение языковых ошибок, коммуникативных сбоев – на преодоление коммуникативных неудач – что позволит им быть успешными в иноязычном общении не только в период обучения, но и в будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, именно активные методы обучения позволяют определить наличие наиболее частотных языковых, речевых ошибок и психологических барьеров, мешающих осуществлению продуктивной коммуникативной деятельности. Это возможно именно в силу того, что, несмотря на наличие некоего времени

на подготовку, участие в обсуждении ситуации, презентации, деловой игре требует сиюминутной реакции студентов. В такого рода учебной деятельности наиболее ярко проявляется социально-психологическая адаптация учащегося в группе, его взаимодействия с членами группы и с преподавателем.

Частично-поисковые методы, реализуемые в применении деловых игр в учебном процессе, позволяют создать имитируемую ситуацию профессиональной деятельности. Данный вид учебной работы обычно положительно воспринимается основной массой студентов. Редкое исключение составляют студенты, имеющие психологические барьеры публичного представления игровой ситуации. Однако, как показывает педагогический опыт, даже периодическая практика проведения деловых игр способствует постепенному вовлечению таких студентов в качестве полноправных участников представляемой игры. Существенными особенностями, таким образом, являются постепенное преодоление психологических барьеров общения и своевременная коррекция языковых нарушений. Поскольку преподаватель выступает в качестве наблюдателя-консультанта, он осуществляет коррекцию либо во время деловой игры (по просьбе студента), но чаще всего после ее окончания, так как студенты в данное время могут проявить концентрированное внимание к анализу КН.

Метод проблемного обсуждения стал весьма актуальным в настоящее время. Формирование способности решения различного рода задач профессиональной направленности является важным специалистов всех отраслей. Однако в силу особенностей профессиональной деятельности для юристов

такие навыки являются приоритетными. В процессе обучения иностранному языку этот метод позволяет осуществить обсуждение информационного содержания профессиональной проблемы, и, самое главное, выявить языковые нарушения (КН), которые приведут к нарушению иноязычной коммуникации. Кроме того, внедрение этого метода в учебный процесс способствует преодолению студентами психологических барьеров публичного выступления.

Наблюдения в ходе педагогической практики показывают, что наибольшую трудность для студентов представляет переход на иноязычную речь не вследствие каких-то серьезных психологических нарушений вхождения в общение на иностранном языке, а в результате недостаточности языковых компетенций, выражаемых: в неточном использовании термина; незнании синонимических рядов и невозможности осуществления спонтанной замены; недостаточность объема личностного вокабуляра; нарушения в подборе соответствующей грамматической конструкции; незнание устойчивых фраз социального общения. Поэтому в ходе осуществления операционного этапа исследования внедрялись алгоритмы преодоления КН с учетом соответственного и верного употребления языковых средств и коммуникативных стратегий в ситуативном контексте.

Результаты опытно-экспериментальной апробации, ориентированной на взаимосвязь содержательного и процессуального компонентов обучения и овладение навыками преодоления коммуникативных неудач эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей.

#### Библиографический список

1. Мельничук М.В., Алисевич М.В., Варламова А.И. Управление качеством образования в вузе как вектор развития теории и практики педагогики. *Фундаментальные и прикладные аспекты современных психолого-педагогических и социологических исследований*. Ришон ле-Цион, Израиль, 2014; Глава 4: 93 – 117.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
3. Кузнецов Я.Е. *Профессионально-языковая компетентность как фактор успешности учебной деятельности студентов технического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2005.
4. Танцур Т.А. Коммуникативные неудачи в педагогическом процессе обучения иностранным языкам. *Вестник МГОУ. Серия «Педагогика»*. 2013; 3: 37 – 42.
5. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке. *Иностранные языки в школе*. 1993; 3: 6 – 12.

#### References

1. Mel'nichuk M.V., Alisevich M.V., Varlamova A.I. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v vuze kak vektor razvitiya teorii i praktiki pedagogiki. *Fundamental'nye i prikladnye aspekty sovremennykh psikhologo-pedagogicheskikh i sociologicheskikh issledovaniy*. Rishon le-Cion, Izrail', 2014; Glava 4: 93 – 117.
2. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. *Internet-zhurnal «Ejdos»*. 2002. 23 aprelya. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
3. Kuznetsov Ya.E. *Professional'no-yazykovaya kompetentnost' kak faktor uspešnosti uchebnoj deyatel'nosti studentov tehničeskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2005.
4. Tancura T.A. Kommunikativnye neudachi v pedagogicheskom processe obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik MGOU. Seriya «Pedagogika»*. 2013; 3: 37 – 42.
5. Mil'rud R.P. Osnovnye sposoby stimulirovaniya rechemyislitel'noj deyatel'nosti na inostrannom yazyke. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1993; 3: 6 – 12.

Статья поступила в редакцию 29.07.15

УДК 378

**Dashkueva P.V.**, teaching assistant, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia),  
E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**Magomeddibirova Z.A.**, Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)  
**Shakhbanova P.H.**, senior teacher, Department of General and Educational Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

#### THE FORMATION OF THE TOLERANT ENVIRONMENT OF THE CITY BY MEANS OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS.

This article deals with the role of creative groups in the formation of tolerant youth environment. The social focus of collective creative activity of young students helps to create a tolerant socio-cultural environment of the city. Multicultural environment of the city is a platform for the dialogue of different cultures in the development of tolerance among all people living in it. The authors come to the conclusion that the social orientation of creative activity in a team with skillful pedagogical support contributes to the creation of humane relations, collectivist attitudes among young people. The youth are developing all the signs of deep tolerance, the inherent nature in man, such as mutual understanding, respect, empathy, compassion, empathy, the desire and willingness to help in difficult situations, to share the joy of success.

**Key words:** creative group, tolerant youth environment, collective creative activity, socio-cultural environment in a city, multicultural environment in a city, playground of the dialogue of cultures.

**П.В. Дашкуева**, ассистент каф. педагогики Чеченского государственного педагогического института, г. Грозный,  
E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**З.А. Магомеддибирова**, проф. каф. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

**П.Г. Шахбанова**, ст. преп. каф. общей и педагогической психологии Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ ГОРОДА СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В данной статье рассматривается роль творческих групп в формировании толерантной молодёжной среды. Социальная направленность коллективно-творческой деятельности учащейся молодёжи способствует созданию толерантной социально-культурной среды города. Мультикультурная среда города является площадкой диалога различных культур в развитии толерантности среди всех категорий населения, живущих в нём. Авторы приходят к выводу, что Социальная направленность коллективно-творческой деятельности при умелом педагогическом сопровождении способствует созданию гуманных отношений, коллективистских настроений среди молодёжи. В молодёжной среде развиваются все глубинные признаки толерантности, заложенные природой в человеке, такие как: взаимопонимание, взаимоуважение, эмпатия, сострадание, сопереживание, стремление и желание прийти на помощь в тяжелых ситуациях, разделять радость при успехах.

**Ключевые слова:** творческая группа, толерантная среда, коллективно-творческая деятельность, социально-культурная среда города, мультикультурная среда города, площадка диалога культур.

За последние годы стремительного изменения социально-экономического развития нашей страны в человеческих отношениях резко возросла напряженность, явно стала выражаться нехватка исконно русского менталитета, утрата российского гуманизма, исконно русской доброжелательности и терпимости. Образовавшийся вакуум в ценностной сфере человека стала стремительно наполняться эгоистическими настроениями и враждебными взглядами. В молодёжной среде стали заметно выделяться признаки недоброжелательности, озлобленности и агрессивности.

Информация, передаваемая средствами массовой информации, пропагандирует и распространяет язык вражды, формирует среди молодого населения этническую нетерпимость и культурный эгоизм. Поэтому в настоящее время актуальной проблемой исследователей стал поиск эффективных механизмов активизации воспитания молодёжи в духе толерантности.

Значимость изучения толерантности обусловлена необходимостью создания социально-экономических программ по её воспитанию, поскольку формирование толерантного сознания является одним из условий выживания постиндустриального общества.

Толерантность необходимо понимать как человеческую добродетель, заложенную изначально в его генетической структуре, как искусство жить в мире и согласии с разными людьми.

В сфере воспитания и развития толерантность означает открытость, реальную заинтересованность в культурных различиях, признание многообразия, развитие способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по её преодолению, а также конструктивно разрешать разногласия.

Воспитание толерантности следует рассматривать как нравственное творчество, создающее новые, неповторяемые формы реализации давно известных моральных ценностей в социальной жизни окружающей действительности.

Поэтому в русле нашего исследования, толерантность рассматривается как путь к нравственности, и условие гармоничного достижения культуры мира.

Позитивные толерантные отношения формируют положительную гражданскую позицию молодёжи и способствуют становлению патриотических чувств по отношению государства и своего края. Не будучи глубоко привязанным к своей земле, не зная и не ценя историю и культуру своего края, человек никогда не может стать настоящим патриотом своего народа [1].

В этой связи возникает необходимость в формировании у подрастающего поколения способности быть толерантным. Современный воспитательный процесс в образовательных учреждениях ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании толерантности. Образование призвано формировать у учащейся молодёжи чувство ответственности за настоящее и будущее мира, в котором они живут. Средством осуществления этих ценностных ориентаций становится творческий коллектив как социальная общность, объединяющая молодёжь совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.

Мы рассматриваем одно из направлений современных исследований – социально-культурные условия формирования толерантности в городской среде средствами коллективно-творческой деятельности учащейся молодёжи.

Город – это динамично развивающаяся мультикультурная среда, которая является площадкой диалога различных культур в развитии толерантности среди всех категорий населения, живущих в нём. В условиях городской среды, молодёжь приобретает формы толерантного или интолерантного поведения.

Интолерантность порождается тем, что множество факторов мультикультурной городской среды ведут к потере молодёжью своей этнической идентичности, языка, культуры.

Учащаяся молодёжь разных национальностей, выросшая в городской среде, сталкивается с проблемами непонимания со стороны других этнических групп, что связано с незнанием городской молодёжью культуры и традиций своего народа, также других этносов. Одним из главных факторов интолерантности является отсутствие общих интересов и обособленность в действиях, что свойственно современному городскому населению. В то же время следует отметить, что юношескому возрасту молодёжи свойственно стремление к межкультурному взаимодействию. Поэтому необходимо развивать их интерес к традициям и культуре этносов в условиях мультикультурного пространства своего города, региона. Ориентация на творчество имеет серьёзное значение в мотивационном отношении. Практический путь приобщения школьной молодёжи к педагогическому творчеству – непрерывная, коллективно-творческая деятельность учащихся и педагогов, над которой в последнее время работают многие школы.

Анализ ряда научных исследований привел нас к пониманию, что коллективно-творческая деятельность – это чётко организованная полнокровная жизнь школьной молодёжи, направленная на улучшение окружающей жизни; многообразие дел на пользу и радость всему коллективу и другим людям, то, что сплачивает молодёжь в единую семью; постоянная многосторонняя забота друг о друге, о своём коллективе, об окружающих людях, о дальних друзьях [3].

Коллективные дела в творческих группах, прежде всего, являются социально-значимыми и общественно-важными. Коллективное творчество направляет потенциальные возможности учащейся молодёжи на улучшение жизни своего коллектива и окружающей жизни, объединяют практические и организаторские способности на общую радость и пользу. Оно направлено на поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно-важных практических задач [2].

В формировании установок, которые прямо или опосредованно воздействуют на представления молодёжи о толерантности, ориентируют его в социальном пространстве, участвуют семья, мультикультурная среда города и поликультурная среда школы. Уровень этих представлений и ориентиров зависит от духовно-нравственных и эстетических ценностей микросреды. Качество оценок данных ценностей зависит от степени знаний личности об окружающей действительности и социального опыта сотрудничества с нею.

Отличительной чертой молодёжи является тяготение к коллективности. В общении со сверстниками молодые люди осознают свою индивидуальность, так как они уже автономны от родителей, тем самым открыты и свободны для строения индивидуальных маршрутов поведения и общения [4].

Следовательно, мы пришли к выводу, что молодёжную среду можно сформировать при условиях эффективного ис-

пользования коллективной деятельности учащейся молодежи в творческих группах для организации толерантной социально-культурной среды города.

При этом творческие группы учащихся должны функционировать в секторе социально-культурной среды, в котором задействованы как Интернет-технологии, так и традиционные отрасли культуры, такие как архитектура и дизайн, издательская, театральная, музейная, фольклорная и социально-культурная деятельность.

Особенностью творческих коллективов является то, что в них могут участвовать как инновационные молодые люди, так и приверженные к традиционной культуре взрослые педагогические наставники. Обе категории несут в себе свои идеи и представления о толерантности.

В авторском проекте модели реализации социально-культурных условий в коллективно-творческой деятельности, апробированной нами в ходе эксперимента в МБОУ СОШ № 10 г. Грозный, подразумеваются следующие направления развития городской среды:

- формирование интеллектуальной и творческой студенческой среды;
- дифференциация формальных и неформальных молодежных объединений в городской среде;

- развитие добрососедских отношений по месту жилья и учебы;
- изучение статистики национальных диспропорций в городе:

- формирование многонациональной культурной среды;
- сохранение и использование уникального культурно-исторического наследия при реализации современных арт-событий

- внедрение инновационных социально-культурных технологий и нетрадиционных форм организации досуга для формирования самобытной культурной среды города.

Социальная направленность коллективно-творческой деятельности при умелом педагогическом сопровождении способствует созданию гуманных отношений, коллективистских настроений среди молодежи. В молодежной среде развиваются все глубинные признаки толерантности, заложенные природой в человеке, такие как: взаимопонимание, взаимоуважение, эмпатия, сострадание, сопереживание, стремление и желание прийти на помощь в тяжелых ситуациях, разделять радость при успехах. Учащиеся объединены единой целью и общими интересами, которые порождают гармонию комфорт в сосуществовании друг с другом.

#### Библиографический список

1. Бардиер Г.Л. *Социальная психология толерантности*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
2. Ефремов А.А. Культурная деятельность как средство формирования межкультурной компетенции студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; 2.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип. *Педагогика*. 2000; 10: 3 – 11.
4. Коротов В.М. *Развитие воспитательных функций коллектива*. Москва, 2010.

#### References

1. Bardier G.L. *Social'naya psihologiya tolerantnosti*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Efremov A.A. Kul'turnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; 2.
3. Dmitriev G.D. Mnogokul'turnost' kak didakticheskij princip. *Pedagogika*. 2000; 10: 3 – 11.
4. Korotov V.M. *Razvitie vospitatel'nykh funktsij kollektiva*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 378

**Aleeva Yu.V.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru

**Kazantseva V.V.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru

**PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE IDENTITY OF FUTURE EXPERTS OF THE WELFARE SPHERE.** The material presented in the article is a theoretical analysis and practical experience of formation of a professional orientation of the identity of future expert of the welfare sphere. In the work the subject of a professional orientation and professional motivation is considered. The structure of a professional orientation is defined. Fundamental difference of the authors' approach is that the professional expert has to possess not only a set of necessary knowledge and skills of activity, but also that core on which all this is under construction – a steady professional orientation. In the research it is noted that efficiency of formation of a professional orientation is caused by the variety and expediency of methods, receptions and means, due to which special conditions of its formation are created. The presented material allows drawing a conclusion that in the professional orientation there are certain views, feelings, actions that, eventually, are formed to meet needs of public relations and are realized in an adequate behavior.

**Key words:** professional orientation of a personality, social installation.

**Ю.В. Алеева**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru

**В.В. Казанцева**, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования профессиональной направленности личности будущего специалиста социально-культурной сферы. В статье рассматривается предмет профессиональной направленности и профессиональная мотивация. Определена структура профессиональной направленности. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что специалист-профессионал должен обладать не только набором необходимых знаний и навыков деятельности, но и тем стержнем, на котором все это строится – устойчивой профессиональной направленностью. В работе отмечено, что эффективность формирования профессиональной направленности обусловлена многообразием и целесообразностью методов, приемов и средств, с помощью которых создаются специальные условия ее становления. Представленный материал позволяет сделать вывод, что профессиональная направленность – это есть определенный образ мыслей, чувств, действий, что, в конечном счете, образует потребность в общественных отношениях и реализуется в адекватном поведении.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность личности, социальная установка.

Министерство Культуры Российской Федерации уделяет постоянное внимание вопросам повышения уровня подготовки специалистов социально-культурной сферы. В ведомственных документах по вопросам улучшения работы с кадрами указывается на необходимость тщательного подхода к этой проблеме, использование разнообразных средств, форм и методов подготовки будущего специалистов социально-культурной сферы в образовательных учреждениях РФ. В предлагаемой статье мы ставим задачу определить методологические и теоретические основы категории профессиональной направленности и компоненты, характеризующие её структуру.

В современный период предъявляются повышенные требования к личности социальных работников, в том числе и к студентам, обучающимся в колледже культуры. Существенно возросли требования к формированию личности в процессе профессиональной подготовки. Все большее внимание уделяется вопросам развития личности будущего специалиста, который должен сочетать в себе глубокую профессиональную подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы, определенные черты и свойства личности. Его должны отличать художественная одаренность, творческая активность, инициативность и ответственность, потребность в постоянном обновлении своих знаний.

Наряду с другими качествами, будущий социально-культурный работник должен обладать высоким сознанием общественного долга и соответствующими нравственно-волевыми качествами. Это обусловлено возрастающей ролью специалиста, непосредственно организующего контакты с различными группами детей и молодежи, с семьей, трудовым коллективом и другими социальными институтами.

Социальные процессы, которым раньше требовались десятилетия, сегодня развиваются в считанные месяцы. Особенно чувствительна к происходящему молодежь. С одной стороны, молодежь подвижна в социальном отношении, тонко ощущает общественные проблемы, а с другой – она ущемлена в социальном, бытовом и правовом отношениях. Ломка стереотипов, новая информационная обстановка привели к растерянности и падению у некоторой части молодежи мировоззренческих устоев, отсутствию определенных идеалов и целей. Эта ситуация не лучшим образом сказывается также и на обучающихся в колледже культуры, так как они являются частью той молодежи, которая именуется студенчеством. В психологической и педагогической литературе такой этап жизненного пути личности, как студенчество, гораздо менее исследован, нежели период детства или этап зрелой личности.

В своей работе со студентами мы придерживались точки зрения тех исследователей (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова), которые вполне обоснованно полагают, что нравственная специфичность личности глубже и ярче всего отражается в её направленности, характеризующей внутреннюю позицию человека, стержневые особенности его мотивационной структуры [1, с. 5].

Среди психологов нет единства взглядов на природу данного понятия. Одни рассматривают направленность как избирательную активность личности в её отношении к деятельности (А.Г. Ковалев), [2, с. 141], другие, например Н.Д. Левитов, определяют её как избирательное отношение человека к действительности, влияющее на его деятельность [3, с. 157]. Отношение как форму направленности личности отмечает и П.М. Якобсон [4, с. 243]. Г.Д. Луков и К.К. Платонов считают, что направленность неотделима от цели. Она выражается, по их мнению, в активной деятельности, направленной на достижение определенных целей [5, с. 89].

Под направленностью мы понимаем сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, стремлений, потребностей, выражающихся в реальном поведении личности студента. Одни из них могут устойчиво занимать в этом сложном образовании лидирующее положение, другие – играть подчиненную, второстепенную роль, что и находит в конечном итоге своё интегральное выражение в той или иной направленности индивида, проявляющейся в присущей ему тенденции совершать общественно ценные или, наоборот, нравственно неприемлемые поступки и действия.

Действительно, не оставляет сомнений тот факт, что совпадение профессиональных или иных устойчивых интересов и склонностей у каких-либо лиц отнюдь не предопределяет их моральной тождественности. Увлекаясь одними и теми же видами профессиональной деятельности, люди могут иметь совершенно

различные типы моральной направленности и, наоборот, имея разные склонности, быть тождественными по своим моральным чертам.

Как сложившаяся личностная черта, направленность проявляется в этически адекватной ей поведенческой практике. Однако в отдельных случаях внешнее поведение может и не отражать подлинной сущности человека и, в частности, использоваться им как средство маскировки её. По этой причине становится ясным, что направленность личности и профессиональная направленность индивида – понятия близкие, но не тождественные. Первое характеризует, прежде всего, субъективное отношение человека к нормам нашего общества, степень его потребностно-мотивационной готовности (или неготовности), их практическое выполнение. Второе понятие – профессиональная направленность, выражается в чувстве коллективизма, готовности жить интересами коллектива и выполнять его требования, мотивировке своей деятельности общественными потребностями.

Применительно к личности будущего социально-культурного работника, профессиональная направленность может быть определена как устойчивая готовность к мотивированному, с полной отдачей сил выполнению ими своих общественно трудовых обязанностей с высоким сознанием общественного долга. Очевидно, что в воспитании этого качества личности проблема мотивов является основной: только формирование у студентов прочных нравственных мотивов поведения может сделать устойчивой и их профессиональную деятельность.

Для обоснования теоретических и практических подходов нашего исследования, посвященного формированию профессиональной направленности личности будущего социально-культурного работника, чрезвычайно важна идея динамического соотношения и взаимопереходов потребностей (включая потребностное состояние) и других мотивационно-личностных характеристик. П.В. Симонов рассматривает мотивацию как результат трансформации потребности. Причем речь идет о трансформации потребностей во внешне реализуемое поведение. В соответствии с его концепцией потребности проходят ряд ступеней «опредемечивания». «Трансформация потребности есть, в сущности, главный предмет их изучения. В ней путь от исходной потребности до ближайшей конкретной мотивировки сиюминутного поступка или даже простейшего действия». И далее: «... не существует мотивации без потребности, но вполне возможно встретить потребность, не ставшую мотивацией» [6, с. 14 – 15].

Педагогическое рассмотрение профессиональной направленности требует определения её предмета. Основопологающим при этом является рассмотрение настоящей жизненной потребности человека в отношениях с окружающим миром, и прежде всего, с окружающими людьми, которые включены в эту деятельность. Так эти отношения становятся жизненно значимыми для функционирования личности студента в учебной и трудовой деятельности. Потребность в гуманных отношениях, для которых специфично проявление доброты, отзывчивости, взаимопонимания, соучастия, взаимовыручки.

Теоретические исследования о потребностях человека, о сущности отношений его с окружающей действительностью и самим собой, получившее развитие в современной методологии личности, в научно-педагогической теории, служит основанием для определения отношений в качестве предмета профессиональной направленности в педагогике. При этом мы исходим, во-первых, из психологической модели личности, предложенной В.Н. Мясисевым, основными элементами структуры которой являются отношения, избирательная осознанная связь человека со значимым для него объектом [7, с. 273]. И, во-вторых, из определения Б.И. Додонова, выделяющего в качестве настоящей жизненной потребности личности «ожидание определенного общения с людьми и определенного характера испытываемых чувств к ним», что позволяет диалектически охарактеризовать их как «потребность в определенном отношении к жизни» [8, с. 56].

Рассмотрение отношений как предмета устойчивой профессиональной направленности позволяет раскрыть наиболее глубокие связи индивида с социальной действительностью, социальные закономерности реального поведения, разработать формы и методы формирования личности будущего социально-культурного работника.

Таким образом, предметом профессиональной направленности выступает отношение. Какова же структура профессиональной направленности?

Для педагогического понимания характеристики профессиональной направленности важно определить, из каких ком-

понентов она состоит, складывается, каковы её объективные и субъективные истоки – это те вопросы, без ответа на которые невозможно обеспечить эффективное решение проблем профессиональной подготовки личности. Объективные истоки формирования в личности особого рода психологического механизма – профессиональной направленности, выражающей специфическую ориентацию психики индивида, наука видит во взаимосвязи индивида и социального целого, в существовании человека в обществе. Субъективные истоки формирования профессиональной направленности на философско-психологическом уровне можно обосновать взаимодействием рациональной и эмоциональной сфер личности человека.

Б.И. Додонов, анализируя структуру психологического феномена направленности в определенных отношениях людей к другим людям или явлениям, классифицирует такие отношения на «практические», «поведенческие», т. е. воля и «теоретические», складывающиеся из рационального и эмоционального компонентов. Рациональное выражается в форме понятий и суждений, эмоциональное – побуждений, склонностей [9, с. 23]. Следовательно, можно сказать, что в основе «теоретического отношения» лежат мысли, чувства человека. А это означает, что отношение как предмет или содержание направленности есть единство «теоретического» и «практического» отношений, т. е. сама профессиональная направленность выступает как единство «теоретического» и «практического» отношения.

Рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной направленности личности находятся в наиболее эффективном с поведенческой точки зрения единстве той формы мотивации, которая в теории Д.Н. Узнадзе получила название установки. И если «социальная установка содержит в себе три взаимосвязанных компонента: когнитивный (познавательный) – определенные представления и мнения об объекте; аффективный (эмоциональный) – положительные или отрицательные чувства к объекту; поведенческий – готовность к определенному образу действий в отношении объекта» [10, с. 67], то естественно, они все являются компонентами составляющей установку субъективной стороны, в роли которой в данной теории выступает направленность.

Особый интерес в этой связи имеет подход, обозначенный в работах М.Н. Крутова. Анализируя особенности морального поведения, он оперирует выявленным психологами (Б.Н. Парыгин) конкретным механизмом субъективной детерминации поведения, состоящей из двух, имеющих сложную структуру, феноменов – готовности действовать и способности действовать. При этом М.Н. Крутов отмечает, что готовность к мотивированному поступку предполагает: а) желание действовать соответствующим образом; б) отсутствие противоположных желаний или, во всяком случае, преобладание первого фактора [11, с. 218].

Готовность же действовать морально, наряду со знанием о том, как нужно действовать, включает также ряд психологиче-

ских качеств в специфическом для каждого поступка и для каждой ситуации. В одном случае это сила воли, настойчивость, в другом – мужество, в третьем – активность и т. д. Затем автор приходит к чрезвычайно важному выводу о том, что готовность, желание личности поступать морально формируется под воздействием, прежде всего, направленности [11, с. 162].

Таким образом, не могут возникнуть «готовность», «способность» действовать, «готовность к определенному образу действий», требующие определенных усилий, необходимых навыков и умений, если прежде не возникает вообще направленность действовать. Именно устойчивая профессиональная направленность является основополагающей для формирования «способности», «готовности» нравственно действовать.

Принимая такую логику анализа, мы определяем профессиональную направленность как сложное личностное образование, которое характеризуется динамично изменяющимися, противоречивым единством мыслей, чувств, желаний, действий, реализуемых в адекватном поведении. А это, в свою очередь, позволяет утверждать, что в основе профессиональной направленности лежит желание в интеллектуально эмоционально – поведенческом единстве, которое становится её сущностной характеристикой. Отсюда структуру профессиональной направленности мы представляем как гармонию мыслей, чувств, поведения, соответствующих общественной норме.

В заключение можно констатировать, что профессиональная направленность – это есть определенный образ мыслей, чувств, действий, что, в конечном счете, образуется в потребностях в общественных отношениях и реализуется в адекватном поведении.

Мы понимаем, что определяя, таким образом, профессиональную направленность, мы вступаем в некоторое противоречие с категориальным аппаратом, традиционно принятым в психологии, где отдельно рассматриваются нужды, мысли, чувства, поступки. Это объясняется, прежде всего, тем, что профессиональную направленность как форму самоактуализации личности, максимально учитывающую интересы и цели другого человека, отличающихся целостностью когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, практически реализующихся через реальные отношения к окружающей действительности, можно отнести к разделу наиболее целостных, сложных по своему составу личностных явлений. Функционирование этих явлений затрагивает три ключевые психолого-педагогические реальности – мысли, чувства, действие-поведение. Такой подход оправдан широкой социальной практикой, опытом стихийного и целенаправленного воспитания. Самые добрые мысли и чувства, не воплощенные в реальном поведении, ещё не характеризуют устойчивую профессиональную направленность.

Представление о структуре профессиональной направленности личности как цели и результата её формирования позволит сделать этот процесс более управляемым и эффективным в условиях учебных заведений культуры.

#### Библиографический список

1. Божович Л.И., Конникова Т.Е. *О некоторых психологических закономерностях нравственного развития и воспитания школьника в коллективе*. Москва: Наука, 1976.
2. Ковалев А.Г. *Предмет и проблемы социальной психологии*. Москва: Наука, 1962.
3. Левитов Н.Д. *Психология характера*. Москва: Наука, 1969.
4. Якобсон П.М. *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Просвещение, 1969.
5. Платонов К.К. *О системе психологии*. Москва: Наука, 1972.
6. Симонов П. В. *Мотивированный мозг*. Москва: Наука, 1987.
7. Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений. *Проблемы общественной психологии*. Москва: Просвещение, 1965; 5: 270 – 276.
8. Додонов Б.И. Эмоциональная направленность и корреспондирующие свойства личности. *Вопросы психологии*. Москва: Просвещение, 1974; 6: 52 – 60.
9. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности. *Вопросы психологии*. Москва: Просвещение, 1973; 5: 17 – 25.
10. Узнадзе Д.Н. *Психология установки*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
11. Крутов М.Н. *Мораль в действии*. Москва: Политиздат, 1977.

#### References

1. Bozhovich L.I., Konnikova T.E. *O nekotoryh psihologicheskikh zakonomernostyakh нравственного развития i vospitaniya shkol'nika v kollektive*. Moskva: Nauka, 1976.
2. Kovalev A.G. *Predmet i problemy social'noj psihologii*. Moskva: Nauka, 1962.
3. Levitov N.D. *Psihologiya haraktera*. Moskva: Nauka, 1969.
4. Yakobson P.M. *Psihologicheskie problemy motivacii povedeniya cheloveka*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
5. Platonov K.K. *O sisteme psihologii*. Moskva: Nauka, 1972.
6. Simonov P. V. *Motivirovannyj mozg*. Moskva: Nauka, 1987.
7. Myasichyev V.N. Social'naya psihologiya i psihologiya otnoshenij. *Problemy obschestvennoj psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1965; 5: 270 – 276.

8. Dodonov B.I. 'Emocional'naya napravlennost' i korrespondiruyushchie svoystva lichnosti. *Voprosy psikhologii*. Moskva: Prosveschenie, 1974; 6: 52 – 60.
9. Dodonov B.I. Potrebnosti, otnosheniya i napravlennost' lichnosti. *Voprosy psikhologii*. Moskva: Prosveschenie, 1973; 5: 17 – 25.
10. Uznadze D.N. *Psikhologiya ustanovki*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
11. Krutov M.N. *Moral' v dejstvii*. Moskva: Politizdat, 1977.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 378

**Zaytseva S.V.**, senior teacher, Department of Physical Education, Altai Academy of Economics and Law (Barnaul, Russia),  
E-mail: Shima0804@mail.ru

**FORMATION OF CULTURE OF PHYSICAL TRAINING IN STUDENTS BY MEANS OF DISTANCE LEARNING.** In the article a problem of decrease in interest of students in physical training is revealed. The author states that it is important to form culture of physical training in students and one of the means that can be used for this purpose is distance learning. The author shows internal reserves of the identity of the student, namely – his motivations locates. The author formulated the general concepts, connected with process of formation of culture of physical training of students; the condition of development of a problem of formation of such culture as leading phenomenon in the course of teaching and educational activity is considered. The basics, the contents and features of formation of the culture of physical training in students are determined by means of distance learning. The presented material allows concluding that as a driving contradiction of educational process on physical culture at this stage, first of all, there is a conflict between interest and educational and training activity. For elimination of this contradiction it is necessary to introduce elements of distance learning, which would promote an exception of "uninteresting" activity of educational process in teaching and educational process.

**Key words:** formation process, physical culture, distance learning.

**С.В. Зайцева**, ст. преп. каф. физической культуры Алтайской Академии Экономики и Права, г. Барнаул,  
E-mail: Shima0804@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема снижения интереса студентов к физической культуре, обосновывается необходимость формирования физической культуры студентов средствами дистанционного обучения, раскрытия внутренних резервов личности студента, а именно – его мотивации. Автором сформулированы общие понятия, связанные с процессом формирования физической культуры студентов; рассматривается состояние разработки проблемы формирования физической культуры как ведущего феномена в процессе учебно-воспитательной деятельности; определены сущность, содержание и особенности формирования физической культуры студентов средствами дистанционного обучения. Представленный материал позволяет сделать вывод, что движущим противоречием образовательного процесса по физической культуре на данном этапе выступает, прежде всего, конфликт между интересом и учебно-тренировочной деятельностью. Для устранения данного противоречия необходимо внедрить в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали бы исключению «неинтересной» деятельности из учебного процесса.

**Ключевые слова:** процесс формирования, физическая культура, дистанционное обучение.

Значительная роль в общем и профессиональном развитии будущих специалистов принадлежит физическому воспитанию как учебной дисциплине и как одной из подсистем целостного педагогического процесса. Культура личности студентов вуза отражает уровень их развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в характере деятельности и поведения, в развитии творческих сил и способностей. Она включает в себя результаты их предметной деятельности, реализуемой в знаниях, умениях, навыках, мировоззрении, уровне нравственности, физического развития, способах и формах общения.

Происходит отчуждение специалистов от ценностных свойств профессиональной деятельности как особого вида духовного производства и воспроизводства важнейшей ценности – человека. Аксиологические аспекты профессиональной деятельности не получают должного признания и воплощения в образовательно-воспитательном процессе.

Между тем, в профессиональном мышлении преподавателей физического воспитания высших учебных заведениях доминирует прагматическая установка на повышение физической подготовленности и спортивно-технических результатов студентов. При такой деформации цели физического воспитания личность студента остается вне поля зрения, а в деятельности педагогов преобладает обезличенный подход. Не учитывается, что будущий специалист является носителем ценностей, накопленных человеческой культурой, преобразователем общественных отношений. Игнорируется формирование потребностно-мотивационной сферы студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности, которая носит в основном предписывающий, регламентирующий характер. Формализм в педагогическом процессе, стремление к единообразию также способствуют отчуждению студентов от культуры, образованности, ведут к духовному и физическому обеднению личности. Процесс физического воспитания не преобразуется в процессе самовоспитания и самосо-

вершенствования личности, что негативно сказывается на формировании профессионально-ценностных ориентаций студентов вузов. Недостаточная образованность студентов в сфере физической культуры существенно снижает оздоровительный эффект занятий, сужает перенос полученных знаний на формирование здорового образа жизни, культуры учебного труда, быта и отдыха будущих специалистов.

Как следствие, физическая культура для большинства студентов вуза еще не стала личной ценностью, не находит отражения в их образе жизни. Имеются свидетельства того, что состояние здоровья не позволяет студентам реализовывать свой творческий потенциал. Многие из них слабо устойчивы к простудным заболеваниям, страдают неврозами, сердечно-сосудистыми и другими заболеваниями, что приводит к снижению устойчивости и дееспособности кадров, сокращению их творческого долголетия. Педагоги редко и с низкой эффективностью используют физкультурно-спортивную деятельность в воспитательном процессе и в пропагандистской деятельности, так как она лишена фундаментального основания – личной убежденности педагога.

В данной статье мы ставим задачу: раскрыть наиболее общие понятия, связанные с процессом формирования физической культуры личности; рассмотреть состояние разработки проблемы формирования физической культуры как ведущего феномена в процессе учебно-воспитательной деятельности; определить сущность, содержание и особенности формирования физической культуры студентов средствами дистанционного обучения.

Предметом нашего исследования является формирование физической культуры студентов средствами дистанционного обучения, поэтому следует остановиться на понятии «формирование».

В отечественной науке выработано понимание формирования как процесса придания определённой формы, законченности, составления, образования чего-либо.

Применительно к педагогике формирование обычно связывается с развитием новых качественных отношений посредством обучения и воспитания; как процесс целенаправленного, организационно оформленного взаимодействия всех субъектов воспитания, где влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности служит формированию у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

По мнению П.И. Пидкасистого, формирование личности – вид развития личности; изменение психологической динамической функциональной структуры личности, но главным образом ее содержания под влиянием внешних воздействий [1, с. 417].

Поэтому «формирование» физической культуры следует понимать как процесс и результат направленных, продуманных, закономерных, предметно обусловленных количественных и качественных изменений в организационном строении содержания учебной деятельности студентов, преемственно следующих друг за другом и объединяемых в узлы и стадии посредством функционирования процессов накопления и микроразвития, источником которых выступают неравнозначные по своей значимости и интенсивности противоречия.

Физическая культура – важнейший элемент всестороннего гармонического развития человека, выступающая как интегральное качество личности, как условие и предпосылка эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель саморазвития и самосовершенствования [2, с. 11].

Социально-личностный уровень усвоения ценностей физической культуры определяется знаниями человека в области физического совершенствования, двигательными умениями и навыками, способностью к самоорганизации здорового образа жизни, ориентацией на занятия физкультурно-спортивной деятельностью.

Осваивая социальные ценности физической культуры как неотъемлемую часть здорового образа жизни общества, каждый человек формирует свою личностную физическую культуру. Полученные человеком знания в области физической культуры формируют интеллектуальный потенциал личности. Общественные ценности двигательного характера стимулируют трансформацию собственной двигательной активности в личные умения и навыки, в высокий уровень физической подготовленности и здоровье человека.

Физическое образование отражает процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания. В него включаются овладение системой научных знаний, двигательных умений и навыков, формирование на их основе мировоззренческих, нравственных, физических и других качеств, развитие творческих сил и способностей [3, с. 10].

Физическая культура рассматривается нами главным образом не в традиционном плане, как явление общественной жизни, сфера человеческой деятельности, а как продукт развития её в индивидуе, интериоризация культуры личностью.

Дистанционное обучение является новой организацией образовательного процесса, которое основывается на принципе самостоятельного обучения и выражает в целенаправленном процессе интерактивного взаимодействия обучающихся и обучаемых (преподавателей и студентов) с помощью высоких информационных технологий, обеспечивающих обучающихся необходимым объемом изучаемого материала.

К непрерывному дистанционному обучению в полной мере относятся выделенные еще М.Д. Кареллом такие факторы непрерывного образования как растущая роль самого учащегося, активизация его познавательной деятельности, гибкость образовательной системы, ее мобильность и гуманистичность, координация между различными образовательными потребностями и роль учителя в образовательном процессе [4].

В данной статье мы пытаемся выяснить непосредственно роль преподавателя в образовательном процессе, мнение студентов о том каким они видят преподавателя, насколько студенты готовы к обучению с элементами дистанционного обучения, какова мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом.

За последние годы в Алтайской академии экономики и права (далее ААЭП) студенты утратили мотивы и стимулы к посещению занятий по физической культуре и спортивных секций. Современные студенты – это основной трудовой резерв нашей страны, это будущие родители, и их здоровье и благополучие являются залогом здоровья их детей и нации в целом. В связи

с этим огромную роль играет изучение мотивов, интересов и потребностей молодежи в занятиях физическими упражнениями [5].

Мотивация физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом является не одномоментным, а многоступенчатым: от первых элементарных гигиенических знаний и навыков до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом [6].

Для изучения особенностей и динамики мотивации студентов к занятию физической культурой в вузах был проведен анкетный опрос, к участию в котором привлекалось более 350 студентов Алтайской академии экономики и права. В анкетировании приняли участие студенты с первого по третий курс, разного возраста, физического здоровья, социального статуса и финансового благосостояния. Им предлагалось ответить всего на восемь вопросов. Анкетирование проводилось анонимно, что позволяет считать достоверными полученные данные.

Анализ ответов на первый вопрос позволил нам серьезно задуматься над проблемой формирования мотивации к занятиям физической культурой и спортом в ААЭП. Большинство респондентов – 74% не посещают спортивные секции ни в академии, ни в спортивных клубах города. При том, что 51% опрошенных студентов полностью устраивает учебно-спортивная база ААЭП, 30% устраивает в основном, 14% респондентов указали, что учебно-спортивная база ААЭП требует улучшения, и лишь 5% студентов указали, что база не устраивает. В разрезе этих двух вопросов можно сделать вывод, что студентов устраивает учебно-спортивная база ААЭП, но посещать спортивные секции ААЭП студенты не готовы.

Следующий вопрос, на который предлагалось ответить, звучал следующим образом: «Принимали ли Вы участие в спортивно-массовых мероприятиях проводимых ААЭП? Если да, то укажите в каких». Большая часть респондентов – 70 % указали, что принимали участие только на Дне Здоровья ААЭП. 22 % опрошенных студентов принимали участие в нескольких спортивно-массовых мероприятиях и всего 8 % студентов нигде не принимали участие. Это говорит о стремлении студентов к активному отдыху или к совместному время проведению со своими одноклассниками или друзьями, что может являться незначительной, но все же двигательной активностью студентов.

На вопрос: «Какими качествами личности, на Ваш взгляд, должен обладать преподаватель кафедры физической культуры, чтобы интересно проводить учебные и секционные занятия со студентами?» мы получили следующие ответы: коммуникабельность, чувство юмора, активность – 26 %; доброта, понимание, отзывчивость, внимательность – 26 %; физически подготовленный, дисциплинированный – 19 %; ответственный, объективный – 11 %; справедливый, требовательный, строгий – 10 %; затрудняюсь ответить – 8 %.

При ответе на данный вопрос преобладало мнение по отношению к двум качествам – доброта и коммуникабельность, и никто не указал на профессиональные качества. Студентам становится неважно, есть ли у преподавателя умение заинтересовать, или отличное знание своего предмета, главное, чтобы смог развеселить, уметь общаться и был добрым.

Следующий вопрос звучал так: «Что может послужить мотивацией к системным занятиям физической культурой и спортом для Вас?». Ответы были следующими: большая часть респондентов – 31 % – ответила, что мотивом является здоровый образ жизни; 27 % опрошенных студентов указали, что основной мотив – это получение зачета по физической культуре; 21 % студентов указали на повышение личной физической подготовленности; 10 % сообщили, что занятия по физической культуре интересны посещать; 4% респондентов заинтересовала материальная база и 7% опрошенных студентов не смогла ответить на данный вопрос.

Анализируя ответы на этот вопрос, приходим к противоречию, а именно, студенты понимают необходимость соблюдения здорового образа жизни (ЗОЖ), но один из основных составляющих компонентов ЗОЖ, как физическая активность, почему-то исключают из своего образа жизни, как это было видно из ответов на первый вопрос. Отсюда складывается мнение, что студенты ААЭП неправильно понимают понятие «Здоровый образ жизни». Это можно исключить, если в программу курса по физической культуре добавить элементы дистанционного обучения, например, такой как образовательный портал или мультимедийные

компьютерные учебники. Это необходимо для самостоятельного изучения части курса по физической культуре, и при обращении на подобный образовательный портал, студенты найдут различную информацию в видеокурсов, видеоуроков, презентаций, учебно-методических пособий и др.

Далее мы спросили у респондентов: «Какие негативные факторы влияют на Вас, когда Вы пропускаете учебные занятия по неуважительной причине?» и ответы были следующими: нужно съездить домой – 27 %; лень, желание поспать – 17 %; я не пропускаю занятия – 15 %; отдаленность корпуса – 15 %; мешает подработка – 11 %; по состоянию здоровья – 6 %; затрудняюсь ответить – 6 %; плохие погодные условия – 3 %.

В ААЭП организация учебного процесса складывается таким образом, что для занятий физической культурой студентам выделяется отдельный день, очень часто это или суббота или понедельник, поэтому студенты, уезжая домой на выходные дни, не возвращаются к началу занятий или уезжают домой раньше, тем самым пропуская занятия по физической культуре. Данная ситуация приводит к систематическому пропуску учебных занятий, что приводит к отсутствию возможности получения зачёта по физической культуре.

В следующем вопросе мы предложили студентам указать, какие стимулы им хотелось бы иметь для повышения активности при занятиях физической культурой и спортом: 48 % респондентов не смогли указать стимулы; 15 % предложили открыть дополнительные спортивные секции такие, как большой теннис, или плавание; 11 % опрошенных называют такой стимул как получение зачёта по физической культуре автоматом; 9 % респондентов устраивает работа кафедры, и они ничего не хотели бы менять; 8 % опрошенных респондентов указывают стимулом желание иметь спортивную фигуру; 5 % студентов хотели бы посещать занятия в удобное для них время; 5 % указывают такой стимул, как здоровье.

Очевидно, что в последнее время молодёжь утратила стимулы и мотивы для занятий физкультурой. Такому положению дел способствует ряд причин. В советские годы при строительстве каждого вуза обязательно создавалась и физкультурно-спортивная инфраструктура. С того времени прошло более двадцати лет. Сегодня в государственных вузах мы наблюдаем старение материальной базы и спортобъектов. Внимание молодых людей переключено на зарабатывание денежных средств, просмотр развлекательного телевидения и активное пользование разными гаджетами. Все это уводит их от массовой физкультурно-спортивной деятельности. Ещё более проблематично обстоит дело в частных вузах и в тысячах филиалов вузов по всей стране, где нет финансовой возможности строить дорогостоящие спортивно-оздоровительные объекты [7].

Как показало проведённое исследование, движущим противоречием образовательного процесса по физической культуре на данном этапе выступает, прежде всего, конфликт между интересом и учебно-тренировочной деятельностью. Прогрессивное разрешение означенного противоречия осуществляется за счёт приложения студентом нравственно-волевых усилий для реализации «неинтересной» для него деятельности во имя стремления к осуществлению необходимой деятельности. Для устранения данного противоречия необходимо внедрить в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали бы исключению «неинтересной» деятельности из учебного процесса.

На кафедре физической культуры в ААЭП идет активное внедрение образовательного портала, с постоянным обновлением актуальной информации и необходимыми потребностями студентов в интересующих вопросах саморазвития, самоорганизации и физической подготовки и разностороннем представлении о здоровом образе жизни.

#### Библиографический список

1. Пидкасистый П.И. Словарь-справочник по педагогике. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
2. Ильинич В.И. Физическая культура студента. Москва: Гардарики, 1999.
3. Холкин И.Г. Проектирование личностно ориентированного образовательного процесса по предмету «Физическая культура». Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1998.
4. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения: дидактические основы, проблемы разработки и использования. Екатеринбург: Уральский ГПУ, 1995.
5. Макаренко В.К. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/ya-formirovanie-motivatsii-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kul'turoy-i-sportom>
6. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе. Фундаментальные исследования. Москва. 2011; 8: 293 – 298.
7. Касеев Д.В., Зайцева С.В. Проблема формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом. Вестник Алтайской академии экономики и права. 2013; 3 (30): 138 – 142.

#### References

1. Pidkasytyj P.I. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Moskva: TC Sfera, 2004.
2. Il'inich V.I. *Fizicheskaya kul'tura studenta*. Moskva: Gardariki, 1999.
3. Holkin I.G. *Proektirovanie lichnostno orientirovannogo obrazovatel'nogo processa po predmetu «Fizicheskaya kul'tura»*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1998.
4. Sholohovich V.F. *Informacionnye tehnologii obucheniya: didakticheskie osnovy, problemy razrabotki i ispol'zovaniya*. Ekaterinburg: Ural'skij GPU, 1995.
5. Makarenko V.K. *Formirovanie motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/ya-formirovanie-motivatsii-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kul'turoy-i-sportom>
6. Nagovicyn R.S. *Motivatsiya studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj v vuze. Fundamental'nye issledovaniya*. Moskva. 2011; 8: 293 – 298.
7. Kascheev D.V., Zajceva S.V. *Problema formirovaniya motivacionno-cennostnogo otnosheniya studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom. Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava*. 2013; 3 (30): 138 – 142.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 37.016:51

**Kisel'nikov I.V.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Algebra and Mathematics Teaching Methods, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [kiv@altspu.ru](mailto:kiv@altspu.ru)

**A METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE UNIFIED STATE EXAMINATION ON MATHEMATICS (BASIC LEVEL) IN THE ALTAI REGION IN 2015.** The article is dedicated to the modern stage of development of mathematical education in Russia. The author studies a problem of the use of resources and improving the assessment of the results of mathematical training in schools. The article describes the structure and content of the examination work in mathematics basic level, the main results. The data on the planned and achieved in 2015 the participants of the exam results of their assignments. The author obtained conclusions about the level of development of individual skills in math, the participants reached in the Altai Krai. The paper gives some recommendations for the implementation of preventive and corrective actions, based on the results of the exam. The data reflected in the article is theoretically and practically important for the analysis of the current state of teaching Mathematics at the regional and municipal levels. The paper has a high value for planning the development of mathematical education in Altai Krai.

**Key words:** mathematical education, evaluation of the quality of education, results of teaching mathematics, unified state examination on mathematics, education system in Altai Krai.

**И.В. Кисельников**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. алгебры и методики обучения математике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kiv@altspu.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ БАЗОВОГО УРОВНЯ В 2015 ГОДУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Статья посвящена актуальной на современном этапе развития математического образования в России проблеме использования и совершенствования средств оценивания результатов математической подготовки учащихся школ. В статье отражены структура и содержание экзаменационной работы по математике базового уровня, основные результаты работы. Приведены данные о планируемых и достигнутых в 2015 г. участниками экзамена результатах выполнения заданий. Автором получены выводы об уровнях сформированности отдельных умений по математике, достигнутых участниками в Алтайском крае. Приведены рекомендации по осуществлению предупреждающих и корректирующих действий по результатам экзамена. Отраженные в статье данные имеют теоретическое и практическое значение для анализа текущего состояния математического образования на региональном и муниципальном уровнях; планирования мероприятий по развитию математического образования в регионе.

**Ключевые слова:** математическое образование, оценка качества образования, результаты обучения математике, единый государственный экзамен по математике, система образования в Алтайском крае.

В условиях штатного проведения единого государственного экзамена появилась возможность осуществления мониторинга качества освоения образовательных программ отдельных дисциплин, в частности, математики. Опыт Алтайской краевой предметной комиссии ЕГЭ по математике показывает возможности в выявлении погрешностей участников экзамена, проектировании предупреждающих и корректирующих мероприятий на основе анализа результатов ЕГЭ. Естественно, что неверно абсолютизировать результаты ЕГЭ, это подчеркивает ряд учёных, в частности, М.А. Чошанов отмечает: «когда тест превращается в единственное мерило учебных достижений, происходит профанация процесса обучения» [1, с. 27]. Недостатком единого государственного экзамена, является то, что полная картина его результатов оказывается скрыта от учителя. Но для совершенствования практики обучения, повышения его качества следует выполнять детальный анализ работ учащихся, выявляя как сильные стороны при решении задач контрольно-измерительных материалов (КИМ), так и погрешности учащихся. Ошибки, допускаемые учащимися при решении задач, условно разделим на две группы: индивидуальные и типовые. Вскрывать индивидуальные ошибки участников единого государственного экзамена и осуществлять деятельность по их искоренению может учитель на основании анализа работ учащихся своего класса. Для выявления типичных ошибок целесообразно осуществлять анализ работ на более обширной совокупности работ учащихся, возможно даже на генеральной совокупности. Такой анализ может осуществляться региональными и федеральными предметными комиссиями. Его результаты могут стать предметом обсуждения на методических объединениях различного уровня.

Модель ЕГЭ по математике базового уровня предназначена для государственной итоговой аттестации выпускников, не планирующих продолжение образования в профессиях, предъявляющих специальные требования к уровню математической подготовки. Так как в настоящее время существенно возрастает

роль общематематической подготовки в повседневной жизни, в массовых профессиях, в модели ЕГЭ по математике базового уровня усилены акценты на контроль способности применять полученные знания на практике, развитие логического мышления, умение работать с информацией.

Модель ЕГЭ по математике базового уровня представлена впервые. Содержание работы построено на традициях российского математического образования, развивает подходы, заложенные в едином государственном экзамене по математике 2010–2014 гг. Выполнение заданий экзаменационной работы свидетельствует о наличии у участника экзамена общематематических умений, необходимых человеку в современном обществе. Задания проверяют базовые вычислительные и логические умения и навыки, умение анализировать информацию, представленную на графиках и в таблицах, использовать простейшие вероятностные и статистические модели, ориентироваться в простейших геометрических конструкциях. В работу включены задания базового уровня по всем основным предметным разделам: геометрия (планиметрия и стереометрия), алгебра, начала математического анализа, теория вероятностей и статистика.

Содержание и структура экзаменационных работ дают возможность достаточно полно проверить комплекс умений по предмету:

- уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни;
- уметь выполнять вычисления и преобразования;
- уметь решать уравнения и неравенства;
- уметь выполнять действия с функциями;
- уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами;
- уметь строить и исследовать математические модели.

Общие результаты выполнения заданий экзаменационной работы демонстрирует рис. 1.



Рис. 1. Распределение числа участников по полученным тестовым баллам (ЕГЭ по математике базового уровня, Алтайский край, 2015 г.)

Наглядное представление результатов ЕГЭ по математике базового уровня, рассчитанных для участников из Алтайского края, отражено в таблице 1. При этом планируемые результаты определялись на основе данных репетиционного тестирования

учащихся региона по аналогичным контрольным измерительным материалам, проведенного весной 2015 г. Учитывались также выводы из анализа веера ответов участников ЕГЭ по математике прошлых лет [2].

Таблица 1

Результаты освоения разделов учебного предмета «Математика» (экзамен базового уровня)

№	Проверяемые умения	Проверяемые элементы содержания	Факт, %	План, %	Выводы
1	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Целые числа. Дроби, проценты, рациональные числа. Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	78,67	50-90	В норме
2	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Дроби, проценты, рациональные числа. Степень с целым показателем. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	74,51	50-90	В норме
3	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Дроби, проценты, рациональные числа.	83,02	50-90	В норме
4	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Преобразования выражений, включающих арифметические Операции. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	62,5	50-90	В норме
5	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Преобразования выражений, включающих корни натуральной степени. Преобразования тригонометрических выражений. Преобразование выражений, включающих операцию логарифмирования.	55,32	50-90	В норме
6	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	88,86	50-90	В норме
7	Уметь решать уравнения и неравенства.	Квадратные уравнения. Рациональные уравнения. Иррациональные уравнения. Тригонометрические уравнения. Показательные уравнения. Логарифмические уравнения.	84,28	50-90	В норме
8	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Треугольник. Параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат. Трапеция. Угол между прямыми в пространстве; угол между прямой и плоскостью, угол между плоскостями. Длина отрезка, ломаной, окружности, периметр многоугольника. Площадь треугольника, параллелограмма, трапеции, круга, сектора.	89,09	50-90	В норме
9	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Применение математических методов для решения содержательных задач из различных областей науки и практики. Интерпретация результата, учёт реальных ограничений. Вероятности событий.	91,63	50-90	Выше нормы
10	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Вероятности событий.	60,98	50-90	В норме
11	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Табличное и графическое представление данных. График функции. Примеры функциональных зависимостей в реальных процессах и явлениях.	94,31	50-90	Выше нормы

№	Проверяемые умения	Проверяемые элементы содержания	Факт, %	План, %	Выводы
12	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	92,36	50-90	Выше нормы
13	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами.	Площадь поверхности конуса, цилиндра, сферы. Объем куба, прямоугольного параллелепипеда, пирамиды, призмы, цилиндра, конуса, шара.	55,43	50-90	В норме
14	Уметь выполнять действия с функциями.	Функция, область определения функции. Множество значений функции. График функции. Примеры функциональных зависимостей в реальных процессах и явлениях. Обратная функция. График обратной функции. Понятие о производной функции, геометрический смысл производной.	93,71	50-90	Выше нормы
15	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами.	Треугольник. Параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат. Трапеция. Окружность и круг. Угол между прямыми в пространстве; угол между прямой и плоскостью, угол между плоскостями. Длина отрезка, ломаной, окружности, периметр многоугольника. Площадь треугольника, параллелограмма, трапеции, круга, сектора.	49,08	50-90	Ниже нормы
16	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами.	Призма, её основания, боковые рёбра, высота, боковая поверхность; прямая призма; правильная призма. Параллелепипед; куб; симметрии в кубе, в параллелепипеде. Пирамида, её основание, боковые рёбра, высота, боковая поверхность; треугольная пирамида; правильная пирамида. Цилиндр. Основание, высота, боковая поверхность, образующая, развертка. Конус. Основание, высота, боковая поверхность, образующая, развертка. Шар и сфера, их сечения.	55,39	50-90	В норме
17	Уметь решать уравнения и неравенства.	Квадратные неравенства. Рациональные неравенства. Показательные неравенства. Системы линейных неравенств.	28,96	50-90	Существенно ниже нормы
18	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	78,88	50-90	В норме
19	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	59,48	50-90	В норме
20	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	32,2	50-90	Существенно ниже нормы



Рис. 2. Доли участников экзамена, не приступивших к выполнению заданий (математика, базовый уровень, 2015 г.)

Анализ данных, представленных в таблице 1, и изучение статистических данных о доле участников экзамена, не приступивших к выполнению отдельных задач, позволяют сделать ряд следующих выводов.

1. Положительным результатом экзамена по математике базового уровня является овладение значительной частью выпускников школ умениями использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни (проверяемое заданиями 9, 11), умениями строить и исследовать простейшие математические модели (проверяемое заданием 12), умениями выполнять действия с функциями (проверяемое заданием 14), о чём свидетельствует превышение планируемых показателей. Причём, достигнут наилучший за последние годы показатель решения задачи на геометрический смысл производной.

2. О некоторых проблемах качества математической подготовки учащихся свидетельствуют низкие результаты, полученные при решении задач, нацеленных на проверку умений:

- выполнять действия с геометрическими фигурами (проверяемое заданием 15);
- решать уравнения и неравенства (проверяемое заданием 17);
- строить и исследовать простейшие математические модели (проверяемое заданием 20).

3. Наиболее трудными для участников ЕГЭ по математике базового уровня оказались задания 4, 5, 13, 15, 19, 20, к решению которых не приступило более 10% экзаменуемых (См. рис. 2.).

*Анализ работ 2015 года позволил констатировать несколько положительных результатов ЕГЭ по математике.*

1. Овладение значительной частью выпускников школ, участвовавших на экзамене базового уровня, умениями использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, умениями строить и исследовать простейшие математические модели, умениями выполнять действия с функциями. Достигнут наилучший за последние годы показатель решения задачи на геометрический смысл производной.

2. Демонстрация значительной частью участников экзамена по математике профильного уровня достаточного уровня сформированности умений использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, умениями выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами.

*Однако, проанализировав результаты, можно выделить ряд недочетов в математической подготовке выпускников школы, значительная часть из которых отмечалась и в прошлые годы:*

- низкая мотивация учащихся к достижению максимальных результатов на ЕГЭ по математике;
- доминирование подготовки по алгебре над обучением геометрии;
- низкий уровень математической подготовки, не позволяет учащимся успешно осваивать другие предметы естествен-

но-научного цикла, резко снижает общую способность учиться;

- при оформлении решений задач с развёрнутым ответом учащиеся допустили погрешности: неправильные чертежи, недостаточная доказательность рассуждений, отсутствие аргументации решений;
- поверхностный взгляд на условие задачи (в частности, задачи 19 экзамена профильного уровня), склонность упростить его на свой взгляд, неверная трактовка условия задачи;
- математические ошибки, возникающие на основе неверной ассоциативной связи [3].

*В этой связи в 2015 – 2016 учебном году необходимо концентрировать усилия на решении следующих первоочередных задач.*

Обеспечить тенденцию повышения качества результатов ЕГЭ с применением комплекса мер, в первую очередь, организационно-методического и методического характера, по выявлению потенциальных погрешностей в решении математических задач будущими участниками экзамена 2015 г. и осуществлению соответствующих корректирующих мероприятий.

В связи с наличием определённой доли учащихся, не преодолевших «порогового» значения, необходимо уделять этой группе учащихся большее внимание. С учащимися, имеющими слабую математическую подготовку, стоит сконцентрироваться на формировании их базовых математических компетенций (умении читать и верно понимать условие задачи, решать практико-ориентированные задачи, выполнять арифметические действия, тождественные преобразования и т. д.), определить наиболее успешно решаемые данными учащимися типы задач и доводить, в первую очередь, их решение «до совершенства». Другими словами, для учащихся с разным уровнем подготовки должны быть выстроены принципиально разные стратегии подготовки к экзамену, необходима дифференциация обучения, разработка стратегии обучения и подготовки к выпускному экзамену с учетом имеющегося у выпускника уровня образовательной подготовки.

Для предупреждения математических ошибок, возникающих на основе неверной ассоциативной связи, можно использовать предложенную П.И. Самсоновым методику. Методика предупреждения таких ошибок школьников в процессе изучения математики, основана на том, что такие ошибки отсрочены по времени изучения данной темы и включает в себя:

- составление учителем «карты ошибок возникающих ассоциативно», по содержанию всего школьного курса математики;
- выделение фрагментов-образцов, ведущих впоследствии к образованию неверной ассоциативной связи, и их исключение;
- построение цепочек заданий, препятствующих образованию неверной ассоциативной связи;
- формирование опережающей ассоциации, в том случае, когда неверная ассоциативная связь уже образована [3, с. 76].

Учителю необходимо планировать обобщающее повторение курса алгебры и начал анализа, традиционно проводимое учителями в конце 11 класса, с учетом основных содержательных

линий курса. Кроме того, в связи с тем, что КИМы ЕГЭ проверяют и усвоение материала курсов математики 5 – 6 классов, алгебры 7 – 9 классов и геометрии 7 – 11 классов, необходимо при подготовке к сдаче ЕГЭ повторить некоторые разделы курса математики, алгебры и геометрии основной и средней школы. Ориентиром в планировании могут послужить: кодификатор требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена

по математике; кодификатор требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена по математике; спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в текущем году единого государственного экзамена по математике; демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена текущего года по математике.

#### Библиографический список

1. Чошанов М.А. Образование и национальная безопасность: системные ошибки в математическом образовании России и США. *Образование и наука*. 2013; 8 (107): 14 – 31.
2. Кисельников И.В. Методический анализ веера ответов участников ЕГЭ по математике. *Фундаментальные науки и образование: Материалы II международной научно-практической конференции*, 02-05 марта, Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014: 424 – 427.
3. Самсонов П.И. Основы методики предупреждения математических ошибок, возникающих на основе неверной ассоциативной связи. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010; 12: 75 – 78.

#### References

1. Choshanov M.A. Obrazovanie i nacional'naya bezopasnost': sistemnye oshibki v matematicheskom obrazovanii Rossii i SShA. *Obrazovanie i nauka*. 2013; 8 (107): 14 – 31.
2. Kisel'nikov I.V. Metodicheskij analiz veera otvetov uchastnikov EG'E po matematike. *Fundamental'nye nauki i obrazovanie: Materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 02-05 marta, Bysk: FGBOU VPO «AGAO», 2014: 424 – 427.
3. Samsonov P.I. Osnovy metodiki preduprezhdeniya matematicheskikh oshibok, vznikayuschih na osnove nevernoj associativnoj svyazi. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2010; 12: 75 – 78.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 37.034

**Krainik V.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikvictor@mail.ru

**Nikiforov P.V.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: pavel1983nik@gmail.com

**THE BASICS OF NATIONAL VALUES IN THE RUSSIAN FEDERATION.** The main contents of the study is made up by an analysis of the concept of "national values" and by an analysis of the views of researchers of national values. The article reveals the basics of our national values, formulates the concept of national values, considers the conditions affecting the national values, defines by their impact on human and civil rights. The authors tell what factors influence the formation of national values. The material suggests that the state should pay more attention to the cultural education of its citizens, in order to build a moral, responsible, self-thinking, creative personality. It is stated that the culture is a tool for transferring to new generations of set of moral, ethical and aesthetic values that make up the core of the national identity. The national values in Russia are the basic principles of construction of social relations in all spheres of human activity.

**Key words:** values, national values, traditions, habits, norms, culture, education, patriotism.

**В.Л. Крайник**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

**П.В. Никифоров**, ст. преп. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: pavel1983nik@gmail.com

## СУЩНОСТЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Основное содержание исследования составляет анализ понятия «национальные ценности». В статье анализируются различные взгляды исследователей национальных ценностей, раскрывается сущность национальных ценностей, формулируется понятие национальных ценностей, рассматриваются условия, влияющие на национальные ценности, определяется их влияние на человека и гражданина. Устанавливаются факторы, влияющие на формирование национальных ценностей. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что государство должно уделять большое внимание культурному воспитанию своих граждан в целях формирования нравственной, ответственной, самостоятельно мыслящей, творческой личности. Именно культура выступает инструментом передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро национальной самобытности.

**Ключевые слова:** ценность, национальные ценности, традиции, обычаи, нормы культуры, воспитание, патриотизм.

Актуальность заявленной проблемы обусловлена тем, что в современном мире, в эпоху глобальных изменений, общество динамично развивается, происходят изменения во всех сферах жизни: экономической, политической, социальной, духовной. Повышается уровень жизни населения, в обществе господствует многообразие политических идей и взглядов, гарантируется защита прав и свобод человека, растет уровень культуры. Все эти условия влияют на национальные ценности в Российской Федерации, которые формировались в ходе продолжительного исторического развития материальной и духовной культуры общества в соответствии с историко-географическим положением страны и политическими условиями в ней.

В современных условиях значение и роль национальных ценностей в Российской Федерации резко возросли в связи с тем, что при стремительном развитии всех сфер жизни общества

необходимы фундаментальные основы, главные направления, которые бы выступали базисом и являлись определяющими для складывающихся общественных отношений. Такой основой и являются национальные ценности. Обратимся к их дефинициям.

В.Г. Крысько в «Этнопсихологическом словаре» определяет национальные ценности как «совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие» [1, с. 196].

Г.Г. Рогачёва пишет, что «национальные ценности – это основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях» [2].

Ф.С. Файзуллин под национальными ценностями понимает «стимулирующее начало развития общественной и личной духовности в конкретно-исторических условиях представителя того или иного этноса» [3, с. 23].

Анализируя данные трактовки, несложно заметить, что понятие национальных ценностей, вне зависимости от избираемого автором ракурса оценки, как правило, включает в себя несколько основных элементов, а именно: этнос, морально-нравственный аспект, духовные идеалы, традиции, исторические условия, преемственность поколений. Предприняв попытку интеграции выявленных составляющих, мы приходим к следующему определению: «Национальные ценности в Российской Федерации – это основополагающие нравственно-этические, моральные образцы и нормы, аккумулирующие в себе своеобразие, самобытность, особенности характера, обычаи, традиции и уклад жизни, наиболее важные потребности многонационального народа России, сложившиеся под влиянием геополитического положения страны, в результате длительного исторического процесса и передаваемые из поколения в поколение».

Необходимо отметить, что все национальные ценности в той или иной мере выстроены на самоограничении и удержании внутренних побуждений конкретного человека, ограничении его личных, индивидуальных целей, или вовсе отказ от них в пользу всего этноса и общих национальных интересов.

Также, нельзя не согласиться с тем, что «национальные ценности – это не только совокупность черт психики, потребностей, интересов, установок, ценностных ориентаций, убеждения и идеалы народа, которые, в конечном счете, определяют направленность самого характера, но и система, методы и приёмы достижения целей, что во многом зависит от темперамента и нравственных принципов нации» [3, с. 24].

Анализ современных публикаций показывает, что авторами национальные ценности рассматриваются как производные развития культуры. Культура первична по отношению к ним. С этим нельзя не согласиться, так как во многом это объясняется тем, что в течение длительного исторического процесса в обществе складывались традиции, обычаи, укоренились нормы морали и нравственности, которые приобретали одно общее значение для всего этноса, именно они передавались новым поколениям, закрепляясь в их сознании. В результате чего эти составляющие культуры влияли на выбор поведения в той или иной ситуации, решение стоящих перед обществом задач.

Формирование национальных ценностей происходит в процессе отражения национально-этнической общности окружающей действительности, в тоже время осваиваемой под воздействием определенных норм и установок. Причём данное отражение изменяется по ходу развития общества и при этом одна культура переслаивается с другой, проникая друг в друга. Сложная, взаимозависимая совокупность материальных и духовных ценностей, эмоциональных и рациональных элементов культуры как раз и представляют собой менталитет той или иной нации, т. е. тот самый идейно-поведенческий стереотип, который отличает одну нацию от другой. Этот стереотип передается от предыдущих поколений и существует на подсознательном уровне. Происходит это за счёт того, что в основе национальных ценностей лежит некоторый набор предметов, символов или идей, которые в сознании каждого носителя этой культуры связаны с интенсивно окрашенной гаммой чувств или эмоций этого народа. Появление в сознании любого из этих атрибутов этноса провоцирует появление палитры ощущений, чувств, связанных с ним, что, в свою очередь, является толчком к последующему стандартному действию. Это единство, состоящее из отношения «предмет – действие», является социальной памятью или социальным архетипом.

Значение социальной памяти для этноса и отдельного его представителя очень велико, потому что национальные ценности, формирующиеся и передаваемые поколениями из столетия в столетие в большинстве своём определяют отношение народа к событиям прошлого и настоящего, готовность и способность решать возникающие проблемы, как внутренние, так и пришедшие извне, а также создавать проекции на будущее. На любом этапе жизнедеятельности нации при возникновении различных ситуаций, насущных проблем с выбором метода их устранения помогает социальная память, заложенная в национальные ценности, которые определяют самые крайние и в то же время рациональные решения. Выбор этот во многом зависит от типа психического склада наций, его ценностей и идеалов. Поэтому, чем скорее отдельный представитель этноса усвоит, осознает,

примет основные идеи и установки соответствующей национальной культуры в сочетании с необходимым вычлениением положительного содержания из духовного наследия истории нации, тем качественнее становится процесс стабилизации, возрастает значение в общественной жизни позитивного действия национальных ценностей. И наоборот, если новая система ценностей насильственно внедряется в национальную культуру и производит в ней какой-нибудь сдвиг, то такой сдвиг может разрушить всю систему традиционных связей и задеть самые сокровенные, самые незыблемые её основы. Тогда сдвинутой, разрушенной оказывается вся система национальных ценностей: вера, мораль, самые святые устои, на которых веками держалась жизнь этноса. Разрушаются все культурные узы, все её скрепы, и изменения приобретают страшный и неконтролируемый характер.

Поэтому огромную важность представляют собой национальные ценности, вырабатываемые каждым народом в соответствии с географическими, климатическими, историческими и иными условиями в процессе своего становления и развития. Ценности приспосабливаются, укореняются для этноса столетиями, а может и тысячелетиями, сохраняя при любых обстоятельствах жизни общества некие специфически национальные черты. И только человек, сохранивший свои национальные ценности и одновременно ощущающий своё единство с мыслящим человечеством во времени и в пространстве, способен на оптимальные решения.

Таким образом, национальные ценности определяют жизненную позицию человека и гражданина, его отношение к обществу и государству, прошлому настоящему и будущему своей страны ответственность за сохранение и приумножение национального достояния.

Формализованное изложение национальных ценностей России содержится в Преамбуле к Конституции Российской Федерации. К ним относятся: утверждение прав и свобод человека, гражданского мира и согласия; государственное единство; равноправие и самоопределение народов; память предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость; суверенная государственность России и незыблемость её демократической основы; благополучие и процветание России; ответственность за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями; осознание себя частью мирового сообщества. Этот перечень был дополнен в одном из ежегодных Посланий Президента Российской Федерации Федеральному Собранию, где подчёркивалось, что в основе государства, его политики должны лежать естественные ценности, такие как:

«Справедливость, понимаемая как политическое равноправие, как честность судов, ответственность руководителей. Реализуемая как социальные гарантии, требующая преодоления бедности и коррупции.

Свобода – личная, индивидуальная свобода. Свобода принятию, слова, вероисповедания, выбора места жительства и рода занятий. И свобода общая, национальная. Самостоятельность и независимость Российского государства.

Жизнь человека, его благосостояние и достоинство. Межнациональный мир. Единство разнообразных культур. Защита малых народов.

Семейные традиции. Любовь и верность. Забота о младших и старших.

Патриотизм. При самом трезвом, критическом взгляде на отечественную историю и на наше далеко не идеальное настоящее. В любых обстоятельствах, всегда – вера в Россию, глубокая привязанность к родному краю, к нашей великой культуре».

Также, на наш взгляд, к национальным ценностям в РФ необходимо отнести язык. «Для России с её этническим, культурным разнообразием и сложным национально-государственным устройством это, безусловно, один из очевидных приоритетов. Вопросы сохранения и развития русского, всех языков народов нашей страны имеют важнейшее значение для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России» [4].

Из Послания Федеральному Собранию РФ можно увидеть то, какие национальные ценности обозначил Президент РФ, и сделать вывод о том, что многие из них продиктованы современным развитием общества, сформированы в настоящий исторический период (политическое равноправие, ответственность руководителей, преодоления бедности и коррупции, свобода предпринимательства, слова, вероисповедания). В связи с этим государство проводит активную национальную политику во всех

сферах жизнедеятельности, направленную на развитие, укрепление имеющихся национальных ценностей и формирование новых, отвечающих вызову современного мира. Это и реализация национальных программ в экономической, социальной, культурной сферах жизни общества, и объявление Президентом РФ годов, посвященных значимым для общества направлениям социокультурной жизни. Так, 2010 год был объявлен Годом учителя, 2011 – Годом космонавтики, 2012 – Годом российской истории, 2013 – Годом охраны окружающей среды, 2014 – Годом культуры, 2015 – Годом литературы. На наш взгляд, такая политика отчётливо показывает стоящие перед государством приоритетные направления развития и какие национальные ценности господствуют в Российской Федерации. Ведь именно они являются показателем уровня развития сознания этноса, его нравственно-эстетических предпочтений, моральных норм.

Рассмотренные национальные ценности в России затрагивают каждую из сфер общности людей. Одни из них имеют вековую историю, другие только начинают формироваться, отвечая требованиям постоянно усложняющегося мира.

#### Библиографический список

1. Крысько В.Г. *Этнопсихологический словарь*. Москва: МПСИ, 1999: 343.
2. Рогачёва Г.Г. Формирование базовых национальных ценностей в начальной школе. *Официальный сайт МБОУ СОШ №32 г. Братска*. Available at: <http://bratsk-school32.ru/index.php/pedagogicheskij-sovet-informatizatsiya-obrazovatel'nogo-protssessa-kak-uslovie-uspeshnoj-realizatsii-fgos/formirovanie-bazovykh-natsionalnykh-tsennostej-v-nachalnoj-shkole>
3. Файзуллин Ф.С. Национальные ценности и ценностные ориентации современного поколения. *Ватандаш*. 2013; 9: 23.
4. Путин В.В. *Послание Федеральному Собранию Российской Федерации 04.12.2014*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173>

#### Reference

1. Krysko V.G. *'Etnopsihologicheskij slovar'*. Moskva: MPSI, 1999: 343.
2. Rogacheva G.G. Formirovanie bazovykh nacional'nykh cennostej v nachal'noj shkole. *Oficial'nyj sajт MBOU SOSH №32 g. Bratska*. Available at: <http://bratsk-school32.ru/index.php/pedagogicheskij-sovet-informatizatsiya-obrazovatel'nogo-protssessa-kak-uslovie-uspeshnoj-realizatsii-fgos/formirovanie-bazovykh-natsionalnykh-tsennostej-v-nachalnoj-shkole>
3. Fajzullin F.S. Nacional'nye cennosti i cennostnye orientacii sovremennogo pokoleniya. *Vatandash*. 2013; 9: 23.
4. Putin V.V. *Poslanie Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii 04.12.2014*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173>

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 151.9:61+37.013.8

Melnichuk S.I., postgraduate, senior teacher, Department of Psychology Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mel.fnk@mail.ru

**TO THE QUESTION OF FORMATION OF PREREQUISITES OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT CHILDREN WITH THE SYNDROME OF DEFICIENCY OF ATTENTION AND THE HYPERACTIVITY.** The article is dedicated to a problem of insufficient study of formation of prerequisites of educational activity of children having a syndrome of deficiency of attention and hyperactivity. The theoretical and practical approaches in an assessment of the readiness of children of the preschool age for training at school are analyzed in the work. The main criteria of the assessment of children with a syndrome of deficiency of attention and with hyperactivity are considered. The importance of early diagnostics of formation of prerequisites of educational activity is proved. A number of contradictions in Russian science connected with research activity in studying of manifestations of a syndrome of deficiency of attention and hyperactivity in children are mentioned. The considerable attention is paid to a model of formation of prerequisites of the educational activity.

**Key words:** preconditions of educational activity, syndrome of deficiency of attention and hyperactivity, additional education, preschool age.

С.И. Мельничук, аспирант, ст. преп. каф. психологии образования института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: mel.fnk@mail.ru

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме недостаточной изученности формирования предпосылок учебной деятельности у детей, имеющих синдром дефицита внимания с гиперактивностью. В работе анализируются теоретические и практические подходы в оценке готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. Рассматриваются основные критерии оценки детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и доказывается значимость ранней диагностики сформированности предпосылок учебной деятельности. Затрагивается ряд противоречий в отечественной науке, связанных с исследовательской активностью в изучении проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. Значительное внимание уделяется модели формирования предпосылок учебной деятельности.

**Ключевые слова:** предпосылки учебной деятельности, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, дополнительное образование, дошкольный возраст.

В настоящее время в стране идёт становление системы образования на новых принципах, соответствующих Закону РФ «Об образовании».

Соответственно развитию образовательной системы направлен процесс создания системы непрерывного образования. Одно из основных условий обеспечения функционирования и

развития единой непрерывной системы образования – это формирование предпосылок учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Подготовка детей к обучению позволяет обеспечить переход ребёнка из одной возрастной группы в другую и реализовать основные задачи, сформулированные в настоящее время федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования.

На современном этапе развития образования проблема подготовки детей к школьному обучению становится важной практической задачей. Это связано с тем, что одним из показателей готовности к школе может служить такой уровень развития учебных умений и навыков дошкольника, которые позволят ему овладеть сложным типом учебной деятельности.

Отмечается, что повышение эффективности обучения, успешное решение задач развития личности ребёнка, во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

Обучение, по мнению Л.С. Выготского [1; 2], ведёт за собой развитие. Учебная деятельность не дается ребёнку в готовой форме и потому должны быть сформированы её предпосылки в старшем дошкольном возрасте, так как формирование предпосылок учебной деятельности, выявление резервов готовности – это путь к развитию.

Как отмечал Д.Б. Эльконин [3; 4], необходимо сформировать статус школьника, наличие определенного мировоззрения, готовность к овладению учебной деятельностью, способность управлять своим поведением, мыслительной деятельностью. Следовательно, говорить о формировании предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста необходимо именно с этих позиций.

Высокий интерес к проблеме обеспечения готовности ребёнка к обучению в школе обусловлен несколькими факторами [5]. Во-первых, готовность является необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Она обеспечивает восприятие базовых знаний, получаемых в начальных классах, а, следовательно, влияет на успеваемость ребёнка. Во-вторых, современная система образования постоянно меняется, что требует пересмотра целей и задач обучения дошкольников, более интенсивной их подготовки к школе.

Существующие на современном этапе подходы к проблеме готовности ребёнка к школе можно объединить в два направления [5]:

– Определение готовности через «внешние» показатели, ориентированные на требования той или иной программы обучения, вида образовательного учреждения.

– Определение психологической готовности, исходя из новообразований возраста, «внутренней» готовности ребёнка всту-

Таблица 1

Клинические проявления СДВГ в международных классификациях

Проявления	Критерии	
	МКБ-10 (1994)	DSM-IV (1994)
Нарушения внимания	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Не удерживает внимание на деталях, допускает много ошибок.</li> <li>2. С трудом сохраняет внимание при выполнении предложенных заданий.</li> <li>3. Не слушает обращенную к нему речь.</li> <li>4. Не может придерживаться инструкций и довести дело до конца.</li> <li>5. Не способен самостоятельно спланировать, организовать выполнение заданий.</li> <li>6. Избегает дел, требующих длительного умственного напряжения.</li> <li>7. Часто теряет свои вещи.</li> <li>8. Легко отвлекается.</li> <li>9. Проявляет забывчивость.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Не способен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в заданиях, в выполняемой работе.</li> <li>2. С трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.</li> <li>3. Ребёнок не слушает обращенную к нему речь.</li> <li>4. Не придерживается предлагаемых инструкций и не справляется до конца с выполнением задания (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание).</li> <li>5. Сложности в организации самостоятельного выполнения задания и других видов деятельности.</li> <li>6. Избегает, высказывает недовольство и сопротивляется вовлечению в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения.</li> <li>7. Теряет вещи, необходимые в школе и дома.</li> <li>8. Легко отвлекается на посторонние стимулы.</li> <li>9. Забывчивость в повседневных ситуациях.</li> </ol>
Гиперактивность	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Часто совершает беспокойные движения руками и ногами, ерзает на месте.</li> <li>2. Не может усидеть на месте, когда это необходимо.</li> <li>3. Часто бежит или куда-то забирается, когда это неуместно.</li> <li>4. Не может тихо, спокойно играть.</li> <li>5. Чрезмерная бесцельная двигательная активность имеет стойкий характер, на нее влияют правила и условия ситуации.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится.</li> <li>2. Встает в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте.</li> <li>3. Бесцельная двигательная активность: бежит, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо.</li> <li>4. не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге.</li> <li>5. Находится в постоянном движении и ведет себя так, как будто к нему «прикрепили мотор».</li> <li>6. Болтлив.</li> </ol>
Импульсивность	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отвечает на вопросы, не выслушав до конца и не задумываясь.</li> <li>2. Не может дожидаться своей очереди.</li> <li>3. Мешает другим людям, перебивает их.</li> <li>4. Болтлив и не сдержан в речи.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отвечает на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца.</li> <li>2. С трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях.</li> <li>3. мешает другим, пристает к окружающим (вмешивается в беседы или игры).</li> </ol>

пить в более сложные отношения с взрослым в ходе учебной деятельности.

Таким образом, в одном случае определяет психологическую готовность к обучению, а во втором – к учебной деятельности. При этом, если говорить о ранней подготовке ребёнка к школе и выявлении проблемных зон, требующих особых воспитательно-педагогических действий, то, учитывая характеристики психологических новообразований дошкольного возраста, целью подготовки детей к школе является не только формирование психологических компонентов готовности ребёнка к обучению, но и непосредственно формирование предпосылок к учебной деятельности.

Цель дошкольного обучения заключается в создании её универсальных предпосылок, а не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности. Такой подход позволяет обеспечить психическое, физическое и умственное развитие детей на том уровне, который необходим для их успешного включения в учебную деятельность и дальнейшего обучения в школе. Следовательно, в теории и практике дошкольного образования следует говорить, что готовность ребёнка к школе заключается не в том, что у ребёнка оказываются сформированные сами эти качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению.

Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, формирование предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста напрямую зависит от хронических нарушений поведения в детском возрасте [6; 7; 8; 9]. Особое место среди хронических поведенческих нарушений детского возраста является синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

По данным зарубежных и отечественных исследований учёных, частота выявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью среди детей дошкольного и школьного возраста в разных странах составляет от 2,2 до 9,5% детского населения [10; 11; 12]. Как отмечает В.Б. Никишина, социальный масштаб проблемы психического здоровья детей в РФ позволяет включить её в категорию первостепенных, где СДВГ – самый распространённый вид нарушения психического развития [13].

По мнению ряда российских учёных, синдром дефицита внимания и гиперактивность – это вариант минимальных мозговых дисфункций [14; 15; 16]. Пять типов ММД, выделенных Л.А. Ясюковой: реактивный, активный, астенический, ригидный, субнормальный – соответствуют его общей характеристике [9].

Исследовательская активность в изучении проявлений СДВГ в отечественной реальности сопряжена с рядом противоречий. Одно из них связано с позиционированием данного нарушения в классификационных системах: DSM-IV, МКБ-10. В отсутствии принципиальных отличий в данных классификациях заключение по СДВГ происходит на основании качественных критериев, которые несут описательный характер и опираются на возрастные поведенческие стереотипы, приводящие к социальной адаптации (таблица 1) [13].

В связи с попыткой унифицировать критерии диагностики СДВГ по двум основным международным классификациям (DSM-IV, МКБ-10) В.Б. Никишина и Е.А. Петраш отмечают, что в данных международных классификациях СДВГ выделено самостоятельным синдромом, а в отечественные систематики (ПМПК) оно не включено [17]. ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия) определяет статус ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и рекомендует обучение по адаптированной общеобразовательной программе. Таким образом, СДВГ не ограничивает возможности ребёнка, в связи с чем создание особых условий для получения образования такими детьми с целью коррекции нарушений их развития и социальной адаптации не предусмотрено.

Проблема воспитания и обучения детей с индивидуальными особенностями развития является одной из наиболее важных в педагогической практике. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью относятся к категории нормального развития и подлежат обучению по общеобразовательным программам. Вместе с тем, обучающиеся с СДВГ имеют специфические особенности развития психики, поведения и деятельности, которые обуславливают низкий уровень готовности к обучению в школе [18], что, в свою очередь, может стать причиной трудности школьной адаптации и проблемой в усвоении общеобразовательной программы.

Изучая проблему формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, можно сделать вывод, что

данные дети имеют низкую готовность к школьному обучению: у них слабо сформированы предпосылки к овладению школьными навыками, они испытывают трудности в регулировании своего поведения и нуждаются в комплексном подходе в решении данных проблем.

Дошкольный возраст считается наиболее важным периодом в процессе формирования здоровья ребёнка. В этот период происходит развитие качеств, необходимых для эффективного участия ребёнка в различных формах деятельности, формируются условия для направленного формирования интеллектуальных способностей дошкольника, приобретающие особую важность в период его подготовки к обучению в школе. **В этой связи особую актуальность приобретает научно обоснованная организация работы по формированию предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.**

Исследования СДВГ в подавляющем большинстве выполнены на основе аналитической стратегии. Так, в работах И.П. Брызгунова, Н.Н. Заваденко, В.Р. Кучмы, М.Ю. Никаноровой, В.Н. Пугача, О.В. Халецкой, Л.С. Чутко, Ю.С. Шевченко, Б.Р. Яременко и др. рассматриваются отдельные аспекты феномена СДВГ: особенности развития познавательных процессов, эмоциональной сферы и т.д. Феномен синдрома дефицита внимания с гиперактивностью имеет целостный, системный характер и предполагает реализацию системного подхода к решению научных и практических задач в данной области. Организация и проведение системного исследования феномена СДВГ сталкивается с трудностями теоретического и методического характера. Отсутствуют единые представления о природе и проявлениях СДВГ среди специалистов разного профиля, что ведет к противоречивым прогнозам развития, неоднозначным подходам к диагностике, коррекции и организации обучения детей этой категории. Не разработаны надёжные системные методы, позволяющие исследовать и корректировать феномен СДВГ как целостное образование. Кроме того, наиболее активно исследования проводятся в области медицины, тогда как психологический и педагогический аспекты проблемы изучены недостаточно.

Малоизученными остаются особенности обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, не установлены надёжные и наиболее информативные критерии, позволяющие выявлять детей дошкольного возраста данной категории.

Открытым остается вопрос о формировании предпосылок к учебной деятельности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Проблема готовности детей к обучению в школе в последние десятилетия привлекает внимание специалистов различных областей: психологов, педагогов, гигиенистов, педиатров, как в нашей стране, так и за рубежом, тем не менее, крайне мало надёжных, оптимальных педагогических методов развивающей работы с детьми, имеющими уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности. По нашему мнению, необходима разработка развивающих программ для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Это важный и актуальный вопрос. В большинстве существующих подходов к педагогической работе с детьми, имеющими СДВГ, делается акцент на отдельных аспектах этого феномена: на снижении гиперактивности, развитии внимания и произвольной деятельности, коррекция поведения. Эти работы в основном носят рекомендательный характер. Многообразие проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью требует новых подходов в работе с детьми данной категории. В связи с этим становится актуальной разработка программы по формированию предпосылок учебной деятельности с детьми дошкольного возраста, имеющими синдром дефицита внимания с гиперактивностью, в учреждении дополнительного образования.

Система дополнительного образования представляет собой особый вид педагогической деятельности, направленный на оказание помощи, поддержки, профилактики и подготовки детей, имеющих реальные, биологически обусловленные трудности в управлении и организации собственного поведения и освоении дошкольной общеобразовательной программы обучения.

Всё вышесказанное предопределило проблему исследования: разработка основных принципов, содержания, методов, форм и условий формирования предпосылок учебной деятельности детей с СДВГ старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования.

Основной опытно-экспериментальной базой исследования были муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детский оздоровитель-

но-образовательный (профильный) центр» «Валеологический центр», дошкольные образовательные учреждения Железнодорожного района города Барнаула.

Разработанная нами и апробированная модель формирования предпосылок учебной деятельности детей с СДВГ в учреждении дополнительного образования включает следующие структурные компоненты:

**Целевой блок** определяет направленность изучаемого процесса и ожидаемые результаты. Цель: достижение детьми старшего дошкольного возраста с СДВГ уровня сформированности предпосылок учебной деятельности приближенного к возрастной норме.

**Диагностический блок** представлен в виде диагностического мониторинга, который предполагает сбор, обработку и анализ исследуемых показателей, а также анализ и корректировку педагогической деятельности по методике Е.А. Екжановой «Диагностико-прогностический скрининг сформированности предпосылок учебной деятельности». По нашему мнению, методика Е.А. Екжановой имеет чёткие, концептуально оформленные диагностические методы, позволяющие осуществлять своевременный прогноз трудностей и сформировать индивидуальный план подготовки ребёнка к началу обучения в школе.

Важным аспектом для применения диагностико-прогностического скрининга, на наш взгляд, является то, что метод диагностирует те предпосылки учебной деятельности, которые являются основой формирования учебной деятельности, а именно:

- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания и указания, предлагаемые в устной форме;
- умении самостоятельно проанализировать образец;
- умение действовать по образцу;
- умение осуществлять самоконтроль в процессе перцептивно-моторной деятельности;
- умение завершить программу деятельности, в том числе вовремя прекратить выполнение действия, переключиться на выполнение другого задания;
- умение осуществлять операция звукового анализа (т.е. умение последовательно выделять звуки в слове)

**Дидактический блок** представлен в виде комплексной развивающей работы с детьми с СДВГ, направленной на предупреждение, преодоление или ослабление недостатков в развитии. Программой предусмотрены следующие разделы: развивающие мероприятия, направленные на формирование предпосылок учебной деятельности (произвольность и управляемость поведением, навыки самоконтроля и самооценки, принятия учебной задачи, осознания способа действия, умение согласовывать свои действия с окружающими (ребёнок-сверстник, ребёнок-взрослый), познавательная деятельность, развитие психических процессов (восприятие, мышление, память, эмоционально-волевую сферу, чувства)). Гармонизация детско-родительских отношений. Участники дидактического блока: сотрудники центра, специалисты ДОУ, родители.

**Консультативно-методический блок** представлен системой работы с родителями детей с СДВГ (клуб для родителей, методические рекомендации, включенность в совместную деятельность) на каждом этапе диагностической или дидактической работы и специалистами ДОУ (администрация, методист, воспитатели, узкие специалисты).

**Управленческий блок** отражает иерархию взаимоотношений между участниками педагогического процесса, реализует организационную функцию координации деятельности сотрудников центра, специалистов ДОУ, родителей, на основе прогноза и анализа сформированности предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

**Результативный блок** позволил соотнести полученные результаты с заданной целью и сделать выводы о степени эффективности апробированной модели. Результатом является высокий уровня сформированности предпосылок учебной деятельности, приближенный к возрастной норме.

Таким образом, разработанная модель формирования предпосылок учебной деятельности направлена на:

– Создание условий для раннего выявления уровня сформированности предпосылок учебной деятельности и диагностики проблемных зон с целью проведения своевременной превентивной развивающей работы.

– Стандартизированное диагностическое обеспечение системы сформированности предпосылок учебной деятельности среди учащихся ДОУ.

– Обеспечение единой методической системы формирования предпосылок учебной деятельности среди воспитанников ДОУ.

– Предоставление рекомендаций заведующим, методистам, воспитателям ДОУ, родителям воспитанников ДОУ по обеспечению формирования предпосылок учебной деятельности и определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе.

– Предоставление рекомендаций заведующим, методистам, воспитателям ДОУ, родителям воспитанников ДОУ по составлению индивидуального плана формирования предпосылок учебной деятельности, превентивной и развивающей работе, консультации специалистов центра дополнительного образования.

– Получение высоких и достоверных результатов по направлениям формирования предпосылок учебной деятельности у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью по итоговым результатам – степени их сформированности.

Реализация данной модели обеспечивает необходимую основу для развития предпосылок учебной деятельности у детей данной категории. Её результативность связывается нами с профессионально организованной совместной деятельностью педагогов ДОУ, родителей и детей в условиях центра дополнительного образования.

Основополагающим итогом успешного прохождения программы по формированию предпосылок учебной деятельности у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, является повышение у детей концентрации внимания и самооценки, улучшение коммуникативных способностей, активизация познавательных процессов, снижение импульсивности и чрезмерной двигательной активности, гармонизация детско-родительских отношений, приобретение навыков конструктивного общения со сверстниками и взрослыми. Новый эмоциональный опыт позволит ребёнку успешнее адаптироваться к социальным условиям окружающего мира.

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Проблемы развития психики*. Том 4. Москва: Педагогика, 1983.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*. Том 4: Детская психология. Москва: Педагогика, 1984.
3. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
4. Эльконин Д.Б. *Психология обучения младшего школьника*. Москва: Педагогика, 1974.
5. Носкова Н.В. *Психология возрастного развития человека*. Барнаул: Алтайский университет, 2004.
6. Мэш Э., Вольф Д. *Нарушения психики ребёнка: педагогическая энциклопедия*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. *Основы специальной психологии*. Под редакцией Л.В. Кузнецовой. Москва: Akademia, 2003.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. *Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога*. Москва: АРКТИ, 2000.
9. Ясюкова Л.А. *Оптимизация обучения и различия детей с ММД*. Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 1997.
10. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. *Непоседливый ребёнок, или все о гиперактивных детях*. Москва: Институт Психотерапии, 2001.
11. Безруких М.М., Мачинская Р.И., Крупская Е.В., Семенова О.А. *Психолого-педагогическая диагностика и психолого-педагогическая помощь детям с дефицитом внимания и гиперактивностью*. Москва, 2007.
12. Сиротюк А.Л. *Синдром дефицита внимания с гиперактивностью*. Москва: ТЦ Сфера, 2008.
13. Никишина В.Б. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: критерияльно-диагностический аспект. *Человек и его здоровье. Курский научно-практический вестник*. 2013; 1: 141 – 148.
14. Белоусова Е.Д., Никанорова М.Ю. Синдром дефицита внимания / гиперактивности. *Российский вестник перинатологии и педиатрии*. 2000; 3: 39 – 42.
15. Заваденко Н.Н. *Как понять ребёнка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания*. Москва: Школа-Пресс, 2001.
16. Чутко Л.С., Кропотов Ю.Д., Яковенко Е.А., Королева Н.Ю. Нейромультивит при синдроме нарушения внимания с гиперактивностью у детей. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 2002; 5: 56 – 58.

17. Никишина В.Б., Петраш Е.А. *Синдром дефицита внимания и гиперактивность у детей*. Санкт-Петербург: Речь, 2013.
18. Дьячкова М.С. *Психологические особенности готовности к обучению в школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2006.
19. Гуткина Н.И. *Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению*. Москва, 1996.
20. Екжанова Е.А. *Методика исследования готовности детей к школьному обучению: методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга*. Санкт-Петербург: КАРО, 2007.

## References

1. Vygotskij L.C. *Problemy razvitiya psihiki*. Tom 4. Moskva: Pedagogika, 1983.
2. Vygotskij L.C. *Sobranie sochinenij*. Tom 4: Detskaya psihologiya. Moskva: Pedagogika, 1984.
3. El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. El'konin D.B. *Psihologiya obucheniya mladshogo shkol'nika*. Moskva: Pedagogika, 1974.
5. Noskova N.V. *Psihologiya vrozhnogo razvitiya cheloveka*. Barnaul: Altajskij universitet, 2004.
6. M'esh' E., Vol'f D. *Narusheniya psihiki rebenka: pedagogicheskaya enciklopediya*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2003.
7. *Osnovy special'noj psihologii*. Pod redakciej L.V. Kuznecovoj. Moskva: Akademia, 2003.
8. Semago N.Ya., Semago M.M. *Problemy deti: osnovy diagnosticheskoy i korrekcionnoj raboty psihologa*. Moskva: ARKTI, 2000.
9. Yasyukova L.A. *Optimizatsiya obucheniya i razlichiya detej s MMD*. Sankt-Peterburg: GP «Imaton», 1997.
10. Bryazgunov I.P., Kasatikova E.V. *Neposedlivyj rebenok, ili vse o giperaktivnyh detyah*. Moskva: Institut Psihoterapii, 2001.
11. Bezrukih M.M., Machinskaya R.I., Krupskaya E.V., Semenova O.A. *Psihofiziologicheskaya diagnostika i psihologo-pedagogicheskaya pomoshch' detyam s deficitom vnimaniya i giperaktivnost'yu*. Moskva, 2007.
12. Sirotyuk A.L. *Sindrom deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu*. Moskva: TC Sfera, 2008.
13. Nikishina V.B. *Sindrom deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu: kriterial'no-diagnosticheskij aspekt. Chelovek i ego zdorov'e. Kurskij nauchno-prakticheskij vestnik*. 2013; 1: 141 – 148.
14. Belousova E.D., Nikanorova M.Yu. *Sindrom deficita vnimaniya / giperaktivnosti. Rossijskij vestnik perinatologii i pediatrii*. 2000; 3: 39 – 42.
15. Zavadenko N.N. *Kak ponyat' rebenka: deti s giperaktivnost'yu i deficitom vnimaniya*. Moskva: Shkola-Press, 2001.
16. Chutko L.S., Kropotov Yu.D., Yakovenko E.A., Koroleva N.Yu. *Nejromul'tivit pri sindrome narusheniya vnimaniya s giperaktivnost'yu u detej. Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova*. 2002; 5: 56 – 58.
17. Nikishina V.B., Petrash E.A. *Sindrom deficita vnimaniya i giperaktivnost' u detej*. Sankt-Peterburg: Rech', 2013.
18. D'yachkova M.S. *Psihologicheskie osobennosti gotovnosti k obucheniyu v shkole detej s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnost'yu*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2006.
19. Gutkina N.I. *Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psihologicheskoy gotovnosti detej 6 – 7 let k shkol'nomu obucheniyu*. Moskva, 1996.
20. Ekzhanova E.A. *Metodika issledovaniya gotovnosti detej k shkol'nomu obucheniyu: metodika i tehnologiya psihologo-pedagogicheskoy raboty na osnove ispol'zovaniya diagnostiko-prognosticheskogo skrininga*. Sankt-Peterburg: KARO, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.07.15

удк 378

**Popova N.V.**, Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie – barnaul77@bk.ru

**Yelnikov A.V.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie – barnaul77@bk.ru

**THEORETICAL AND PRACTICAL PREREQUISITES OF IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CHILDREN'S AND YOUTH SPORTS SCHOOL.** The material presented in the paper is a theoretical analysis and practical experience of improvement of the educational environment of children's and youth sports school (DYUSSH). The authors make an attempt to modernize the educational space of schools for children and young people. In the article questions in ensuring development of establishments of additional education, possibility of disclosure and realization of creativity and positive sides of behavior of younger generation are considered. Fundamental difference of the authors' approach is that inclusions of innovations in educational space of schools for children and young people and its updating will allow increasing an overall performance. The work reveals options of application of methods and means of efficiency of formation of the general culture of a person, a set of its social values, knowledge, norms and motive abilities specially created educational environment penetrated by a competitive spirit and a sense of responsibility for perfect affairs and acts.

**Key words:** educational environment, improvement process, educational space of DYUSSH.

**Н.В. Попова**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

**А.В. Ельников**, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы (ДЮСШ), попытка модернизации и инновации в образовательное пространство детско-юношеских школ. В статье рассматриваются вопросы в обеспечении развития учреждений дополнительного образования, возможности раскрытия и реализации творчества и положительных сторон поведения подрастающего поколения. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что включения инноваций в образовательное пространство детско-юношеских школ и его обновление позволит повысить эффективность работы. Раскрываются варианты применения методов и средств эффективности формирования общей культуры человека, совокупности его социальных ценностей, знаний, норм и двигательных способностей специально созданной образовательной средой, пронизанной соревновательностью и чувством ответственности за совершенные дела и поступки.

**Ключевые слова:** образовательная среда, процесс совершенствования, образовательное пространство ДЮСШ.

Значительная роль, в воспитании, обучении, формировании, развитии подрастающего поколения принадлежит физическому образованию как одной из подсистем целостного педагогического процесса. Физическое образование направленно на формирование специальных знаний, умений, а также на развитие разносторонних физических способностей человека. Его конкретное содержание и направленность определяются потребностями общества в физически подготовленных людях и воплощаются в образовательной деятельности.

Культура личности подрастающего поколения отражает уровень их развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в характере деятельности и поведения, в развитии творческих сил и способностей. Она включает в себя результаты их предметной деятельности, реализуемой в знаниях, умениях, навыках, мировоззрении, уровне нравственного, физического развития, способах и формах общения.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена требованиями социума в обеспечении развития учреждений дополнительного образования, возможности раскрытия и реализации творчества и положительных сторон поведения подрастающего поколения.

В этой статье мы ставим задачу: раскрыть наиболее общие понятия, связанные с процессом совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы (далее: ДЮСШ); рассмотреть теоретический анализ и практический опыт совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы, попытку модернизации и инновации в образовательном пространстве детско-юношеских школ; определить сущность, содержание и особенности совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы.

Изучение критических публикаций и исследований, содержащих анализ проблемы создания, формирования, развития и совершенствования различного рода образовательных пространств и сред, позволило выявить ряд противоречий между назначением и задачами учреждений дополнительного образования детей в системе образования и недостаточной разработанностью научного (и, прежде всего, социальнопедагогического) обоснования основ их деятельности; социальными ожиданиями развития образовательных учреждений во взаимодействии с социокультурной средой и недостаточной изученностью современных тенденций, которые происходят в образовательном и социокультурном пространстве детских юношеских спортивных школ России.

Понятие «образовательная среда школы» появилось в отечественной педагогике в 90-е годы XX века. В последние десятилетия проблема широко изучается в самых разных аспектах. Так, в ряде исследований (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) дана общая оценка окружающей среды и проанализировано её воспитательно-образовательное воздействие на школьника. «На основе анализа имеющихся исследований назовем развивающей средой совокупность условий и систему отношений вокруг ребёнка, способствующих проявлению и дальнейшему развитию одаренности личности, стимулирующих разнообразную творческую деятельность... Среда – это не просто социальная статичная данность, это сложная система, которая находится в постоянном развитии и охватывает различные, близкие и далекие жизненные сферы» [1, с. 5-9].

В теоретической концепции школьного воспитательного коллектива, разрабатываемого с начала 1970-х гг. Л.И. Новиковой и ее школой, «коллектив школы – ядро школьной воспитательной системы... Школьный коллектив как система представляет собой органическое единство двух подсистем – коллективов ученического и педагогического...». Л.И. Новикова подчёркивает, что управление любой воспитательной системой осуществляется на трех уровнях: социально-педагогическом, организационно-педагогическом и психолого-педагогическом [1, с. 5 – 9].

Взаимодействие воспитательной системы с образовательной средой на этапе становления носит стихийный, реактивный характер; «упорядоченность системы формируется через создание особых зон упорядоченности, прежде всего в режимных моментах жизни школы, и определенной цикличности жизни школы («ключевые дела»). «Мы всегда сознавали, что неорганизованная в воспитательном плане среда способна свести на нет все усилия педагогов. Сегодня с ростом негативных явлений в среде проблема создания воспитательного пространства значительно усложнилась. Сложность этой проблемы и в том, что при создании воспитательного пространства далеко не всегда удается сделать его пространством воспитания, а не функционирования

различных образовательных, культурных и других учреждений. Ребёнок находится в пространстве. Но не осваивает и не присваивает его» [2, с. 5 – 7].

Исследователями определены компоненты и составляющие образовательной среды (Б.Н. Боденко, Л.А. Боденко), «как показал наш анализ, объем понятия «образовательная среда» уже объема понятия «окружающая среда», из которого оно выделено, причем это сужение объема понятия происходит, в основном, за счет представленности в его определении целевой функции образовательной среды – «формирования личности по заданному образцу»... При этом объектом изучения и системного практического воздействия становятся непосредственная школьная среда ребёнка, его семейное окружение, система учреждений дополнительного образования, совокупность нормативно-программных требований как к учащимся, так и к личности учителя, и другие элементы образовательной среды» [3, с. 18].

В научных работах О.Р. Радионовой, С.Л. Новоселовой, «на основе анализа психолого-педагогической, методической литературы, программных материалов по дошкольному воспитанию, сформулировано определение развивающей предметной среды, которая понимается как часть родственных сред: окружающей, социальной, образовательной, предметной и развивающей. Эта среда имеет образовательный развивающий эффект и представляет собой систему объектов и средств природно-социально-предметного окружения, обеспечивающую в соответствии с социокультурными нормами личностное развитие и нравственное становление ребёнка, а также позитивное продвижение его в формировании отношений к Миру» [4, с. 208 – 209].

В работах В.В. Рубцова определена структура образовательной среды школы. В своих трудах он отмечает что «образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребёнка со взрослыми и детьми, б) такими важнейшими процессами как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (то есть отношение к своему опыту внутри данной общности), в) такой важнейшей характеристикой как историко-культурный компонент, который определяет, откуда это взялось, как «оно» движется... Всё это связано с порождением того средства, которое даст этой общности возможность принять этот образец как его собственный, то есть его создать... это мир деятельности, общения, жизни ребёнка, при котором он создает мир...» [5, с. 369 – 371].

«Современное образовательное пространство включает разнообразные типы школ, каждая из которых представляет определенную модель обучения и воспитания... По результатам широкой апробации диагностического комплекса можно сказать, что образовательная среда школ представляет собой более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно и неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [5, с. 209 – 210].

Несмотря на возросший интерес к образовательной среде школы, слабо сформировано само понятие «образовательная среда», нет единого понимания ее структурных элементов и механизма функционирования.

В работах А.В. Хуторского образовательная среда понимается не как совокупность информации, которую ученику надо усвоить, а скорее как социокультурное окружение ученика, условия его деятельности [6].

Активное внимание к данному вопросу обусловлено широким распространением в педагогической практике идей средового подхода.

Особая организация среды обеспечивает оптимизацию ее влияния на личность. Субъект, управляющий образовательным процессом (педагог, родитель), выполняет систему действий по превращению среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Средовой подход представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребёнка. Отдельные теоретики средового подхода предлагают в деятельности педагога сместить акцент с активного взаимодействия с ребёнком в область формирования обучающей среды, способствующей его самообучению и саморазвитию [7].

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребёнку познание и развитие; основным элементом образовательной среды

выступает средовой ресурс, представленный в виде средовых влияний и средовых условий.

Любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: 1) я – ситуация; 2) семья; 3) класс (группа); 4) учреждение образования; 5) двор, микрорайон и др. При этом такое понятие как «образовательное пространство» рассматривается как одна из характеристик образовательной среды.

Среда как источник разнообразного культурного опыта представляет собой совокупность влияний. Элементы культуры в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания преобразуются в образовательный средовой ресурс. Чем большее число фрагментов культуры будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой в плане влияний будет образовательная среда.

Среда как совокупность возможностей успешного присвоения социального опыта представляет собой совокупность условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимодействия и взаимовлияния в системе «ребенок – среда». Каждое условие представляет собой образовательный средовой ресурс.

Структурно-содержательная характеристика средовых ресурсов позволяет выделить несколько групп в соответствии с основными сферами образовательной среды: предметной, пространственной, организационно-смысловой, социально-психологической.

Анализ образовательной среды с точки зрения характера обеспечиваемых ею средовых влияний (насколько они имеют развивающий эффект, учитывают разнообразные потребности и интересы личности ребенка, способствуют её жизненному самоопределению и самореализации) позволяет нам говорить о развивающей, личностно ориентированной среде. Анализ образовательной среды с точки зрения наличия в ней условий для успешного присвоения элементов культуры каждым ребенком, с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и возможностей позволяет нам говорить об адаптивной образовательной среде. Анализ образовательной среды с точки зрения наличия в ней условий, способствующих профилактике нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка, позволяет нам говорить о безбарьерной образовательной среде.

Анализ групп и отдельных средовых ресурсов позволяет осознать возможность и необходимость целенаправленного проектирования и моделирования образовательной среды.

Образовательная среда, в рамках данного исследования, понимается нами как целостность, где в единстве выступают психолого-педагогический, социально- коммуникативный и пространственно-деятельностный компоненты, которая развивается как за счет ее внутренних потенциалов – путем реализации возможностей ее отдельных компонентов и изменения характера связей между ними, так и за счет расширения ее внешних связей путем обогащения возможностями других сред.

Основанием для формирования собственного представления о структурных элементах образовательной среды выступили работы В.В. Рубцова, В.А. Ясвина. В качестве элементов образовательной среды в нашем исследовании выступают: пространственно-деятельностный, социально-коммуникативный и психолого-педагогический.

Анализируя содержание приведенных выше определений и описаний образовательной среды, отметим ее общие, типологические признаки, выделяемые большинством исследователей:

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность этого педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития детей (и взрослых), обуславливает применение принципов природы – и культуросообразности в непрерывном дидактическом «единстве и борьбе противоположностей» обучения и учения, формирования и становления, воздействия и взаимодействия, традиции и развития (со-развития) событийной общности, коллектива и личности.

2. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих

отношений в контексте конкретной социокультурной и мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку.

3. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества.

4. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности (общностей) в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания.

5. Образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественного явления), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (социального индивида в личность, общности в общество).

Добавим, что «попадая» в различные образовательные среды, «проявляясь» в этих средах или формируя их, одни и те же педагогические и воспитательные системы неодинаково и неоднородно «выдают» в педагогический процесс свои характеристики.

Образовательные среды векторны по определению. И таким вектором изменений (стихийной или сознательной эволюции, инволюции («свертывания») и революции (качественно-скачкообразных преобразований) чаще всего (судя по историко-педагогическому опыту) выступает культурно-поведенческий стереотип (стереотипы) всех участников педагогического процесса и – шире – воспитания, обучения, развития, «воспроизводства» самого человека.

В завершение нашего краткого обозрения наиболее отрефлексированных в отечественной литературе психолого-педагогических определений, описаний и характеристик термина «образовательная среда» (и связанного с этим термином понятийного ряда) приведем формулировку В.Д. Семенова и Ю.С. Бродского: школа – это субъект организации социальной среды на педагогическом уровне [8].

Анализ состояния образовательной среды детских юношеских спортивных школ г. Барнаула позволяет констатировать усиливающуюся дифференциацию, которая проявляется на уровне учащихся, родителей и их социально-экономических возможностей (плата за дополнительные занятия, уровень образования родителей, понимание целей дополнительного образования для их ребенка и др.), на уровне педагогов (профессионализм, умение общаться с учащимися и их родителями). Различия проявляются в уровне материально-технического и методического оснащения образовательного процесса, в системе работы педагогического коллектива (применение новейших достижений в области образования, условия труда, руководство образовательной системой).

Детские юношеские спортивные школы г. Барнаула достаточно устойчивые системы. Причины такой устойчивости косвенно называют сами педагоги, перечислив особенности образовательной среды своей школы. Эта сама роль ДЮСШ в городе, выполняющей функции физической культуры и физического образования. Такая ситуация закономерна, учитывая сравнительно низкий образовательный статус в области физической культуры родителей, отсутствие возможности часто выезжать в другие города, приобретать специализированную литературу и инвентарь. Все участники образовательного процесса ДЮСШ хорошо знают друг друга, встречаются и после школы, поэтому складываются более доверительные человеческие отношения, педагоги лучше знают запросы своих учащихся. Этим, видимо, можно объяснить совпадение взглядов по многим аспектам изучаемой проблемы, выявившихся в ходе исследования.

Ограниченность условий для оптимального развития личности как субъекта жизнетворчества в социокультурной ситуации, актуализирует процесс внедрения в практику ДЮСШ новых социокультурных и образовательных идей, способствующих совершенствованию образовательной среды детско-юношеской спортивной школы.

#### Библиографический список

1. Новикова Л.И. *Вопросы воспитания: системный подход*. Москва: Прогресс, 1981.
2. Селиванова Н.Л. *Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления*. Москва: Педагогическое общество России, 2001.

3. Боденко Б.Н. *Педагогические условия общекультурного становления школьника в образовательной среде*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
4. Радионов О.Р. Развивающая предметная среда в дошкольном воспитании. *Тезисы докладов 2-ой Российской конференции по экологической психологии*, 12–14 апреля, Москва: Экспосцентр РОСС, 2000: 208 – 209.
5. Рубцов В.В. *Основы социально-генетической психологии*. Москва: «Институт практической психологии», 1996.
6. Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>
7. Крылова Н.Б. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов*. Москва: ИПИ РАО, 1995.
8. Бродский Ю.С. *Педагогическая среда как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: Организационно-технический аспект*. Екатеринбург, 1993.

## References

1. Novikova L.I. *Voprosy vospitaniya: sistemnyj podhod*. Moskva: Progress, 1981.
2. Selivanova N.L. *Razvitiye lichnosti shkol'nika v vospitatel'nom prostranstve: problemy upravleniya*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001.
3. Bodenko B.N. *Pedagogicheskie usloviya obshchekul'turnogo stanovleniya shkol'nika v obrazovatel'noj srede*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001.
4. Radionova O.R. *Razvivayushchaya predmetnaya sreda v doskol'nom vospitanii. Tezisy dokladov 2-oj Rossijskaya konferenciya po 'ekologicheskoy psihologii'*, 12–14 aprelya, Moskva: 'Ekopsicentr ROSS, 2000: 208 – 209.
5. Rubcov V.V. *Osnovy social'no-geneticheskoy psihologii*. Moskva: «Institut prakticheskoy psihologii», 1996.
6. Hutorsoj A.V. Model' obrazovatel'noj sredy v distancionnom 'evristicheskom obuchenii. *Internet-zhurnal «'Ejdos»*. 2005. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>
7. Krylova N.B. *Novye cennosti obrazovaniya: tezaurus dlya uchitelej i shkol'nyh psihologov*. Moskva: IPI RAO, 1995.
8. Brodskij Yu.S. *Pedagogicheskaya sreda kak social'no-pedagogicheskij rezul'tat integracii vospitatel'nyh vzaimodejstvij: Organizacionno-tehnicheskij aspekt*. Ekaterinburg, 1993.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 378.1

**Rybina I.S.**, teaching assistant, Department of Preschool and Secondary Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Center for Social Planning and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: [rybina.soz@mail.ru](mailto:rybina.soz@mail.ru)

**TECHNOLOGY PEDAGOGICAL PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY.** The article substantiates the necessity of introducing in the educational space of a university of technology of pedagogical preparedness of future teachers to professional and moral fulfillment. The emphasis is placed on the social problems of society, the requirements of the professional standard of the teacher and of the Federal state educational standards. The work shows a tendency toward formation of the subject of the study and reveals the understanding of the subjectivity of training through the formation of its professional and moral fulfillment. The issue is not sufficiently studied. The technological and methodological tools of cultural (moral-oriented), professional (teaching) competence through training, educational and developmental activities need more attention of researchers. The paper presents and substantiates technology implementation of pedagogical readiness of future teachers to professional and moral self-realization in the educational space of a pedagogical university, including a course syllabus on selecting a "Professional and moral self-realization of teacher", "The training of personal of teacher preparation to professional and moral self-realization", involvement in the design of socio-pedagogical activity, for example, the project to promote the profession of a teacher.

**Key words:** technology, commitment to professional and moral self-realization, pedagogical support, course selection, training, socio-pedagogical project.

**И.С. Рыбина**, ассистент каф. дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, директор центра социального проектирования и молодежных инициатив Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: [rybina.soz@mail.ru](mailto:rybina.soz@mail.ru)

## ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье обоснована необходимость внедрения в образовательное пространство вуза технологии педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации. При этом акценты в статье расставлены с учетом социальных проблем общества, требований профессионального стандарта педагога и федерального государственного образовательного стандарта. Представлена педагогическая тенденция к становлению субъекта обучения и раскрыто понимание субъектности обучающего через формирование его профессионально-нравственной самореализации. Обозначена проблема не достаточной разработанности технологического и методического инструментария формирования общекультурных (нравственно-ориентированных), профессиональных (педагогических) компетенции в рамках учебной, воспитательной и развивающей деятельности вуза. Представлена и методологически обоснована технология реализации педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического вуза, включающая программы курса по выбору, тренинга и вовлечения студентов в проектную социально-педагогическую деятельность.

**Ключевые слова:** технология, готовность к профессионально-нравственной самореализации, педагогическое обеспечение, курс по выбору, тренинг, социально-педагогический проект.

В контексте требований, предъявляемых к выпускникам вузов со стороны профессионального стандарта педагога, федеральных государственных образовательных стандартов и социально-экономических изменений общества, педагогическому сообществу необходимо глубже исследовать вопрос создания условий такого образовательного пространства, которое бы

способствовало формированию готовности личности к профессионально-нравственной самореализации (далее ПНС). В связи с этим, особенно важным оказывается акцентирование внимания на аксиологической подготовке студентов педагогических вузов в качестве начального звена в цепи модернизации всей системы образования. Как отмечает А.П. Панфилова, согласно

существующим стандартам профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование», бакалавр данного направления должен осуществлять профессиональное самообразование и личностный рост, то есть проявлять субъектность в своей будущей профессиональной деятельности [1].

В свою очередь, современное научное сообщество изучает и внедряет в образовательное пространство опыт развития субъектности обучающегося (М.В. Александрова, Е.В. Бондаревская, Н.И. Пилюгина, В.Т. Кудрявцев и др.). По мнению Н.М. Борытко, субъектность зависит от двух процессов – осмысления (наделение ценностями смыслами) и осознания (формулирование смыслов в ценности) [2].

В контексте нашего исследования разрабатывается понимание субъектности обучающегося через формирование его ПНС. Проблемным аспектом остается «внутренняя» не готовность студента к субъектности саморазвития, просоциальному поведению и ценностному взаимообогащению в образовательном и профессиональном пространстве [3]. При этом анализ образовательных стандартов по педагогическим направлениям подготовки не дает ответа на вопрос: «Каким способом формировать те или иные общекультурные (нравственно-ориентированные) компетенции в рамках учебной, воспитательной и развивающей деятельности вуза, как оценивать результат?». Тем не менее, ссылаясь на исследование С.Е. Старостиной, мы можем отметить, основные характеристики образовательного пространства современного вуза: направленность на становление компетенций; увеличение доли самостоятельной работы студентов; изменение роли вузовского преподавателя (коуч, проектировщик, модератор, фасилитатор, тьютор); внедрение технологий обучения, соответствующих реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании [4].

Приведённые выше аргументы в своей совокупности позволяют нам ввести в научный оборот понятие готовность будущего педагога к ПНС и раскрыть технологию педагогического обеспечения ее формирования в виде трехступенчатого погружения в основы ценностно-ориентированной педагогической деятельности.

*Готовность будущего педагога к ПНС* понимается нами, как личностно-деятельностное новообразование, развивающееся вследствие накопления профессионально-нравственных потенциалов, которые характеризуются сформированностью системы знаний о нравственном саморазвитии в профессии и нравственных качеств, развитостью просоциальных ценностных ориентаций и стратегий профессионального поведения. Педагогическое обеспечение предполагает управление методологическими, личностными и проектными ресурсами образовательного пространства (И.В. Протасова, А.И. Тимонин).

Методологическим основанием технологии являются: доминанта постоянного нравственного самосовершенствования личности (А.А. Ухтомский), идеи проектирования образовательного пространства будущего педагога на основе саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко, А.П. Панфилова, А.В. Долматов), построение дерева целей на основе мотивационного программно-целевого управления (И.К. Шалаев) и трехфакторная модель профориентации (Е.А. Климов). При этом следует подчеркнуть, что моделирование процесса педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС тесно связано с элементами психологического и социального сопровождения.

Алгоритм работы по формированию готовности будущего педагога к ПНС включает, во-первых, расширение знаний и представлений субъекта о нравственности, нравственных категориях в будущей профессиональной деятельности, во-вторых, процесс их интериоризации, то есть переход знаний в убеждения на основе нахождения личного смысла и рефлексии, что будет являться базисом развития ПН качеств, и, в-третьих, реализация нового опыта в проектной социально-педагогической деятельности субъекта. Предложенный алгоритм органично вписывается в современные ценностные ориентиры университетского образования, основанные на аксиологической педагогике осмысления процесса образования как восхождения самой личности к ценностям культуры и науки (А.В. Кирьякова). Он реализуется через формирование рефлексии, самооценки и профессионального самосознания как трех форм понимания студентом своего педагогического бытия и трех принципов его построения: рефлексивности, интерактивности и проектности (Н.М. Борытко).

Технология реализации разработанного педагогического обеспечения выстроена в логике построения дерева целей самоуправления и самоорганизации субъекта ПНС и опирается на

целостное мотивационное программно – целевое управление (МПЦУ): «ХОЧУ – МОГУ – ДЕЛАЮ – ПОЛУЧАЮ» [5]. Осуществление закона дерева целей при моделировании и осознании логической последовательности возможного возникновения ценностно-смысловых противоречий в отношении личности к педагогической деятельности характеризуется морально-нравственным выбором между «надо» и «хочу», «хочу» и «могу», «могу» и «делаю», «делаю» и «получаю». Следовательно, логика построения дерева целей педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС представляет собой следующие ярусы:

- «Важно захотеть профессионально-нравственно самосовершенствоваться и самореализовываться в профессионально-педагогической деятельности»;
- «Нужно смочь расширить систему знаний о ПНС, активизировать нравственный потенциал и развить профессионально-нравственные качества»;
- «Знать содержание и научиться управлять методологическими, личностными и проектировочными ресурсами образовательного пространства»;
- «Как результат – становление субъекта образовательного пространства готового к ПНС, соответствующего социальному запросу общества и требованиям профессионального стандарта педагога».

Опираясь на выше сказанное, мы разработали технологию внедрения модели педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве педагогического вуза, которая включает курс по выбору «Профессионально-нравственная самореализация педагога», «Тренинг личностной готовности педагога к ПНС», включенность студентов в проектную социально-педагогическую деятельность, на примере проекта по популяризации профессии «педагог» «Учитель учителей».

Управление методологическими ресурсами образовательного пространства предполагает изучение курса по выбору «Профессионально-нравственная самореализация педагога». Курс построен на основе комплексной программы, включающей три модуля (мотивационно-рефлексивный, когнитивно-рефлексивный, рефлексивно-методический), результатом реализации которых будет являться сформированная теоретико-методологическая готовность обучающегося к ПНС.

Учебная дисциплина «Профессионально-нравственная самореализация педагога» является курсом по выбору вариативной части профессионального цикла. Она направлена на формирование мотивационной (аксиологической), теоретической и технологической готовности студентов к выполнению профессиональных функций, на приобретение соответствующих профилю общих и специальных компетенций. Целью курса, является расширение представлений о ПНС педагога и формирование у студентов методологической готовности к ней, посредством активизации ценностно-смысловой рефлексии профессионально-педагогической деятельности и изучения теоретико-методологических основ гуманитарных подходов построения образовательного пространства. В задачи курса, входит: раскрыть современные социально-педагогические тенденции профессиональной подготовки педагога в рамках гуманитарной парадигмы и компетентностного подхода; актуализировать деонтологический, аксиологический и прогностический смысл профессии «педагог»; изучить структуру и содержание понятия «профессионально-нравственная самореализация» через категории самореализации, нравственности и профессионализма в педагогической деятельности; усвоить взаимосвязь профессионально-педагогического роста и суверенизации личности с профессионально-нравственной самореализацией субъекта обучения в образовательном пространстве педагогического вуза; овладеть содержанием формирования готовности педагога к профессионально-нравственной самореализации, технологиями и методами построения нравственно-ориентированного образовательного пространства.

Изучение модуля 1 «Методология педагогической деятельности в контексте ПНС педагога» формирует внутреннюю мотивацию и ценностно-смысловое отношение к профессионально-педагогической деятельности. Погружение в модуль 2 «ПНС как понятие и как процесс обще-профессиональной подготовки педагога» расширяет систему знаний о ПНС, позволяет изучить процесс «вхождения» личности в педагогическую профессию от профессионального самоопределения до профессиональной идентичности, проанализировать эталоны ПНС педагога. Овладение модулем 3 «Готовность педагога к ПНС в технологиях

и методиках построения нравственно-ориентированного образовательного пространства» позволяет изучить технологии и методики формирования готовности педагога к ПНС с позиции системного подхода управления ресурсами образовательного пространства.

Управление личностными ресурсами образовательного пространства предполагает программу внеучебных занятий «Тренинг личностной готовности педагога к ПНС». Программа тренинга состоит из трех модулей (подготовительно-мотивационного, личностно-рефлексивного, профессионально-рефлексивного), результатом реализации которых будет являться сформированная личностная готовность обучающегося к ПНС.

Характерной особенностью программы тренинга является перенос акцента с акта должного в педагогической профессии на подготовку к профессионально-педагогической карьере путем аксиологической оценки социальной ситуации развития общества, своих личностных качеств, стремлений, способностей, формирования реальных представлений о сложности и прогнозируемости педагогической деятельности, отработки и усвоения будущих социальных и профессиональных ролей в учебно-игровых ситуациях морально-нравственного выбора.

Тренинг нацелен на повышение уровня социально-личностной компетентности, на создание условий для актуализации ценностно-смысловых ресурсов личности и их использования в профессионально-педагогической деятельности, что будет способствовать личностной готовности будущего педагога к ПНС. Критериями результативности программы тренинга будет являться повышение уровня мотивации личностного роста и стремления к нравственному самосовершенствованию, формирование профессионально-нравственных качеств (ответственность, эмпатия, совестливость, ценностная рефлексивность, коммуникабельность), расширение системы профессионально-педагогических ценностей субъекта образовательного пространства.

Реализация модуля 1 «Активизация мотивационного и ценностно-смыслового уровней профессионально-педагогической деятельности субъекта образовательного пространства» раскрывает проблемы общественных взаимоотношений и образовательных тенденций, знакомит с вариантами планирования человеком своей карьеры и технологиями стратегического планирования, способствует развитию потребности в нравственном саморазвитии и формированию педагогического имиджа профессионально-нравственного поведения. Модуль 2 «Актуализация и развитие профессионально-нравственной «Я-концепции» личности субъекта образовательного пространства» направлен на развитие нравственно-ориентированной «Я-концепции» личности будущего профессионала, связанной с динамикой от «Я-реального» к «Я-идеальному», что будет способствовать личностной зрелости и профессиональной идентичности. Модуль составлен из занятий нацеленных на формирование всех видов ответственности, эмпатии, совестливости, ценностной рефлексивности, коммуникабельности. Погружение в модуль 3 «Интенсификация профессионально-педагогической идентичности субъекта образовательного пространства» позволяет скорректировать «образ педагогической профессии» в сторону нравственно-педагогических целей и ценностей со-развития субъектов образовательного пространства. Модуль предполагает функциональное и экзистенциальное слияние человека и профессии, включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, знание личностных деформаций в ней, умение качественно и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции. Гармоничное развитие «Я концепции» и «Образа профессии», позволяет выстроить план для ПНС в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности, скорректировать личностные качества для продуктивной стратегии решения ценностно-смысловых задач.

Наиболее приемлемым средством консолидации и реализации содержания результатов теоретико-методологической и личностной готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве является социально значимая проектная деятельность. И.Г. Шендрик отмечает, что проектность, как способность к предвидению, является по сути архитипической чертой человеческого сознания, она пронизывает все сферы его жизнедеятельности

и осуществляет перенос субъективной реальности в объективную [6].

Управление проектировочными ресурсами образовательного пространства направлено на *вовлечение обучающихся в социально значимую проектную деятельность*, что позволит научиться в реальном времени выделять проблемы общества и педагогической деятельности, выработать умение их решать на теоретическом и практическом уровнях, доносить свои результаты до общественности и тем самым проектировать свой путь ПНС. Программа включения в проектную деятельность состоит из трех модулей (мотивационно-когнитивного, функционально-деятельностного, рефлексивно-оценочного), результатом реализации которых будет являться сформированная деятельность-готовность обучающегося к ПНС.

Изучение модуля 1 «Школа тьюторства и социально-педагогического проектирования», формирует у студентов педагогическую позицию «равный равному» и позволяет обучиться основным моментам проектировочного процесса: видение социально-педагогических проблем и зарождение замысла; разработка и написание проекта; реализация и публичная защита проекта. Модуль 2 направлен на реализацию модельного профориентационного проекта по популяризации профессии «Педагог» в молодежной среде г. Барнаула «Учитель учителей». Проект позволяет создать проектно-педагогический кластер сетевого взаимодействия по реализации интерактивных площадок между школами г. Барнаула, институтами и факультетами «Алтайского государственного педагогического университета». Проект содержит программу, направленную на развитие ценностно-смыслового отношения к профессии «педагог», реализация которой осуществляется через тьюторское сопровождение студентами АлтГПУ школьников. Программа включает три этапа: тренинги в школе «Учитель: значения для общества и личности», интерактивные площадки по факультетам и институтам АлтГПУ «Первый вуз Алтая: траектории педагогических профессий», проектная деятельность «Школа социально-педагогического проектирования для школьников». Модуль 3 – социально-педагогический фестиваль проектной деятельности «Учитель весь мир под твоим крылом» направлен на подведение итогов формирования готовности будущих педагогов к ПНС и демонстрацию результатов тьюторского сопровождения школьных проектов.

Таким образом, мы можем констатировать, что технология реализации педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве педагогического вуза имеет двоякую направленность: с одной стороны она нацелена на повышение уровня готовности будущего педагога к ПНС, а с другой – на повышение уровня его общекультурной и профессиональной компетентности, на формирование профессионально-необходимых знаний, навыков и умений, связанных с самостоятельным применением этих методов на практике. Предложенная технология включает три ступени формирования готовности будущего педагога к ПНС:

- изучение спецкурса «Профессионально-нравственная самореализация педагога», как курса по выбору, посредством которого в форме образовательной дискуссии расширяется система знаний о ПНС, осваиваются профессионально-нравственные эталоны педагогической деятельности и в итоге формируется теоретико-методологическая готовность к ПНС;

- реализацию программы «Тренинг личностной готовности педагога к профессионально-нравственной самореализации» в виде организации внеучебных занятий направленных на развитие ценностно-смысловой сферы личности и формирования нравственно-аксиологической «Я-концепции» будущего профессионала, что позволит актуализировать субъектность личности и сформировать профессионально-нравственные качества;

- вовлечение в проектную деятельность и реализацию социально значимого профориентационного проекта по популяризации профессии «педагог» «Учитель учителей», который позволит сформировать нравственные стратегии решения профессиональных задач, овладеть современными технологиями интерактивной педагогической деятельности с погружением в профессию, что будет способствовать деятельностной готовности к ПНС.

#### Библиографический список

1. Панфилова А.П. *Взаимодействие участников образовательного процесса*: учебник для бакалавров. Москва: Юрайт, 2014.
2. Борытко Н.М. *Педагог в пространствах современного воспитания*. Волгоград: Перемена, 2001.
3. Рыбина И.С. К вопросу готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 17 – 19.

4. Старостина С.Е. *Естественно-научное образование: теоретический аспект*. Новосибирск: Наука, 2010.
5. Шалаев И.К. *Научные основы мотивационного и программно-целевого управления*. Барнаул: БГПУ, 1995.
6. Шендрик И.Г. *Образовательное пространство субъекта и его проектирование*. Москва: АПКПРО, 2003.

## References

1. Panfilova A.P. *Vzaimodejstvie uchastnikov obrazovatel'nogo processa: uchebnyk dlya bakalavrov*. Moskva: Yurajt, 2014.
2. Borytko N.M. *Pedagog v prostranstvakh sovremennogo vospitaniya*. Volgograd: Peremena, 2001.
3. Rybina I.S. K voprosu gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 17 – 19.
4. Starostina S.E. *Estestvenno-nauchnoe obrazovanie: teoreticheskij aspekt*. Novosibirsk: Nauka, 2010.
5. Shalaev I.K. *Nauchnye osnovy motivacionnogo i programmno-celevogo upravleniya*. Barnaul: BGPU, 1995.
6. Shendrik I.G. *Obrazovatel'noe prostranstvo sub'ekta i ego proektirovanie*. Moskva: APKIPRO, 2003.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 37.018.46

**Sviridov A.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: sviridan@list.ru

**Shatalova Ye.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: shatel84@inbox.ru

**A PROJECT OF DISTANT TRAINING OF SOCIAL TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS.** The article considers opportunities of an innovative approach to the development of qualification of social teachers with reference to the experience of Altai State Pedagogical University. The innovative content training has been forced by changes in regulatory-legal foundation social-pedagogical activities: the introduction in 2015 "Teacher's professional standards", implementing FGOS in the initial and basic school, new requirements innovative Projects programs development educational institution. Distant forms of educational activities also has an innovative character. The authors offer courses as an experimental platform designed for retraining social teachers, and specialists even for the most remote villages in Altai Krai, who will be able to continue to develop their professional skills. The worked out project for the increase of professional level of teachers will have positive results, especially in terms of promotion of IR-technologies in the educational space of Altai Krai. The research has been performed within the support from the grant of AltGPU (Project conducting research in the area humanities): project № 02-2015 "Educational program of the increase of qualification among social teachers with the help of network interaction and electronic (distant) learning "Theory and innovative technology activities of social teachers".

**Key words:** developing of qualification, distance learning, project, social teachers, innovative contents.

**А.Н. Свиридов**, канд. пед. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: sviridan@list.ru

**Е.А. Шаталова**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: shatel84@inbox.ru

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности инновационного подхода к повышению квалификации социальных педагогов на примере Алтайского государственного педагогического университета. Инновационное содержание повышения квалификации данной категории продиктовано изменениями нормативно-правовой основы социально-педагогической деятельности: введением в 2015 году «Профессионального стандарта педагога», реализацией ФГОС в начальной и основной школе, новыми требованиями инновационных проектов Программы развития образовательного учреждения.

Дистанционная форма организации курсов повышения квалификации социальных педагогов для АлтГПУ так же носит инновационный характер – предлагаемые курсы служат экспериментальной площадкой для проектирования в дальнейшем программ переподготовки социальных педагогов, также специалисты из самых отдаленных селений края без отрыва от работы впервые получают возможность качественного повышения квалификации. Представленный проект дистанционных курсов повышения квалификации будет иметь позитивные результаты и в плане продвижения ИК-технологий в образовательном пространстве Алтайского края.

Работа выполнена в рамках гранта ФГБОУ ВО «АлтГПУ» (Проекта проведения научного исследования в области гуманитарных наук): проект № 02-2015 «Образовательная программа повышения квалификации социальных педагогов в режиме сетевого взаимодействия и электронного (дистанционного) обучения «Теория и инновационные технологии деятельности социального педагога».

**Ключевые слова:** повышение квалификации, дистанционное обучение, проектирование, социальные педагоги, инновационное содержание.

В Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ) подготовка социальных педагогов (специалитет) ведется с 2000 года. За 15 лет подготовлено 632 социальных педагога, которые работают в образовательных организациях 10 городов и 88 районов края. Естественно, что у работающих специалистов возникает множество профессиональных вопросов, требующих системного рассмотрения и дополнительных знаний. Для эффективной организации курсов повышения квалификации социальных педагогов в АлтГПУ имеются все необходимые условия. В структуре университета работает [1]:

- Институт дополнительного образования (ИДО), организующий прохождение курсов повышения квалификации педагогами края;

- отдел электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

- отдел информационных систем и интернет технологий;

- с 1992 года в университете работает учебно-научно-исследовательская лаборатория (УНИЛ) «Технологии и методы электронного обучения»;

- с 2000 года функционирует УНИЛ «Социально-педагогические технологии».

Благодаря системному подходу ректората в работе с кадрами в университете подготовлены специалисты, владеющие технологией СДО Moodle, действует Центр дистанционного обучения (ЦДО) для педагогов. Имеется современное программное и техническое оснащение.

В проектировании и реализации программы курсов большую роль имеет «командный» подход:

- преподаватели кафедры педагогики разрабатывают проект гранта, проект учебной программы, реализуют учебный план в системе СДО Moodle;

- консультанты ЦДО АлтГПУ осуществляют техническую поддержку проекта;

- консультанты ИДО АлтГПУ осуществляют методическую поддержку проекта.

Грантовая деятельность АлтГПУ тесно связана с решением актуальных проблем образовательных организаций Алтайского края, учитывает социальный заказ региона. Совместно с краевыми управлениями ведется работа по прогнозированию кадровой потребности экономики в Алтайском крае. Данная совместная деятельность организована в рамках реализации Стратегии развития сферы труда и занятости населения на период до 2025 г., утвержденной постановлением Администрации Алтайского края от 24.12.2013 г. № 684. Ключевой целью Стратегии является создание условий для развития эффективного рынка труда, обеспечивающего устойчивый рост качества занятости и уровня жизни населения Алтайского края.

Стратегией предусмотрено решение комплекса задач:

- совершенствование системы мониторинга и прогнозирования потребности экономики края в кадрах необходимой квалификации с учетом отраслевых и региональных приоритетов развития для создания надежной информационно-аналитической основы политики на региональном рынке труда;

- повышение адаптивности профессионального образования к потребностям рынка труда, совершенствование региональной системы управления качеством рабочей силы, основанной на прогнозе потребностей экономики края в квалифицированных кадрах.

Повышение адаптивности профессионального образования включает:

- систему профессиональной ориентации, повышения мотивации к трудовой деятельности по профессиям и специальностям, востребованным на рынке труда, повышение статуса в обществе человека труда;

- непрерывное и дополнительное профессиональное образование для постоянного опережающего повышения и поддержания уровня квалификации кадров и быстрой адаптации населения к динамично меняющимся условиям на рынке труда;

- развитие региональной системы внутрипроизводственного обучения персонала.

Кроме того, при формировании прогноза были учтены экспертные оценки специалистов профильных органов исполнительной власти, тенденции развития региона, отраженные в Стратегии социально-экономического развития Алтайского края до 2025 г. (Закон Алтайского края от 21.11.2012 г. № 86-ЗС) и сценарных условиях социально-экономического развития Алтайского края (распоряжение Администрации края № 411-р от 29.10.2013 г.).

Для решения задачи по кадровому обеспечению социальной сферы в крае ведется целевая подготовка специалистов по программам среднего, высшего и послевузовского профессионального образования, обучение специалистов по программам дополнительного образования, создание условий для планомерного роста профессионального уровня знаний и умений педагогических работников, осуществление единовременных компенсационных выплат молодым специалистам, улучшение жилищных условий и повышение заработной платы в соответствии с указом президента от 07.05.2012 г. № 597.

На основе исследования потребностей региона, изучения профессиональных затруднений социальных педагогов в инновационной деятельности была разработана настоящая программа в ее дистанционном варианте реализации.

Профессия социального педагога в настоящее время является очень востребованной, и интерес к социальным педагогам на рынке труда постоянно растет. Наличие у педагогов особых знаний и практических навыков обеспечивают успех социально-педагогической деятельности. Социальному педагогу необходимо обладать качествами психолога, социолога, преподавателя, медицинского работника, юриста – таковы требования современного рынка труда. Осваивая профессию социального педагога необходимо опираться на индивидуально-личностные качества воспитуемого, после чего разрабатывать и внедрять уникальные технологии его воспитания. Конечная цель его деятельности – создание условий для самореализации человека.

Статистика последних лет свидетельствует об увеличении необходимости подготовки и переподготовки специалистов в сфере образования. Квалифицированный педагог прекрасно понимает, что каждый человек предпочитает свой собственный «стиль обучения», используя который, он наиболее эффективно воспринимает тот или иной материал.

Дистанционное обучение в наше время является одним из перспективных способов получения образования, с помощью возможностей, которые предоставляют современные телекоммуникационные технологии и, в частности, сеть Интернет.

Дистанционная форма обучения – возможность получения образования без посещения учебного заведения с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации. Дистанционное образование дает возможность каждому человеку получить образование, которое он хочет, а это очень важно, ведь есть много людей, которые просто не могут получить образование по каким-либо причинам.

В Концепции создания и развития дистанционного обучения в РФ приводится следующее определение: дистанционное образование – комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.) [2].

Дистанционное образование это одна из форм непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование, получение информации и является неотъемлемой частью системы образования в целом.

Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся непосредственно по месту жительства или временного их пребывания возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования соответственно в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования [3].

С момента принятия Решения коллегии Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ от 9 июня 1993 г. № 9/1 «О создании системы дистанционного образования в Российской Федерации», где сформулирована общая концепция и направленность государства на создание такого «неотъемлемого элемента системы высшего образования», как дистанционное образование, было принято значительное число нормативно-правовых актов, конкретизирующих и развивающих указанную проблематику. Одной из дистанционных образовательных технологий является модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Система реализует философию «педагогики социального конструктивизма» и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения.

Согласно Федеральной программе развития образования, утвержденной Ф3 от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» ч. 6 подраздела 2, обеспечение реализации и развития образовательных программ (основных, дополнительных и специальных) «развитие системы дистанционного обучения» и «вхождение в международное информационное и коммуникационное пространство, в том числе за счет распространения технологий дистанционного обучения» являются одними из основных направлений развития высшего и послевузовского профессионального образования [4].

Алтайский государственный педагогический университет на базе своего Интернет-сайта (<http://www.altspu.ru>), реализует указанные положения, создал портал открытого образования (<http://moodle.uni-altai.ru>), который использует технологии электронной обучающей среды Moodle.

Электронные учебные ресурсы, разработанные в Moodle, дают целый ряд возможностей при получении образования [5]:

- более эффективно организован учебный процесс и самостоятельная работа студентов;
- заинтересовать учащихся с помощью внедрения новых технологий и форм организации обучения;
- развитие профессиональных компетенций слушателей;
- повышение уровня образовательного потенциала студенчества и качества образования;

– повышение социальной и профессиональной мобильности слушателей, активности и уровня самосознания.

**Цель курса** – дать слушателям представление об инновационных технологиях социально-педагогической работы, используя принципы целостности и системности.

Указанная цель конкретизируется в **задачах курса**:

- облегчить обучающимся усвоение теоретических основ инновационных социально-педагогических технологий;
- освоить актуальные технологии социально-педагогической работы;
- выработать профессиональные ориентиры в использовании зарубежных и отечественных исследований в области совершенствования технологического процесса в социально-педагогической сфере.

**Описание механизма реализации** сетевого взаимодействия (технологии, методы, формы, ресурсы (кадровые, информационные и пр.):

- сетевое взаимодействие обучающихся по реализации программы СДО Moodle ориентировано на совместную работу.
- Система СДО Moodle поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами.
- Система СДО Moodle создает основу послевузовского сопровождения социальных педагогов.

В каждой теме представлены вопросы для самопроверки, литература, темы рефератов и контрольных работ, видеоархив лекций, архив вебинаров по теме курса, большой архив учебников, книг, монографий и учебных пособий, практических интерактивных упражнений, кейсов, глоссарий, полезные интернет-ресурсы, компьютерные программы.

**Инновационный характер** реализации электронного обучения (дистанционное, Moodle и пр.); Благодаря СДО Moodle качество обучения под системным контролем. Moodle создает и хранит портфолио каждого учащегося: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме. Позволяет контролировать «посещаемость» – активность студентов, время их учебной работы в сети, что повышает уровень мобильности проекта.

В системе СДО Moodle реально реализуется принцип индивидуализации обучения и открывается возможность разработки индивидуальных траекторий развития каждого студента: обучение можно осуществлять как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени, организовывая онлайн лекции и семинары. Способствует повышению уровня устойчивой мотивации к дальнейшему самообучению (самообразованию) в сфере практической социальной педагогики.

Повышению степени освоения слушателями социальных и профессиональных компетенций способствует схема сетевого взаимодействия, а также подходы: системно-деятельностный, аксиологический, программно-целевой.

В системе дистанта, обучающиеся осваивают методы и технологии: ИКТ, интерактивное диалоговое взаимодействие, проектная деятельность, моделирование, социальная диагностика, мониторинг результативности, on-line консультирование.

Основные особенности Moodle, существенные для образовательных учреждений:

- Свободное распространение. Нет необходимости платить за получение, использование и обновление, нет ограничений на число лицензий. Важность этого фактора для учебных заведений вряд ли стоит комментировать.
- Открытость программного кода. Для университетов, многие из которых не только используют готовые технологии, но и ведут собственные исследования, этот фактор также очень важен. Можно внести какие-то коррективы, расширить возможности Moodle своими программными модулями.
- Развитие программного обеспечения. Многочисленность международного сообщества, ведущего эксплуатацию и развитие Moodle, наличие ассоциаций пользователей Moodle в разных странах (в том числе и в России) гарантируют постоянное развитие и совершенствование Moodle, его соответствие современным и перспективным требованиям электронного обучения.
- Простота установки, поддержания и функционирования. Moodle легко устанавливается на обычном стандартном оборудовании, работает без модификаций в Unix, Linux, Windows, Mac OS X и любой другой операционной системе, поддерживающей PHP. Поддержка системы не требует больших усилий и может осуществляться в ряду обычных мероприятий по поддержанию

серверного оборудования и системного программного обеспечения.

- Функциональная полнота. Несмотря на бесплатность и простоту использования, Moodle позволяет реализовать практически все основные функции современной системы управления образованием.

В дидактическом плане Moodle базируется на концепции социального конструктивизма, суть которой выражается четырьмя принципами:

- освоение нового знания в результате взаимодействия с окружающим миром (при обучении имеет место больше интерпретация, нежели простая передача информации от одного мозга к другому);
- обучение особенно эффективно, когда учащийся создает что-то для передачи опыта другим;
- обучение в результате взаимодействия внутри определенной социальной группы;
- исследование мотивации поведения отдельных личностей в процессе учебного группового взаимодействия (самостоятельное поведение, основанное на объективных фактах; более эмоциональное поведение, допускающее субъективность; сконструированное поведение, когда учащийся способен выбрать в зависимости от ситуации объективный или субъективный подход).

Но вовсе необязательно следовать этой концепции – преподаватель может выбрать необходимые ему опции и построить свой курс, опираясь на собственные дидактические воззрения [6].

**Ожидаемые результаты проекта:**

**Результат 1.** Экспериментальная группа социальных педагогов (25 слушателей) Алтайского края без отрыва от производства и места жительства получат уникальную возможность – качественное обучение. Это реально реализует принцип доступности инновационного образования.

**Результат 2.** Реально реализуется принцип индивидуализации обучения и открывается возможность разработки индивидуальных траекторий развития каждого студента. Обучение можно осуществлять как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени, организовывая онлайн лекции и семинары.

**Результат 3.** СДО Moodle ориентирована на совместную работу. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Это же создает основу послевузовского сопровождения социальных педагогов.

**Результат 4.** Благодаря СДО Moodle качество обучения – под системным контролем. Moodle создает и хранит портфолио каждого учащегося: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме. Позволяет контролировать «посещаемость» – активность студентов, время их учебной работы в сети.

**Результат 5.** Реализация данного проекта послужит основой для разработки ООП переподготовки социальных педагогов в режиме дистанционного обучения (с 2016 года).

В программу курсов повышения квалификации социальных педагогов включены актуальные темы, например:

- «Методика и технологии социально-педагогической деятельности с подростками»;
- «Технология социально-педагогической деятельности с семьей»;
- «Современные формы работы социального педагога в рамках ФГОС»;
- «Социальная коррекция в деятельности социального педагога»;
- «Ресурсы социальной работы в деятельности социального педагога»;
- «Социальное консультирование»;
- «Социальная адаптация как технология социально-педагогической работы»;
- «Социальный педагог как социальный менеджер»;
- «Технология работы социального педагога по профилактике употребления психоактивных веществ несовершеннолетними».

Таким образом, программу курсов повышения квалификации социальных педагогов Алтайского края могут пройти дистанционно. Эффективность курсов СДО Moodle выше при значительно меньших затратах главного ресурса современного человека – времени.

## Библиографический список

1. *Электронное обучение в Алтайском государственном педагогическом университете*. Available at: <http://moodle.uni-altai.ru/course/index.php?categoryid=41>
2. *Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России*: утверждена Постановлением Госкомитета РФ по высшему образованию от 31 мая 1995 г. № 6. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
3. *Официальный сайт системы управления курсами*. Available at: <http://http://moodle.org>
4. *О создании системы дистантного образования в РФ*: Решение коллегии Госкомвуза от 9 июня 1993 года № 9 / 1. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
5. Волженина Н.В. *Работа в системе moodle: руководство пользователя*. Available at: [http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod\\_resource/content/1/](http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod_resource/content/1/)
6. Волженина Н.В. *Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2008.

## References

1. *Elektronnoe obuchenie v Altajskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete*. Available at: <http://moodle.uni-altai.ru/course/index.php?categoryid=41>
2. *Koncepciya sozdaniya i razvitiya edinoj sistemy distancionnogo obrazovaniya v Rossii*: utverzhdena Postanovleniem Goskomiteta RF po vysshemu obrazovaniyu ot 31 maya 1995 g. № 6. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
3. *Oficial'nyj sajт sistemy upravleniya kursami*. Available at: <http://http://moodle.org>
4. *O sozdanii sistemy distantnogo obrazovaniya v RF*: Reshenie kollegii Goskomvuza ot 9 iyunya 1993 goda № 9 / 1. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
5. Volzhenina N.V. *Rabota v sisteme moodle: rukovodstvo pol'zovatelya*. Available at: [http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod\\_resource/content/1/](http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod_resource/content/1/)
6. Volzhenina N.V. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v processe distancionnogo obucheniya*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2008.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 378

**Grinevich L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Culture and Art (Barnaul, Russia),  
E-mail: [kuminoval@mail.ru](mailto:kuminoval@mail.ru)

**EDUCATIONAL BLOGS AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF AN ACTIVITY APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article describes the use of web 2.0 technologies in education, which open up entirely new possibilities for action, which are easy to include participants in the educational process. The mechanisms of formation of information competence of students with the implementation of an educational blog in the teaching process, and intellectual technologies developed for educational practices that facilitate the implementation of the activity approach. The article discusses developed in education technology to transform the knowledge, skills, multilevel, adaptive, modular training. The author presents an educational blog, which implements the activity approach as a strategy, which provides training, education and development of their skills to students. The presented results can be used in teaching process of educational institutions of different levels.

**Key words:** activity approach, pedagogical technologies, Web 2.0 technologies, educational forums.

**Л.А. Гриневич**, канд. пед. наук, доц. каф. информатики АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [kuminoval@mail.ru](mailto:kuminoval@mail.ru)

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ БЛОГИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассмотрена особенность использования технологий веб 2.0. в образовании, открывающих принципиально новые возможности для деятельности, в которую легко включаются участники образовательного процесса. Проанализированы механизмы формирования информационной компетентности учащихся с внедрением образовательного блога в учебный процесс. Представлены авторские технологии, созданные для образовательной практики, которые способствуют реализации деятельностного подхода. В статье приводятся разработанные в образовании технологии трансформирования знаний, умений и навыков разноуровневого, адаптивного, модульного обучения.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, педагогические технологии, технологии веб 2.0, образовательный блог.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивая распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Процесс компьютеризации необратим и связано это с возрастающей ролью компьютеров в жизни современного общества. Практически все развитые страны широко разрабатывают компьютерные технологии обучения. Это вызвано тем, что компьютер стал средством повышения производительности труда во всех сферах деятельности. Резко возрос объём необходимых знаний и с помощью традиционных способов и методик преподавания уже невозможно подготовить требуемое количество высокопрофессиональных специалистов.

Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанно это с внесением корректив в содержание технологий обучения.

Деятельностный подход наиболее интенсивно развивался и одновременно наиболее продуктивно использовался в образовании, так как теория деятельностного подхода рассматривает формирование навыков и умений с новых деятельностных позиций. Опираясь на теорию Л.С. Выготского, можно констатировать, что в процессе обучения происходит интериоризация знаний, которые являются внешними по отношению к психике обучающегося. В результате поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) происходит сознательное овладение ими. Эти знания приобретают умственную форму и, являясь достоянием обучаемых, начинают существовать в качестве навыков и умений [1].

С.Л. Рубинштейн сформулировал идею, составляющую основу деятельностного подхода в педагогике, следующим образом: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодетельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Потому, что он делает, можно определить, что он есть: направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только и строится возможность педагогики» [2].

В.И. Андреев определил принцип деятельностного подхода как «стратегию, согласно которой педагог должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с обучаемыми и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание и развитие». В зависимости от вида деятельности с учетом ее целей, содержания, формы, методов, средств, условий, меняется сама методика и технология учебно-воспитательного процесса [3].

В теории и практике работы учебных заведений сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. С этим мнением можно согласиться. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп.

К настоящему времени разработаны и используются в образовательной практике технологии трансформирования знаний, умений и навыков, разноуровневого, адаптивного, модульного обучения и др.

*Технология коллективного взаимообучения* (организованный диалог, соотательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава) разработана А.Г.Ривиним, его учениками и последователями (В.К. Дьяченко, М.Д. Брайтермен, А.С. Соколов и др.).

В условиях технологии коллективного взаимообучения каждый обучаемый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе. У него повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда, формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений.

*Технология полного усвоения*, авторами которой являются Дж. Карролл и Б. Блум, предполагает реорганизацию традиционной классно-урочной системы, задающей для всех учащихся одно и то же учебное время и содержание, условия труда, но имеющей на выходе неоднозначные результаты. Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда.

*Технология разноуровневого обучения* позволяет создать педагогические условия для включения каждого учащегося в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития. Разработка этой технологии была вызвана тем, что традиционная классно-урочная система, ориентированная на всех обучающихся по унифицированным программам и методикам, не может обеспечить полноценного развития каждого учащегося. В образовательном процессе преподаватель имеет дело с индивидуальностями, имеющими различные склонности, интересы, потребности и мотивы, особенности темперамента, свойства мышления и памяти, эмоциональной сферы, способности к обучению и др., что никак не отражается на особенностях их обучения.

Эта проблема может быть решена посредством уровневой дифференциации, организованной путем деления потоков на подвижные и относительно гомогенные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на базовом (государственный стандарт) и вариативном (творческом или подготовительном к базовому) уровнях (В.В. Фирсов).

*Технология модульного обучения* основана на парадигме, суть которой состоит в том, что ученик должен учиться сам, а педагог обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать (Т. И. Шамова).

Наиболее обстоятельно технология модульного обучения разработана П.Ю. Цявичене. По её мнению, сущность модульного обучения состоит в том, что учащийся самостоятельно (или с определенной мерой помощи) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности.

Изученные технологии способствуют реализации деятельностного подхода в образовании, где сегодня активно применяется «компьютерное обучение». Информатизация образования

и растущие требования к качеству и количеству высококвалифицированных специалистов приводят к необходимости разработки и внедрения инновационных образовательных методик и технологий, способствующих формированию новых форм обучения, не ограниченных пространственно-временными рамками. Этим требованиям отвечает идея виртуального обучения, которое позволяет получать качественное образование через Интернет независимо от географического местоположения [2].

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в статье 16, п.3. сказано об осуществлении в образовательной деятельности возможности применения электронного образования, дистанционных образовательных технологий. Для этого должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме и независимо от места нахождения обучающихся [4].

В связи с этим актуальными становятся требования к личным качествам обучающегося – умению самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск необходимого материала, быть творческой личностью. Знания усваиваются обучающимися и проявляются только через его деятельность, сам процесс обучения строится на постепенном усложнении содержания, все это является деятельностным подходом в обучении.

Значительный вклад в теорию и практику компьютеризации российского образования (информатизации) внесли ученые под руководством академика А.П. Ершова, осуществлявшие работу по методическому и программному обеспечению компьютерного всеобуча.

Академик А.П. Ершов в своих публикациях дает такое определение информатизации: это «комплекс мер, направленных на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности». Помимо этого, информатизация, по А.П. Ершову, есть процесс овладения стратегическим ресурсом, а именно информацией, для целей дальнейшего ускоренного прогресса. Техническими средствами освоения информации выступают в большей степени ЭВМ, средства связи и другая информационная техника [5, с. 13 – 16].

Информатизация образования в России – один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления образовательной системы. Ее основной задачей является эффективное использование следующих важнейших преимуществ информационной технологии:

- возможность организации процесса познания, поддерживающего деятельностный подход к учебному процессу во всех его звеньях в совокупности (потребности – мотивы – цели – условия – средства – действия – операции);
- индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптируемости автоматизированных учебных программ;
- коренное изменение организации процесса познания путем смещения ее в сторону системного мышления;
- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому индивиду собственную траекторию обучения и самообучения;
- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования.

Сегодня появились новые технологические средства обучения, которые принципиально влияют на организацию учебного процесса, увеличивая его возможности. Новые технические, аудиовизуальные средства становятся неотъемлемым компонентом образовательного процесса, внося в него специфику в виде неразделимости методов и средств. Это качество уже позволяет говорить (в совокупности) о своеобразных педагогических технологиях, основанных на использовании современных информационно-коммуникационных технологий.

Одним из главных условий интернетизации обучения является систематизация работы обучающихся с сервисами сети Интернет. На современном этапе она ориентирована главным образом на встраивание интернет-технологий, в том числе и сервисов веб 2.0, в образовательный процесс. Под термином веб 2.0 понимают сервисы глобальной сети Интернет, которые используются для организации комфортной сетевой деятельности. Эти сервисы позволяют обмениваться информацией и совместно ра-

ботать с веб-документами, объединить различные веб-сервисы в единую информационную среду для совместного формирования и использования коллективного знания. Главным достоинством сервисов веб 2.0 является поддержка студент-центрической модели обучения, которая включает групповые методы взаимодействия, обеспечивает мобильность, способствует осуществлению оценки размещаемых ресурсов и активности обучаемых (И.Н. Розина) [5].

Технологии веб 2.0 открывают перед образовательной практикой широкие возможности: использование свободных электронных ресурсов в учебных целях; самостоятельное создание сетевого контента; межличностные взаимодействия образовательного процесса.

Е.Д. Патаракин и Д.Б. Ярмахов выделяют следующие возможности веб 2.0 технологий в образовании [1]:

1) веб 2.0 технологии открывают принципиально новые возможности для деятельности, в которую легко включаются люди, не обладающие специальными знаниями в области информационных технологий;

2) в результате распространения веб 2.0 технологий в сетевом доступе оказывается большое количество открытых материалов, которые могут быть использованы в учебных целях;

3) веб 2.0 технологии упрощают процесс создания материалов и публикации их в сети, когда каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям текстов, фотографий, рисунков, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента;

4) веб 2.0 технологии позволяют организовать личное пространство обучаемого;

5) расширяются возможности для участия обучающихся и педагогов в профессиональных сетевых сообществах.

В качестве инструментального средства для формирования нового подхода в обучении был создан и внедрен блог «Учеба.ru» <http://grinvich71.blogspot.ru>.

Блог – «сетевой журнал» или «дневник событий», является одним из самых популярных социальных сервисов. Он представляет собой Web-пространство, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа.

Разработанный блог является информационно-образовательной средой, на нем можно размещать творческие и поиско-

во-исследовательские практико-ориентированные задания и ситуации, проводить в режиме оффлайн и онлайн дискуссии, которые доступны из любого места и в любое время из глобальной сети Интернет.

Онлайн дискуссия проводится только после того как преподаватель прочитает все комментарии учащихся, проверит сообщения на корректность данной тематике. Оставлять комментарии могут только зарегистрированные пользователи. Незарегистрированные пользователи имеют права только для просмотра. Размер комментариев неограничен.

В основу работы образовательного блога «Учеба.ru» заложена реализация трехстороннего коммуникативного взаимодействия:

*общение преподавателя и участника образовательного процесса* происходит в момент выполнения задания учащимся и проверки его преподавателем;

*общение между обучающимися* идет во время онлайн дискуссий, когда учащиеся обсуждают, критикуют работы друг друга, находят ответы на возникающие вопросы;

*общение между участниками образовательного процесса и посетителями блога* – это общение одностороннее, поскольку посетители не могут оставлять комментариев. Однако, факт того, что работа может быть прочитана и оценена сторонними наблюдателями заставляет студентов с большей ответственностью подходить к выполнению заданий.

Блог один из реальных путей индивидуализировать образовательный процесс, дать обучающимся возможность овладеть обобщенными видами информационной деятельности (поиск, анализ, передача информации, ее оценка), а также навыками письменной речи, умением аргументировать свою точку зрения работая в сети, возможность выразить себя.

Таким образом, внедрение новых технологий в учебный процесс является одним из главных условий интернетизации обучения на современном этапе. Внедренный образовательный блог с соответствующими ему условиями: интерактивность работы, децентрализация учебной информации в блогах, проблемность вопросов для обсуждения в блогах и др. значительно повышает эффективность учебного процесса и влияет на организацию педагогического взаимодействия обучаемых в различных видах совместной деятельности.

#### Библиографический список

1. Патаракин Е.Д. *Сетевые сообщества и обучение*. Москва: «ПЕР СЭ», 2006.
2. Фокин Ю.Г. *Теория и технология обучения: деятельностный подход*: учебное пособие. Москва: Academia, 2006.
3. Григорьева М.А. *Деятельностный подход в обучении школьников информатике с использованием мобильных компьютерных систем*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173649/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/)
5. Белов С.А., Лазарева Д.Г. Обучение студентов вуза с использованием блогов как средства управления их учебно-познавательной деятельностью. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; Вып 2 – 2.

#### References

1. Patarakin E.D. *Setevye soobschestva i obuchenie*. Moskva: «PER S'E», 2006.
2. Fokin Yu.G. *Teoriya i tehnologiya obucheniya: deyatel'nostnyy podhod*: uchebnoe posobie. Moskva: Academia, 2006.
3. Grigor'eva M.A. *Deyatel'nostnyy podhod v obuchenii shkol'nikov informatike s ispol'zovaniem mobil'nykh komp'yuternykh sistem*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
4. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_173649/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/)
5. Belov S.A., Lazareva D.G. Obuchenie studentov vuza s ispol'zovaniem blogov kak sredstva upravleniya ih uchebno-poznavatel'noj deyatel'nost'yu. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; Vyp 2 – 2.

Статья поступила в редакцию 11.07.15

УДК 371

**Abdurazakova M.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of theory and methods of teaching law, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**Mamaeva V.A.**, teaching assistant, Department of Economic Theory, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: [timop2012@mail.ru](mailto:timop2012@mail.ru)

**TRAINING FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY.** The problem of innovation as a primary path and a tool pack all spheres of modern public life today is becoming increasingly important. Fundamental changes in school and society, the changing socio-cultural priorities forces a teacher to refocus his mind on humanistic values, is adequate to the nature of creative, innovative pedagogical practices, strengthen ties between the school of science, the appeal to world pedagogical experience. To the characteristics of innovation activity of a teacher, the authors of the article include: a creative ability to generate and produce new ideas, to design and simulate them in practical forms; openness of a personality to new ways that are different from their submissions that is based on tolerance of the individual, flexibility of thinking; cultural and aesthetic development and education, and other traits.

**Key words:** innovation, innovative teaching, innovative teaching.

**Д.М. Абдуразакова**, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Махачкала,  
E-mail: timop2012@mail.ru

**В.А. Мамаева**, ассистент каф. теории и методики обучения праву, аспирант ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Махачкала,  
E-mail: timop2012@mail.ru

## ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема инноваций как основного пути и инструмента обновления всех сфер современной общественной жизни сегодня приобретает всё большую актуальность. Кардинальные преобразования в школе и обществе, изменение социокультурных приоритетов требуют от педагога переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой, инновационной педагогической деятельности, укреплении связи школы с наукой, обращении к мировому педагогическому опыту. К особенностям инновационной деятельности педагога авторы статьи относят: творческую способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости мышления; культурно-эстетическую развитость и образованность и другие черты.

**Ключевые слова:** инновация, инновационная педагогическая деятельность, инновационное обучение.

Современные тенденции развития высшего профессионального образования определяют кардинальное изменение подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Введение системы многоуровневого образования, создание единого образовательного пространства, переход на ФГОС ВПО, реализация компетентностного подхода, обуславливают необходимость совершенно нового подхода к организации обучения. Преподаватель высшей школы должен выполнять не только функцию транслятора научных знаний, но и уметь выбирать оптимальную стратегию преподавания, использовать современные образовательные технологии, направленные на создание творческой атмосферы образовательного процесса. Совершенствование процесса обучения должно быть направлено на создание необходимых и достаточных организационно-педагогических условий, обеспечение успешного обучения. Акцент в такой деятельности переносится на партнерство, сотрудничество, а характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определять как субъект-субъектные.

Преподавателям необходимо целенаправленно и напоистом овладеть инновационными технологиями проведения занятий: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, потому что именно они развивают базовые компетентности студента [1].

Активные исследования, направленные на построение теории инновационного развития в образовании, ведутся с 30-х гг. XX в. И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный оборот и сам термин «инновация», который сочли воплощением научного открытия в новой технологии или продукте. С этого момента концепт «инновация» и сопряженные с ним термины «инновационный процесс», «инновационный потенциал» и другие приобрели статус общенаучных категорий высокого уровня обобщения и обогатили понятийные системы многих наук.

Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х гг. XX в., до сих пор этот феномен является одним из самых неопределенных и неоднозначных с позиций категориального аппарата педагогики. Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И.Р. Юсуфбековой.

Проблема инноваций как основного пути и инструмента обновления всех сфер современной общественной жизни сегодня приобретает все большую актуальность. С разработкой и использованием инноваций сегодня связывают не только возможности общественного прогресса; «способность к нововведениям признается одним из индикаторов культуры общества» [2].

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, введение новизны. Под новизмой понимают явление, несущее сущность способа, методики, технологии организации и содержания нового. Необходимость инноваций порождается разными причинами, среди них важнейшими являются возросший спрос на качество образования; новые требования к преподавательской деятельности; консерватизм сферы образования и недостаточная её адаптированность к меняющимся потребностям общества; необходимость формирования профессионального мышления, активности, самодетельности будущих специалистов и т. д.

Инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходом за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности педагога, новые педагогические технологии. При этом основополагающим принципом инновационного подхода для общеобразовательной школы должна оставаться гуманитарная сущность образования, направленность его на высокое профессиональное, нравственное и общекультурное развитие личности.

«Инновационное обучение» — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Обращение к такому пониманию расширяет взгляд на значение дидактических поисков.

Декларируемый официальными документами переход общеобразовательной системы на компетентностную основу возможен лишь при повышении инновационной деятельности будущих учителей. Данный процесс предполагает изменение условий обучения, разработку соответствующих предметных и межпредметных программ. Для реализации провозглашенной образовательной политики нужны педагоги с новым, инновационным творческим мышлением, обладающие высоким профессиональным потенциалом.

Смысл образовательных инноваций заключается в их прикладном характере: они призваны формировать инновационную способность мышления выпускника учебного заведения. Следовательно, под инновационным высшим образованием можно понимать образование, которое основано на новых знаниях и инновационной динамике.

Можно выделить ряд факторов, необходимых для успешного осуществления процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность: процесс должен быть непрерывным, т. е. становление инновационной практики — это изменяющийся процесс; его сопровождение должно осуществляться на основе компетентностного подхода; профессиональное становление происходит за счет участия субъекта в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных процессов; целесообразно организовывать сопровождение профессионального становления педагога на основе решения разноуровневых задач, присущих данному виду деятельности (освоение знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов, решение профессиональных задач на основе моделирования инновационной образовательной среды, выстраивание собственной траектории профессионального движения на основе проектирования деятельности, индивидуальных образовательных задач и программы их реализации) [3].

К особенностям инновационной деятельности педагога можно отнести: творческую способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное — проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;

культурно-эстетическую развитость и образованность; готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов; способность педагогов преодолевать психологические барьеры, возникающие при внедрении новшеств в учебный процесс; развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

Наши исследования по подготовке будущих специалистов в Дагестанском государственном педагогическом университете, на факультете права, показали что, ведущим принципом деятельности является интеграция науки и образования. Преподаватели широко используют современные технологии и формы организации учебного процесса: специализированные программы (Консультант+), деловые и ролевые игры, проблемные и исследовательские методы, кейс-метод, модульно – рейтинговые технологии организации учебного процесса, метод проектов. На факультете сформирована современная информационная обра-

зовательная среда, каждому обучающемуся обеспечен доступ к электронно-библиотечным системам, онлайн – ресурсам. Образовательная среда с использованием современных мобильных коммуникационных средств дает возможность сделать обучение более динамичным и интенсивным. На факультете права технически оснащена работа в методических кабинетах, у студентов имеется доступ к научно-методической литературе, доступ к интернету для самостоятельной работы, интерактивные доски, проекторы, ноутбуки – все для комплексного подхода к улучшению качества профессиональной подготовки студентов. Образовательная среда в информационном обществе изменяется, для студентов «цифрового поколения» сетевое пространство становится виртуальной реальностью, в которой они проводят большую часть своего времени, получая необходимую информацию. Всё это позволяет обеспечить приток в школы новой генерации учителей, которые будут обладать способностью интегрировать знания и умения, применять их в своей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Мухина Т.Г. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие*. Нижний Новгород, 2013.
2. Мартиросян Б.П. *Оценка инновационной деятельности школы*. Москва, 2003.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва, 1997.

#### References

1. Muhina T.G. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole: uchebnoe posobie*. Nizhny Novgorod, 2013.
2. Martirosyan B.P. *Ocenka innovacionnoj deyatel'nosti shkoly*. Moskva, 2003.
3. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 37.034

**Singach A. N.**, Director of Innovative Scientific Methodological Concert-Producing Centre, Altai State Academy of Culture and Art, President of Youth Parliament in Altai Region (Barnaul, Russia), E-mail: singach@inbox.ru

**CHECKING PROCEDURE OF YOUTH EXTREMISM BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES OF THE SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY.** The article views problems of youth extremism and their prevention means in conditions of leisure on the basis of project technologies of the social-cultural activity. Among the particular features of the checking procedure of extremism by means of social-cultural activity the author singles out the following: the variability of the methods of influence, the duration and the diversity of levels of the influence, the prevalence of the preventive measures, i.e. the revelation and elimination of the causes of the youth extremism manifestation, the organizing of the youngsters' spare time with the alternative leisure activity forms, having the socially acceptable character, giving the opportunity of the personal development, moral values' foundation and the social communication skills' instrument. The article states the basic directions of the youth extremism preventive measures by means of project technologies of the social-cultural activity, including the spiritual and moral development of the young people, the formation of the attitude to the socially acceptable leisure forms, healthy lifestyle, the development of the voluntary initiative. The preventive measures are studied to define which of them are more efficient to bring up young people's socially responsible behavior, the aspiration for self-actualization, the self-appraisal's adequacy.

**Key words:** youth extremism, social-cultural activity, moral and spiritual development, project technologies.

**А.Н. Сингач**, директор инновационного учебно-методического концертно-продюсерского центра Алтайской государственной академии культуры и искусств, председатель Молодёжного парламента Алтайского края, г. Барнаул, E-mail: singach@inbox.ru

## ПРОФИЛАКТИКА МОЛОДЁЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА ПРОЕКТНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье затрагиваются вопросы профилактики молодёжного экстремизма в условиях досуга на основе проектных технологий социально-культурной деятельности. Среди особенностей профилактики экстремизма средствами социально-культурной деятельности автором выделены такие, как многообразие используемых способов воздействия, продолжительность и разноразностность воздействия; преобладание превентивных мер, т.е. выявление и устранение причин возникновения проявлений экстремизма у молодёжи, наполнение свободного времени молодых людей альтернативными формами досуга, носящими социально-одобряемый характер, дающими возможность личностного роста, формирования ценностных ориентаций, привития навыков социальной коммуникации. В статье определены основные направления профилактики молодёжного экстремизма средствами проектных технологий социально-культурной деятельности, включающие духовно-нравственное развитие молодёжи, формирование ценностного отношения к социально одобряемым формам проведения досуга, здоровому образу жизни, развитие добровольческой инициативы. Критериями эффективности профилактической работы станет уровень сформированности у молодёжи социально-ответственного поведения, стремление к самореализации, адекватность самооценки.

**Ключевые слова:** молодёжный экстремизм, социально-культурная деятельность, духовно-нравственное развитие, проектные технологии.

Экстремизм в молодёжной среде представляет собой серьёзную социально-культурную проблему, стоящую на сегодняшний день перед обществом и требующую целого комплекса действий различных институтов (общественных, государственно-политических, юридических, социальных и других), включающего в себя анализ условий возникновения различных проявлений экстремизма, поиск путей профилактики негативных явлений, вовлечение молодёжи в социально-одобряемую деятельность. Учитывая, что молодёжный экстремизм – явление далеко не однозначное, сформировавшееся не одновременно, а имеющее глубокие исторические и социально-культурные корни, обусловленное определенным сочетанием объективных и субъективных факторов и обстоятельств, то и профилактика его проявлений должна носить комплексный перманентный характер, быть одной из главнейших направлений деятельности как государства, так и общественно-политических и социальных институтов. И если перед правоохранительными структурами стоит задача пресечения различных экстремистских проявлений вплоть до применения мер уголовной ответственности, то задача социально-культурных институтов заключается, в первую очередь, в ранней профилактике на уровне формирования сознания, социально-ответственного поведения, приобщения к социально-одобряемым формам проведения досуга. Противодействие экстремизму в молодёжной среде необходимо свести к нахождению и устранению порождающих ее причин, так как, по нашему мнению, одними административно-уголовными мерами невозможно обеспечить результативность данной деятельности. И чем раньше будет организована такая работа, чем более комплексно и систематически она будет осуществляться, тем более перспективным и гарантированным будет ее результат. Так, А.В. Кузмин видит одним из факторов профилактической работы социально-культурное взаимодействие, которое ориентировано на формирование в подростково-молодёжной среде социально-одобряемых норм. При этом исследователь подчёркивает особую роль молодёжных группировок и сообществ экстремистской направленности не только как субъектов социального действия, но и как среды формирования личности и сознания [1, с. 97].

Особенностями профилактики экстремизма средствами социально-культурной деятельности являются многообразие используемых способов воздействия, продолжительность и разноразностность воздействия; преобладание превентивных мер, т. е. выявление и устранение причин возникновения проявлений экстремизма у молодёжи, наполнение свободного времени молодых людей альтернативными формами досуга, носящими социально-одобряемый характер, дающими возможность личностного роста, формирования ценностных ориентаций, привития навыков социальной коммуникации.

Этимологически сам термин «профилактика» (др.-греч. *prophylaktikos* – предохранительный) схож с термином предупреждение и определяется в современных словарях как комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранение факторов риска. С точки зрения социальной работы профилактика понимается как деятельность, направленная на решение какой-либо социальной проблемы. Таким образом, под профилактикой молодёжного экстремизма следует понимать комплекс мер по предупреждению общественно опасной противоправной деятельности среди молодёжи, попирающей законы демократии, права и свободы личности и гражданина.

Полемика профилактической деятельности в рамках нашего исследования является досуговая сфера. Исходя из задач нашего исследования, важнейшими принципами организации профилактики экстремизма в молодёжной среде определены следующие принципы педагогики досуга: гуманизации, деятельности, личностно-ориентированного подхода, сознательности и активности, культуросообразности, свободы выбора досуговых занятий, развития инициативы и самостоятельности, интереса, единства рекреации и познания [2, с. 15]. Теоретическим обоснованием выбора обозначенных принципов деятельности служат положения, обозначенные в трудах ведущих ученых в области социально-культурной деятельности – В.Г. Мосалев, А.В. Соколова, Э.В. Соколова, А.Ю. Стрельцова, Г.В. Олениной и др. Так, по мнению Г.В. Олениной, досуг включает в себя как рекреационную, так и личностно-развивающую функцию [3]. Э.В. Соколов определяет досуг как двуединство свободной и самоценной деятельности, где процесс занятий привлекательнее его результата [4]. Б.Г. Мосалев рассматривает досуг и свободное время в ка-

честве равноправных видовых разновидностей, имеющих свои структурные элементы деятельности [5].

Важность досуговой времени в становлении личности молодого человека подчеркивает Р. Н. Азарова: «Организация досуга как индивидуально выбираемой сферы становится более субъективной, направленной на развитие скрытых нереализованных потребностей молодёжи, утверждение их статусной роли в современном обществе. Индивидуальный выбор может происходить в рамках профессии, семейной жизни и т.д. Но он может иметь и асоциальную направленность, вести к разрушению личности, усиливая маргинализацию как собственной, так и общественной жизни» [6, с. 29].

Исходя из этого положения и в соответствии с обозначенными принципами, нами определены основные направления профилактики молодёжного экстремизма средствами проектных технологий социально-культурной деятельности:

- духовно-нравственное развитие молодёжи;
- формирование ценностного отношения к социально одобряемым формам проведения досуга, здоровому образу жизни;
- развитие добровольческой инициативы.

По мнению Ю.Д. Красильникова, «дезадаптация личности, вследствие которой увеличивается риск возникновения «саморазрушающихся» форм поведения человека, затрагивает не только его психологическую, но и духовную, культурную сферы» [7, с. 13]. В связи с этим духовно-нравственное развитие молодёжи следует считать важнейшим средством профилактики девиантного поведения в молодёжной среде.

Суть духовно-нравственного развития, исходя из определения, данного в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, представляет собой осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [8]. Духовно-нравственное развитие молодёжи предполагает преодоление аксиологического диссонанса, формирование ценностно-смысловых ориентиров, развитие эмоционально-образной сферы, последовательное расширение культурно-исторического кругозора, укрепление моральных норм и нравственных установок, воспитание уважения и толерантного отношения к культурным и другим особенностям среди представителей различных национальностей, проживающих в стране, корректного и конструктивного социального поведения, привитие навыков выбора жизненных ориентиров.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев тесно связывают духовность с нравственностью, понимая под духовностью нравственный строй личности, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты. «Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность есть одно из измерений духовности человека» [9, с. 113 – 114].

Важнейшими направлениями духовно-нравственного развития мы считаем культурно-историческое (знакомство с наиболее репрезентативными и отечественной историей и культуры), нравственно-этическое (формирование чувства ответственности, гуманности, высокой культуры поведения, стремления к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных убеждений и привычек, и т. д.), этнокультурное (воспитание высокой культуры межнациональных отношений на основе приобщения к национально-культурным традициям народов, населяющих Россию.).

Как отмечает А.В. Сурицкая, отрицательные проявления в области молодёжного досуга во многом определены его неорганизованностью, то возникает острая потребность определения способов регулирования досуговой сферы молодёжи [10]. В связи с этим формирование ценностного отношения к социально-одобряемым формам проведения досуга, здоровому образу жизни было выделено как одно из средств профилактики экстремизма среди молодёжи, привития культуры досуга, под которой, вслед за Н.В. Котельниковой мы понимаем качественную характеристику человеческой деятельности в свободное время во всем многообразии ее видов, форм, способов и результатов; набор ценностных ориентации и форм поведения, а также готовность к участию в социально значимых видах досуговой деятель-

ности, способствующих самореализации творческого потенциала личности [11].

Основу этого направления составляет структурирование свободного времени молодежи в опоре на многообразие форм и видов досуговой занятости и с учетом потребностей молодежи: формирование интереса к занятиям творческой деятельностью, активным формам отдыха, занятиям спортом, организации общественно-полезной деятельности и др. Учитывая особенности молодежи как социально-демографической группы, обладающей высокой мобильностью, жизненной энергией, важнейшей задачей организации досугового времени молодежи мы видим вовлечение ее в различные виды и формы досуговой активности, в том числе в творческую деятельность, предполагающую активное включение молодежи в работу творческих коллективов, участие в различных интеллектуальных конкурсах, фестивалях, концертных мероприятиях, акциях; в спортивно-оздоровительную деятельность, способствующую «внутренней самоорганизации и накопления качественного здоровьесберегающего потенциала для активной жизни в современных условиях» [6, с. 29].

Следующим важнейшим направлением в профилактике молодежного экстремизма мы видим развитие добровольческой инициативы. Во Всеобщей Декларации Добровольчества, принятой на XVI Всемирной Конференции Международной Ассоциации Добровольческих Усилий – IAVE (Амстердам, январь, 2001 г.) добровольчество определено как фундамент гражданского общества, воплощающий в жизнь устремления человечества к достижению мира, свободы, безопасности, справедливости и реализации возможностей для всех людей. В документе подчеркивается роль добровольчества в поддержании и усилении человеческих ценностей, служении людям, реализации права и ответственности членов общества, познании нового, раскрытии личностного потенциала, установлении между членами общества связей, позволяющих независимо от различий жить в здоровых, устойчивых сообществах, работать вместе над созданием инновационных решений, общих проблем народов Земли [12].

Развитие добровольческой инициативы, вслед за Р.Х. Калимуллин, мы считаем решающим условием совершенствования у молодежи внутреннего духовного потенциала, способствующего развитию доброты, милосердия, нравственности, морали, толерантности [13]. Важную роль в развитии добровольческих инициатив играет волонтерство – широкое поле деятельности, осуществляемой сознательно на добровольной основе (от лат. *voluntarius* – добровольно), предполагающее традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия в интересах общества, не имеющие коммерческой выгоды. Ю. В. Лужков отмечает, что социальная инициатива является оптимальным способом соотношения процессов социализации (как формы принятия общественных отношений) и ювентизации (форма обновления общества, связанная с включенностью в его жизнь молодежи) [14, с. 32].

Организация волонтерской работы как форма взаимодействия и способ преобразования социальной действительности, предполагает формирование чувства ответственности, самоуважения, активной гражданской позиции, реализацию стремления к лидерству, развитие творческих способностей, коммуникативных навыков, активного воспроизводства системы общественных отношений, усвоение социального опыта, принятие ценностей различных социальных групп и общества в целом. Участие волонтеров в организации профилактики молодежного экстремизма позволяет охватить возможно большее количество участников культурно-досуговой деятельности, усилить воспитательный потенциал социально-культурных технологий, поскольку, организовав работу «на равных», на личном примере, позволит повысить степень доверия между участниками социально-культурной деятельности.

Сочетание обозначенных направлений работы позволит молодым участникам культурно-досуговой деятельности наиболее рационально использовать свое свободное время, сформировать позитивный опыт социальных практик.

Критериями эффективности профилактической работы станет уровень сформированности у молодежи социально-ответственного поведения, стремление к самореализации, адекватность самооценки.

Основными средствами профилактики молодежного экстремизма мы видим проектные технологии социально-культурной деятельности. В большинстве энциклопедических словарей

технология определяется как совокупность методов, приемов, средств, операций, применяющихся в какой-либо отрасли, промежуточное звено между наукой и практикой. Ведущие ученые с позиций социально-культурной деятельности рассматривают технологии следующим образом. Каждая из технологий, по мнению Ю.Д. Красильникова, «является специально организованным процессом и обеспечивает взаимодействие отдельных лиц и групп в рамках конкретного социально-культурного опыта. В более узком педагогическом смысле эта технология выступает как механизм формирования у ребенка, подростка, взрослого социально значимых качеств, культурных норм и ценностей, передачи опыта социально-культурного поведения и общения» [15, с. 449]. В исследованиях Г.Н. Новиковой социально-культурные технологии представлены как педагогические системы организационно-управленческих действий последовательных и алгоритмических, функционирования личностных, методологических и инструментальных средств, направленных на достижение запланированных результатов [16]. Е.И. Григорьева характеризует социально-культурные технологии как средства, формы и методы социально-культурной деятельности, которые используются в учебном прогрессе, и с помощью которых достигаются планируемые результаты обучения и воспитания [17]. Н.Н. Ярошенко в целом рассматривает социально-культурную деятельность как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы [18]. В ракурсе нашего исследования под социально-культурными технологиями профилактики молодежного экстремизма мы понимаем направленную на формирование социально-ответственного поведения молодежи научно-обоснованную и методически выверенную совокупность эффективных методов, принципов и приемов воспитания, образования и рекреации, позволяющую осуществлять эффективное личностное развитие участников социально-культурной деятельности.

Следует отметить, что применение проектных технологий в сфере профилактики молодежного досуга должно опираться на междисциплинарный подход в анализе социально-культурной ситуации, поиске наиболее эффективных направлений методов, форм реализации проектной деятельности, прогнозировании ее результатов и т.д. Особый интерес для нашего исследования представляют технологии, позволяющие организовать процесс профилактической работы в молодежной среде воспитания средствами проектного подхода. Результатом реализации социально-культурного проектирования, как процесса, станет конкретный социально-культурный проект, как результат, практическое воплощение проектирования. По определению Л.Е. Судоргиной, проект – «это своеобразный ответ на «социальный заказ» общества, отклик в какой-либо внешней форме на то или иное социальное явление» [19, с. 51]. И.В. Малявкина характеризует социальный проект как «последовательность мероприятий, действий и акций, целью которых является предупреждение, минимизация или разрешение проблем, обусловленных дефицитами социально-культурной интеграции, адаптации, реабилитации, социализма, инкультурации и самореализации личности» [20, с. 249]. Интересным представляется определение О.Н. Белин-ской, трактующей проектные технологии как педагогически адекватный способ развития социального творчества молодежи в сфере ее организованного досуга [21].

По мнению О.Ю. Колосовой, проектные технологии, «обладают ярко выраженным общественным характером духовно-нравственного воспитания и применяются с целью реализации различных социальных проектов» [22, с. 35]. Преимуществами таких технологий исследователь видит индивидуализацию процесса духовно-нравственного воспитания за счет концентрации усилий на фиксированных целевых группах, связь воспитания с повседневной жизнедеятельностью участников проекта; возможность включения каждого из них в практическую деятельность по преобразованию своего социального окружения, возможность обеспечить самореализацию потенциала конкретной личности. Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников выделяют следующие разновидности проектных технологий: проекты формирования социально-культурной (развлекательной, развивающей, оздоровительной) среды; проекты досуговых программ; проекты создания новых или развития существующих досуговых центров, комплексов, экспозиционных залов, рекреационных зон; проекты малых и совместных предприятий социально-культурной сферы. Особое значение исследователи отводят обусловленности проекта

конкретными социально-экономическими, демографическими, культурными особенностями региона, образом жизни и традициями его населения [15, с. 490]. Важными с позиций нашего исследования особенностями социально-культурных проектных технологий исследователи видят следующие:

1) технологии имеют в качестве объекта массу сложных и динамичных по своей природе социальных объектов, процессов и явлений;

2) вариативны, не ограничены системой заранее заданных жестких нормативных, экономических или чисто технических требований;

3) предполагают участие в качестве инициаторов и реализаторов не только специалистов, но и представителей общественности, непрофессионалов, членов самых разных социально-возрастных групп: дети, молодёжь, домохозяйки, студенты, пенсионеры и др. [15, с. 488].

Проектные технологии, учитывая их пролонгированный характер, позволяют обеспечить эффективное воздействие на целевую группу в тех или иных социальных ситуациях, интегрировать усилий различных субъектов социально-культурной деятельности, создать среду для саморазвития молодёжи. Выражая солидарность с мнением Л.Е. Судоргиной, считаем проектную деятельность эффективным способом формирования у молодёжи активной жизненной позиции, интереса к творческому преобразованию действительности, привития социально-значимых ценностей, навыков социального партнерства [19, с. 61].

Учитывая особенность социально-культурных технологий, как сложной системы педагогического влияния на личность, к важнейшим методологическим требованиям, которым должны соответствовать проектные технологии, направленные на профилактику молодёжного экстремизма в условиях культурно-досуговой деятельности, следует отнести, согласно положениям, разработанным Г. Селевко в области педагогических технологий, следующие:

– концептуальность, т.е. иметь опору на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое,

социологическое и социально-педагогическое обоснование достижения воспитательных целей;

– системность, т.е. обладать всеми признаками системы, а именно логикой процесса, целостностью, взаимосвязью его элементов, к которым относятся цель, принципы, содержание, методы, средства и формы процесса формирования социально-ответственного поведения молодёжи;

– управляемость, под которой подразумевается планирование, организация, стимулирование, текущий контроль, регулирование деятельности и анализ ее результатов;

– эффективность, подразумевающую зависимость от степени соответствия заданной цели и полученного результата при оптимальных затратах;

– воспроизводимость, т.е. возможность применения, повторения, другими субъектами в других однотипных социально-культурных условиях [23].

Таким образом, сущность применения проектных технологий в профилактике молодёжного экстремизма можно представить в виде следующих уровней:

– в равноуровневом педагогическом моделировании культурно-досуговой деятельности молодёжи;

– в диагностике причин возникновения экстремизма, определении потребностей и интересов молодёжи как социально-демографической группы, поиске оптимальных форм и методов профилактики экстремизма в условиях педагогически целесообразно организованного досуга молодёжи;

– в создании проектного модуля, включающего комплекс проектов, обеспечивающих реализацию основных направлений профилактики молодёжного экстремизма в условиях культурно-досуговой деятельности, учитывающих потребности молодёжи в саморазвитии, социализации, самоидентификации, включающий художественный, педагогический, просветительский, рекреационный и другие компоненты, направленный на воспитание социально-ответственного поведения молодёжи.

#### Библиографический список

1. Кузьмин А.В. Профилактика экстремизма в молодёжной среде в процессе взаимодействия субъектов социально-культурной деятельности. *Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы*: Труды лаборатории социально-культурного проектирования кафедры социально-культурной деятельности МГУКИ. Москва: МГУКИ, 2011: 91 – 98.
2. Айкина Л.П. *Социально-культурные условия развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2011.
3. Оленина Г.В. *Социально-культурные технологии оптимизации добровольческой деятельности студенческой молодёжи в сфере досуга*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2004.
4. Соколов Э.В. *Свободное время и культура досуга*. Ленинград: Лениздат, 1977.
5. Мосалев Б.Г. *Досуг. Методология и методика социологических исследований*. Москва: МГУКИ, 1995.
6. Азарова Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодёжи. *Педагогика*. 2005; 1: 27 – 32.
7. Красильников Ю.Д. Формирование нравственного иммунитета личности как проблема и результат проектирования. *Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы*: Труды лаборатории социально-культурного проектирования кафедры социально-культурной деятельности МГУКИ. Москва: МГУКИ, 2011: 10 – 23.
8. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2009.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии*. Москва: Канон, 1996.
10. Суровицкая А.В. *Социальная организация досуга молодёжи*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Саранск, 2010.
11. Котельникова Н.В. *Инновационные тенденции в сфере молодёжного досуга в современной России*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Ставрополь, 2003.
12. *Всеобщая Декларация Добровольчества, принятая на XVI Всемирной Конференции Международной Ассоциации Добровольческих Усилей – IAVE*. Амстердам, январь, 2001 г. Available at: <http://volonte.ru/2008/12/19/>
13. Калимуллин Р.Х. Духовно-нравственное воспитание молодёжи – путь к развитию толерантности. *Фундаментальные исследования*. 2013; 11–5: 1035–1039.
14. Лужков Ю.В. Добровольческие инициативы студентов как средство формирования корпоративной культуры вуза. *Педагогическое образование и наука*. 2010; 3: 30 – 34.
15. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.
16. Новикова Г.Н. *Технологические основы социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2004.
17. Григорьева Е.И. Сущность социально-культурных технологий. *Современные технологии социально-культурной деятельности*. Тамбов, 2004: 33–38.
18. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия. *Вестник Московского университета культуры и искусства*. Москва. 2001; Выпуск 23: 39–47.
19. Судоргина Л.Е. *Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодёжи средствами проектных технологий социально-культурной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Орёл, 2014.
20. Малявкина И.В. PR-технология как средство продвижения социально-культурного проекта *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. 2013; Выпуск 195: 248 – 251.
21. Белинская О.Н. *Развитие социального творчества студенческой молодёжи в сфере досуга на основе проектных технологий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2009.

22. Колосова О.Ю. Использование социально-педагогических технологий в духовно-нравственном воспитании и развитии личности. *Фундаментальные исследования*. 2011; 8: 32 – 35.
23. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.

## References

1. Kuz'min A.V. Profilaktika `ekstremizma v molodezhnoy srede v processe vzaimodeystviya sub`ektov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': poiski, problemy, perspektivy*: Trudy laboratorii social'no-kul'turnogo proektirovaniya kafedry social'no-kul'turnoj deyatel'nosti MGUKI. Moskva: MGUKI, 2011: 91 – 98.
2. Ajkina L.P. *Social'no-kul'turnye usloviya razvitiya muzykal'no-tvorcheskih sposobnostej detej mladshego shkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
3. Olenina G.V. *Social'no-kul'turnye tehnologii optimizacii dobrovol'cheskoj deyatel'nosti studentcheskoj molodezhi v sfere dosuga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
4. Sokolov `E.V. *Svobodnoe vremya i kul'tura dosuga*. Leningrad: Lenizdat, 1977.
5. Mosalev B.G. *Dosug. Metodologiya i metodika sociologicheskikh issledovanij*. Moskva: MGUKI, 1995.
6. Azarova R.N. Pedagogicheskaya model' organizacii dosuga obuchayushejsya molodezhi. *Pedagogika*. 2005; 1: 27 – 32.
7. Krasil'nikov Yu.D. Formirovanie нравственного иммунитета личности как проблема и rezultat proektirovaniya. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': poiski, problemy, perspektivy*: Trudy laboratorii social'no-kul'turnogo proektirovaniya kafedry social'no-kul'turnoj deyatel'nosti MGUKI. Moskva: MGUKI, 2011: 10 – 23.
8. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveshchenie, 2009.
9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii*. Moskva: Kanon, 1996.
10. Surovickaya A.V. *Social'naya organizaciya dosuga molodezhi*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Saransk, 2010.
11. Kotelnikova N.V. *Innovacionnye tendencii v sfere molodezhnogo dosuga v sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Stavropol', 2003.
12. *Vseobshchaya Deklaraciya Dobrovol'chestva, prinyataya na XVI Vsemirnoj Konferencii Mezhdunarodnoj Associacii Dobrovol'cheskih Usilij – IAVE*. Amsterdam, yanvar', 2001 g. Available at: <http://volonte.ru/2008/12/19/>
13. Kalimullin R.H. Dуховно-нравственное воспитание молодежи – put' k razvitiyu tolerantnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 11-5: 1035-1039.
14. Luzhkov Yu.V. Dobrovol'cheskie iniciativy studentov kak sredstvo formirovaniya korporativnoj kul'tury vuza. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; 3: 30 – 34.
15. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.
16. Novikova G.N. *Tehnologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2004.
17. Grigor'eva E.I. Suschnost' social'no-kul'turnykh tehnologij. *Sovremennye tehnologii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Tambov, 2004: 33-38.
18. Yaroshenko N.N. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' v kontekste formirovaniya novykh kachestv social'nogo vzaimodeystviya*. *Vestnik Moskovskogo universiteta kul'tury i iskusstva*. Moskva. 2001; Vypusk 23: 39-47.
19. Sudorgina L.E. *Razvitie mezhkul'turnogo vzaimodeystviya studentcheskoj molodezhi sredstvami proektnykh tehnologij social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2014.
20. Malyavkina I.V. PR-tehnologiya kak sredstvo prodvizheniya social'no-kul'turnogo proekta *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; Vypusk 195: 248 – 251.
21. Belinskaya O.N. *Razvitie social'nogo tvorchestva studentcheskoj molodezhi v sfere dosuga na osnove proektnykh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2009.
22. Kolosova O.Yu. Ispol'zovanie social'no-pedagogicheskikh tehnologij v duhovno-nravstvennom vospitanii i razvitiu lichnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; 8: 32 – 35.
23. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.

Статья поступила в редакцию 04.08.15

УДК 378

**Shibayev V.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia),  
E-mail: [stgau@stgau.ru](mailto:stgau@stgau.ru)

**THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN IMPROVING THE EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS.** The article is dedicated to the application of interactive methods in independent work of students in the educational process of a modern university. The main possibility of interactive methods is to increase a level of capacity of students for self-education independent work. The article concludes that the use of interactive methods help improve the efficiency of independent work of students. When using interactive methods, role of the teacher changes dramatically, ceases to be Central, it only regulates the process and it deals with organization, preparing in advance the necessary tasks and formulates questions or topics for discussion in groups, advises, controls the timing and order of execution of the plan. For its increase the author studies specially organized seminars for teachers and skills-refreshing courses.

**Key words:** interactive methods, vocational training, independent work of students.

**В.П. Шибайев**, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет;  
г. Ставрополь, E-mail: [stgau@stgau.ru](mailto:stgau@stgau.ru)

## РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена вопросам применения интерактивных методов в самостоятельной работе студентов в образовательный процесс современного вуза. В статье делается вывод о том, что применение интерактивных методов способствуют повышению эффективности самостоятельной работы студентов. При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

**Ключевые слова:** интерактивные методы, профессиональная подготовка, самостоятельная работа студентов.

Основная возможность применения интерактивных методов при самостоятельной работе заключается в организации групповой работы студентов. Стимулирование тесного общения учащихся друг с другом приводит к формированию навыков со-

циального поведения, освоению технологии совместной работы. Работа в группе невозможна без умения быстро и конструктивно принимать решения, брать на себя ответственность, общаться с другими людьми и улаживать конфликтные ситуации. По мнению

некоторых психологов, выполнение заданий в группах возможно постольку, поскольку существуют условия, при которых учащиеся вынуждены помогать друг другу в достижении успеха, и «подталкивают» к этому своих товарищей. Позитивная взаимозависимость создаёт отношения, в основе которых лежит взаимное стимулирование.

При создании группы для выполнения внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель должен:

- чётко обозначить цель задания;
- проинструктировать студентов об этапах выполнения задания;
- объяснить студентам, каким должно быть взаимодействие членов группы, чтобы поставленная цель была достигнута;
- консультировать студентов в случае возникновения вопросов по существу задания или чтобы усилить взаимосвязь между членами группы.

При этом консультирование между студентами и преподавателем в ходе разработки программы может осуществляться как непосредственно в аудиторное время, так и с использованием off-line и on-line технологий.

**Метод проектов.** В методе проектов студенты объединяют-

ным образом, имеет множество преимуществ. Ярким примером организации самостоятельной работы является технология группового проектного обучения, которая реализуется не столько во время плановых занятий, но и стимулирует самостоятельную работу и взаимодействие исполнителей.

**Метод обучения в парах (спарринг-партнерство).** Спарринг (от англ. sparring) – в боксе тренировочный бой с целью всесторонней подготовки к соревнованиям. Спарринг-партнёр – соперник в различных тренировочных состязаниях. Соответственно, спарринг-партнерство как форма организации во внеаудиторной самостоятельной работе представляет собой разновидность парной работы, в которой обучающиеся, исполняя роль соперников в состязании, выполняют задания по заранее заданному педагогом алгоритму.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что использование интерактивных форм и методов обучения позволяет повысить эффективность самостоятельной работы [1 – 5]. При этом интерактивные методы способствуют следующему (табл. 1.).

При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь

Таблица 1

## Возможности интерактивных методов

Для конкретного студента	Для учебной группы	Для взаимодействия преподаватель – группа
<ul style="list-style-type: none"> <li>- приобретение опыта активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности во взаимосвязи с практикой;</li> <li>- развитие личностной рефлексии как будущего профессионала в своей профессии;</li> <li>- освоение нового опыта профессионального взаимодействия с практиками в этой области</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;</li> <li>- формирование ценностно-ориентационного единства группы;</li> <li>- поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;</li> <li>- принятию нравственных норм и правил совместной деятельности;</li> <li>- развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;</li> <li>- развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нестандартное отношение к организации образовательного процесса;</li> <li>- формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в профессиональных ситуациях</li> </ul>

ся в небольшие группы и разрабатывают, например, программу социологического исследования на любую интересующую их проблематику или схему проведения эксперимента при лабораторном занятии. Эта аналитическая работа включает в себя несколько этапов, которые позволяют улучшить навыки логического мышления, максимально раскрывают творческие возможности студентов и стимулируют их к научно-исследовательской работе. Такая проектная деятельность, организованная подоб-

регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. В этой связи возрастает наличие профессиональной компетентности преподавателя в этой области. Для её повышения используются специально организованные семинары преподавателей, курсы повышения квалификации в данной тематикой.

## Библиографический список

1. Шибаев В.П., Шибаева Л.М. Методические и этические аспекты подготовки преподавателя к проведению занятия на интерактивной основе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 102 – 104.
2. Шибаев В.П. Мотивирующие факторы, как средство активизации студентов к выполнению самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 198 – 199.
3. Шибаев В.П. Дидактические возможности интерактивного обучения в процессе активизации познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Шибаев В.П. Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Сметанина Н.В., Ткаченко Г.А. Применение интерактивных методов в самостоятельной работе студентов. *Научные исследования и образование*. 2015; 19: 237 – 239.

## References

1. Shibaev V.P., Shibaeva L.M. Metodicheskie i eticheskie aspekty podgotovki prepodavatelya k provedeniyu zanyatiya na interaktivnoj osnove. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 102 – 104.
2. Shibaev V.P. Motiviruyushchie faktory, kak sredstvo aktivizatsii studentov k vpolneniyu samostoyatel'noy raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 198 – 199.
3. Shibaev V.P. Didakticheskie vozmozhnosti interaktivnogo obucheniya v processe aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Shibaev V.P. Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost': struktura, soderzhanie, kriterii sformirovannosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Smetanina N.V., Tkachenko G.A. Primenenie interaktivnykh metodov v samostoyatel'noy rabote studentov. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; 19: 237 – 239.

Статья поступила в редакцию 03.08.15

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 159.922

**Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**Golubeva I.V.**, teaching assistant, Department of Psychotherapy and Sexology, North-Western State Medical University n.a. I.I. Mechnikov (St. Petersburg, Russia), E-mail: borshevskaya.inga@gmail.com

**Sheremetova S.V.**, Psychotherapist, Neuropsychiatric Early Treatment Clinic No. 4 (St. Petersburg, Russia), E-mail: ekon\_s@mail.ru

**THE MAIN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY THROUGH ART THERAPY.** The paper discusses main theoretical approaches to the concept of creativity from an art therapy perspective. The authors present an overview of the literature on the notion of creativity in terms of its historical development and modern condition, as well as of major definitions of the term, and analyze art therapy in terms of its psychotherapeutic effects. The paper demonstrates that thinking outside the box and creativity, as constituent parts of personality, enable patients to reach beyond the limits of conventional notions of reality and enhance their abilities to interact with the world. Creativity, game start, activated in art therapy, transform everyday life into art. The paper reviews several case studies of group interactive art therapy in terms of therapeutic effectiveness, the resulting dynamics of patients' mental state and creativity, and further research avenues.

**Key words:** art therapy in therapeutic mechanisms, creativity as an ability to create, self-actualization, theoretical basis of the study of creativity, art therapy effects.

**О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**И.В. Голубева**, ассистент каф. психотерапии и сексологии СЗГМУ им. И.И. Мечникова, г. Санкт-Петербург, E-mail: borshevskaya.inga@gmail.com

**С.В. Шереметова**, врач-психотерапевт, СПб ГКУЗ «Психоневрологический диспансер № 4, г. Санкт-Петербург, E-mail: ekon\_s@mail.ru

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

В статье представлены основные теоретические подходы к рассмотрению понятия «креативность» в контексте арт-терапевтической работы. Авторы представили обзор литературных источников по проблеме креативности, ее исторические аспекты и современное состояние, анализ основных подходов к определению данного термина, а также раскрыли основные результаты арт-терапевтической работы с позиции психотерапевтического эффекта. Показано, что творческий подход и креативность как составляющие личности дают возможность выхода за границы привычных представлений о реальности и развивают способность взаимодействовать с миром. В статье также представлено исследование терапевтической эффективности групповой интерактивной арт-терапии, динамики психического состояния и креативности пациентов в результате арт-терапевтической работы, а также задаются направления дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** лечебный механизм терапии искусством, креативность как способность к творчеству, самоактуализация, теоретическая база изучения креативности, эффекты арт-терапии.

Метод арт-терапии, или терапии искусством, что в данной работе будет являться синонимами, в своей сути основан на творческой деятельности. Лечебный механизм терапии искусством в мировой литературе описывается несколькими взглядами: сублимативным, проективным, арт-терапией как занятием, физическим и физиологическим воздействием искусства и др. Но в данном исследовании мы предлагаем отдельно рассмотреть, так называемые, *креативистические* представления.

Все *креативистические* взгляды, несмотря на отличия в деталях, в основном пересекаются в главном – вере в творческую основу человека, являющуюся его центральным качеством и определяющим его жизнь. Процесс арт-терапии в призмах этих представлений фокусируется на развитии у клиента способности

к творчеству, т. е. *креативности*, а также на самом акте творческого самовыражения, то есть на создании художественного образа. Согласно этим взглядам, и то и другое само по себе является целебным. Это пересекается с идеями о лечебном воздействии искусства. «Психотерапевтическая энциклопедия» под ред. Б.Д. Карвасарского определяет арт-терапию следующим образом: «использование искусства как терапевтического фактора» [1, с. 34].

*Качество креативности* помогает человеку в самореализации, преодолении болезненного состояния, нахождении выхода из тупика, к тому же, становится его мощным адаптационным инструментом. Она делает его активным творцом жизни, поскольку является созидающей энергией личности. А процесс

творческого самовыражения освобождает скрытые в человеке ресурсы, повышает его самооценку, дарит мгновения высшего переживания красоты, ведет человека за пределы привычного опыта взаимодействия с миром. Такой выход из обыденной реальности расширяет личностный опыт, а это почти всегда влияет на развитие способности находить новые творческие решения в своей жизни, то есть на *креативность*.

Теоретическая основа этих представлений заложила еще в античности. Для арт-терапевтов оказываются важными идеи Платона, который считал, что люди *игрового типа* способны творчески преобразовать свои жизни в *произведение искусства*, и подобная жизнь способна стать разновидностью творчества. В диалогах Платона мы встречаем широкий, можно сказать экзистенциальный, взгляд на творчество как творение. «Всякий переход из небытия в бытие – это творчество, и, следовательно, создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей – их творцами» [2, с. 161].

Современные научные разработки квантовой физики и квантовой психологии также доказывают то, что человек сам создает картину своей реальности, он активный творец собственной жизни, собственной рукой заполняющий белый лист каждого следующего мгновения.

Уже в 1926 году Н. Бор формулирует т.н. Копенгагенскую Интерпретацию квантовой теории, согласно которой «мир-как-он-известен-науке» представляет собой модель человеческого «Ума», а не модель реального мира [3]. Эта мысль поддерживается научными идеями, развиваемыми гарвардским профессором-психологом Т. Лири, создателем нейрологии и инфопсихологии, наук, исследующих творческий потенциал человека с эволюционной точки зрения. По его мнению, окружающий нас мир – это «...часть нас самих, наш собственный продукт, плод нашей логически-художественной картины...» [4, с. 49].

При таком взгляде терапия искусством, в процессе которой человек становится творцом, своим сознанием и волей воплощающим новые образы, новые смыслы и, пусть пока игровые, но реальности, становится метафорой жизни, а человек – творцом своей жизни. А *креативность*, «творчество», игровое начало, активизированные в процессе арт-терапии, преобразуют повседневность в искусство жизни.

Теоретик экзистенциальной психологии Р. Мэй в очерке психологии творчества под названием «Мужество творить» пишет: «Желание формы является способом обретения смысла жизни. И именно в этом заключается истинное творчество. Воображение является одним из принципов человеческой жизни, поскольку рациональное мышление может принимать участие в созидании реальности только при условии, что оно имеет творческий характер. Поэтому творчество должно присутствовать в каждом опыте, с помощью которого мы пробуем придать смысл нашей связи с миром» [5, с. 117].

Именно на основе теоретической базы экзистенциально-гуманистического направления психологии появились *креативистические* представления терапии искусством. Здесь переплелись идеи разных исследователей.

Автор термина «самоактуализация» К. Гольдштейн утверждал, что творчество – это одно из средств преодоления страха, возникающего в связи с конфликтом, а творческие люди эффективней используют свою энергию для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов [6].

По мнению А. Маслоу, ученика К. Гольдштейна, «...универсальной характеристикой всех *самоактуализированных людей* (от лат. *actualis* – действительный, настоящий) является – *креативность*. Креативность *самоактуализированного* человека сродни креативности ребёнка, еще не испорченного влиянием культуры. Это особый способ мировосприятия, особый способ взаимодействия с реальностью. Следы *креативности* можно обнаружить в любой деятельности *самоактуализированного* человека, даже в самой обыденной, в самой далекой от творчества. Чем бы ни занимался творческий человек, что бы он ни делал, во все он привносит присущее только ему отношение к происходящему, каждый его акт становится актом творчества. Даже отдельный акт зрительного восприятия, акт видения может быть творческим». Поэтому смысл психотерапии, по его мнению, состоит в восстановлении потребности в *самоактуализации* как центрального критерия здоровья личности и освобождении *творческой силы*, сдерживание которой является причиной неврозов. То есть

стимуляция *творчества* может служить психопрофилактическим средством [7].

Основоположник психосинтеза Р. Ассаджоли также утверждал главенство *творческой воли* человека как созидательной энергии. К неврозу, по его мнению, приводит отсутствие, блокировка или невозможность управлять этой энергией, а творческое воображение он определил как мощное средство развития личности [8].

А. Анастаси, И.П. Фолей, М.П. Кононова используют интегративно-креативистические возможности искусства как способы борьбы с дезинтеграцией и беспорядочностью психики, как «способы регуляции и реконструкции эго при потере реальности» [9, с. 34].

Параллельно с психологией интерес к *креативности* стал активно появляться в психиатрической среде. Одним из основоположников изучения творчества психически больных был психиатр Г. Принцхорн. С его книги «Художественное творчество психически больных» начался период серьезного научного интереса к спонтанному творчеству пациентов психиатрических клиник. Он утверждал, что потребность в творческом самовыражении является одной из важнейших в жизни каждого человека [10].

С тех пор в лечении и реабилитации психически больных всё больше и больше стали уделять внимание творчеству и творческой деятельности.

В концепции динамической психиатрии (Г. Амон) *креативность*, или *творческая сила*, рассматривается как центральная функция «Я», которая охватывает все области человеческого бытия: мышление, поступки, профессию, цели, свободное время, межличностные контакты, и является одним из ключевых ресурсов личности, способствующих ее интеграции [11].

В заключение далеко не исчерпывающего обзора креативистических представлений в терапии искусством хочется отметить, что в некоторых литературных источниках используется термин *креативная терапия* (Creative Therapy, или Therapy of Creativity), т.е. терапия творчеством (Campbell J., Johnson D., Jung C., и др.) [12].

У *креативности*, как у любого сложного термина, существует много определений и интерпретаций. Само слово происходит от латинского слова «*creatio*». В русском языке оно обозначается понятием «*творчество*». По В.И. Далю, слово «творить» означает «давать бытие, сотворять, созидать, производить, рождать» [13]. Многообразие подходов в определении природы *творчества* сходятся в одной точке – *креативность* связывается с изобретением чего-то нового для личности или для общества.

Некоторые термины сформулированы исследователями в понимании процесса, другие – продукта, результата творчества. Часто авторы описывают *креативность* как личностные свойства. Например, согласно психологическому словарю – «*Креативность* – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей» [14].

По мнению Е. Торренса, *креативность* – это не специальная, а синтетическая способность, «состоящая из общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению. *Креативность* включает в себя обостренное восприятие дисгармонии, повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, а также действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке гипотез, их модификацию и нахождение решения» [15, с. 71]. *Креативность* часто сочетается с неконформизмом – противоположностью обыденности, предполагающей нестандартные подходы в отличие от общепринятых.

Современные исследователи *креативности* (Е. Торренс, Д. Джонсон, Ф. Вильямс, Е.Е. Туник) опираются на *теорию дивергентного мышления* Дж. Гилфорда. Данный тип мышления, в отличие от конвергентного (определённого, аналитического), является открытым, направленным на поиск и генерирование новых информационных объектов и решение задач, имеющих многочисленные правильные ответы. Гилфордом было выделено 4 классических свойства дивергентного мышления: «беглость» – способность продуцировать большое количество идей; «гибкость» – способность применять разнообразные стратегии при решении проблем, предлагать разнообразные идеи, подходить к проблеме с разных сторон. Низкая гибкость свидетельствует о ригидном способе мышления, недостатке опыта, ограниченной интеллектуальной энергии или низкой мотивации; «оригинальность» – способность продуцировать необычные, нестандарт-

ные идеи (отражает творческую силу, творческую энергию); «разработанность» – способность детально разрабатывать возникшие идеи [16].

В своём тесте творческого мышления, который был основан на теории Дж. Гилфорда, Е. Торренс ввел еще 2 новых показателя *креативных* способностей: «абстрактность названий» – способность выделять главное, способность понимать суть проблемы. Эти способности связаны с мыслительными способностями синтеза и обобщения; «сопротивление замыканию» – способность не следовать стереотипам, длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывая принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальные идеи, оставаться открытым для разнообразия поступающей информации при решении проблем. В тесте это способность сопротивляться образованию привычных образных гешталтов. Она коррелирует с личностным качеством неконформизмом. Также им выделена образная и вербальная креативность. Последняя в большей степени чувствительна к соответствующим развивающим воздействиям [16].

Наше исследование посвящено изучению *креативности* в процессе групповой арт-терапии на базе отделения неврозов и психотерапии НИПНИ им. В.М. Бехтерева (г. Санкт-Петербург). В проведенных нами группах использовалась мультимодальная арт-терапия, где включались элементы музыкальной, танцевальной и драматерапии. Поэтому «арт-терапия» и «терапия искусством» в данной работе являются синонимами. Это, на наш взгляд, оправдано еще и семантикой заимствованного из английского языка слова «art», которое может пониматься не только как визуально-пластическое искусство, но и как искусство в его широком значении.

Целью нашего исследования являлась оценка общей терапевтической эффективности краткосрочной групповой интерактивной арт-терапии в условиях клинической работы (краткосрочность стационарного лечения), неоднородности участников группы (смешанный половой и возрастной состав, нозологическая разнородность), а также изучение *креативности* как специфической мишени и специфического лечебного фактора воздействия терапии искусством.

В отделение неврозов и психотерапии госпитализируются пациенты с невротическими, аффективными, личностными и психосоматическими расстройствами. Они получают фармакотерапию, проходят индивидуальную психотерапию, личностно-ориентированную групповую терапию, аутотренинг. И как элемент комплексного лечения с октября 2005 года была организована арт-терапевтическая групповая психотерапия. Большинство пациентов параллельно с арт-терапией получали весь комплекс лечения и посещали все группы.

Арт-терапевтическая группа является краткосрочной (10 – 12 сессий) в течение 1,5 месяцев. Каждая сессия по 3 часа с 10 минут перерывом на 20 минут. Частота встреч – 2 раза в неделю. Нами было проведено 10 групп. При проведении интерактивной групповой арт-терапии мы опирались на теоретические принципы гуманистической психотерапии.

Задача арт-терапевтического вмешательства предполагала лечебную психотерапевтическую направленность с достижением у пациентов следующих эффектов: облегчения психотерапевтического контакта; снижения внутреннего напряжения; выражения чувств, переживаний, их реагирования и художественной сублимации; осознания собственных бессознательных процессов, потребностей, переживаний, мотивов, внутренних конфликтов; сохранения групповой идентичности и, в то же время, укрепления независимости и индивидуальной идентичности; изменения мироощущения, системы отношений; формирования оптимистического взгляда на мир и свои возможности; мобилизация латентных творческих сил.

В своей работе мы применяли разнообразные арт-терапевтические техники и материалы, использовали разные модальности максимально полно, что значительно увеличивало возможности для творческого самовыражения участников. В нашем арсенале было: рисование, лепка из пластилина, элементы игровой терапии, сочинение текстов, сказок, использование поэзии и музыки, работа с марионетками, гримом и масками с включением драматизации и телесной пластики.

Нами осуществлялось исследование терапевтической эффективности групповой интерактивной арт-терапии, динамики психического состояния и параметров *креативности* пациентов. С этой целью в начале и по окончании функционирования

группы проводились клинические тесты: опросник депрессивных состояний, симптоматический опросник SCL-90-R, интегративный тест тревожности. А также торонтская алекситимическая шкала, самоактуализационный тест, тест творческого мышления Е. Торренса в адаптации Е.Е. Туник, тест «Нарисуй историю» (тест Сильвера в адаптации А.И. Копытина) и оценка изменений творческой продукции участников.

В нашем исследовании под самоактуализацией мы понимаем не только направленность на максимальное раскрытие своего внутреннего потенциала во внешних возможностях, но и способность человека как самоорганизующейся психологической системы к выработке значимых новообразований, способствующих становлению личности, возможность «производить факторы, в опоре на которые она может выстраивать директиву саморазвития и самореализации, т.е. быть причиной самой себя» [17, с. 4].

Включение в наше исследование методики, определяющей уровень самоактуализации, связано с установлением в ряде исследований высокой связи между *креативностью* и самоактуализацией [18].

Возможность одномерного описания феномена самоактуализации, сведения ее к одному показателю вызывает у исследователей серьезные возражения, связанные прежде всего с многозначностью и противоречивостью этого конструкта. В связи с этим за рубежом получил широкую известность опросник личностных ориентации Э. Шострома (Personal Orientation Inventory – POI), измеряющий самоактуализацию как многомерную величину. POI был создан в 1963 году в Институте терапевтической психологии (Санта-Анна, Калифорния). В нашем исследовании использовался самоактуализационный тест (CAT). Адаптированный на кафедре социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, он построен по тому же принципу, что и POI, и состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Суждения не обязательно являются строго альтернативными. Тем не менее, испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени соответствует его представлениям или привычному способу поведения. CAT измеряет самоактуализацию по двум базовым и ряду дополнительных шкал. Такая структура опросника была предложена Э. Шостромом для POI и сохранена в данном тесте. В контексте нашего исследования отдельное внимание нами уделялось результатам, полученным по шкале «Креативность», как наиболее полно отвечающим целям нашего исследования [19].

Такая организация исследования, с нашей точки зрения, позволила получить новые данные не только о *креативности* как общепсихологическом феномене, но и о взаимосвязанных с ним личностных и клинических показателях в контексте арт-терапевтических занятий.

По предварительным результатам отмечается нормализация или улучшение показателей по клиническим шкалам (снижение личностной и ситуационной тревожности, депрессии, соматизации, фобии), повышение балльных оценок по шкалам эмоционального состояния основных персонажей и ситуаций по ТСТ. Результаты диагностики показывают терапевтическую эффективность арт-терапевтической работы с данной категорией пациентов, стабилизацию их эмоционального состояния. По предварительным результатам отмечается нормализация или улучшение показателей по клиническим шкалам (снижение личностной и ситуационной тревожности, депрессии, соматизации, фобии), повышение балльных оценок по шкалам эмоционального состояния основных персонажей и ситуаций по тесту «Нарисуй историю». Результаты диагностики показывают терапевтическую эффективность арт-терапевтической работы с данной категорией пациентов, стабилизацию их эмоционального состояния. Эти результаты были описаны в предыдущих публикациях авторов: «Исследование лечебных эффектов групповой арт-терапии в условиях психотерапевтического отделения» (Копытин А.И., Борщевская (Голубева) И.В., Лебедев А.А., Шереметова С.В.) [20], «Применение мультимодальных техник в процессе групповой арт-терапии пациентов, страдающих пограничными психическими расстройствами» (Борщевская (Голубева) И.В., Шереметова С.В.) [21], «Результаты изучения эффективности психологических показателей групповой арт-терапевтической работы» (Бокова О.А., Голубева И.В., Шереметова С.В.) [22], также эти данные были опубликованы в монографии А.И. Копытина [23].

Отдельного внимания в контексте данной работы заслуживают данные трансформации *креативности* в экспериментальной группе (таблица 1).

Таблица 1

Результаты исследования *креативности* в контрольной и экспериментальной группах  
(в % от общего количества опрошенных)

№ п/п	Шкала САТ «Креативность»	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		До арт-терапии	После арт-терапии	Начало лечения	Окончание лечения
1	Высокий уровень	10	21	13	16
2	Средний уровень	31	41	37	40
3	Низкий уровень	59	38	50	44

Анализ увеличения количества пациентов на разных уровнях в экспериментальной группе не превышает 10% на разных уровнях, но наблюдается неуклонный рост показателей в индивидуальных данных, следовательно, изменилась творческая направленность личности после участия в арт-терапевтической группе: повысилась творческая восприимчивость к новым идеям, в том числе архетипическим, что ранее не наблюдалось. Данные феноменологических наблюдений показывают, что у пациентов появилась способность к созданию необычных вариантов работ, оригинальность их символизации, вариативность названий и пояснений к рисункам, чувствительность к необычным деталям, поливариантность интерпретаций художественных образов как в индивидуальных работах, так и группе в целом, подробный анализ чувств, которые вызывают рисунки, необычные ответы и глубинные ассоциации, рассмотрение новых признаков, существенное расширение цветовой палитры и более свободное и вариативное использование художественных материалов, повысилась телесная включенность в творческий процесс и способность к спонтанной драматизации.

Достаточно сдержанные показатели динамики мы относим за счёт того, что арт-терапевтическая группа проходила в краткосрочном формате (около 30 часов групповой терапии), но количественное изменение также подкрепляется качественными данными анализа рисунков. Описание и анализ творческой продукции были опубликованы в статье «Применение мультимодальных техник в процессе групповой арт-терапии с пациентами с пограничными психическими расстройствами» [24; 25].

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что планируется дополнить эти данные сравнением со шкалой «Творческое начало» теста «Нарисуй историю» и тестом творческого мышления Е. Торренса. Последняя методика позволяет проанализировать разные свойства дивергентного мышления и *креативных* способностей испытуемых. Этот этап исследования поможет не только описать характер выявленных изменений, но и объяснить их причинные связи и рассмотреть *креативность* как лечебный фактор терапии искусством, а развитие творческих способностей – как специфическую мишень в гуманистической модели арт-терапии.

#### Библиографический список

1. *Психотерапевтическая энциклопедия*: 3-е издание. Под редакцией Б.Д. Карвасарского, Санкт-Петербург: Питер, 2006.
2. Платон. *Избранные диалоги*. Москва: Художественная литература, 1965.
3. Капра Ф. *Дао Физики*. Санкт-Петербург: Орис, 1994.
4. Leary T. *The Game of Life*. U.S.: New Falcon Publications, 1994.
5. Мэй Р.Р. *Мужество творить*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2012.
6. Goldstein C. *Human nature in the light of psychopathology* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1951
7. Маслоу А.Г. *Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья*. Available at: <http://lib.mexmat.ru/books/19593>
8. Ассаджоли Р. *Психосинтез. Принципы и техники*. Москва: Эксмо-Пресс, 2000.
9. Карвасарский Б.Д. *Психотерапия: учебник для вузов*. Издание второе, переработанное. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
10. H. Prinzhorn, *Bildneri der Geisteskranken: Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung*. Springer, 1968.
11. Амон Г. *Динамическая психиатрия*. Перевод и научная редакция В.Д. Вида. Санкт-Петербург: Психотерапевтический институт им. В.М. Бехтерева, 1995.
12. Калошина Т.Ю. *Арт-терапия. Методические рекомендации*. Available at: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3750902>
13. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Available at: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=40046>
14. *Психологический словарь*. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/7/word/kreativnost>
15. Torrans E.P. *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota press, 1963.
16. Туник Е.Е. *Тест Е. Торренса. Диагностика креативности. Методическое руководство*. Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 2002.
17. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. *Самореализация личности: системный взгляд*. Томск: Издательство ТГУ, 2000.
18. Бокова О.А. *Особенности субъективного контроля у людей юношеского возраста с различной выраженностью личностной ригидности*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Барнаул, 2002. Крылова М.А. *Специфика проявления креативности и социально-психологическая адаптация в подростковом и юношеском возрасте*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
19. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. *Самоактуализационный тест*. Москва, 1995.
20. Копытин А.И., Борщевская (Голубева) И.В., Лебедев А.А., Шереметова С.В. Исследование лечебных эффектов групповой арт-терапии в условиях психотерапевтического отделения. *Исцеляющее искусство. Журнал арт-терапии*. 2008; 4: 39 – 46.
21. Борщевская И.В., Шереметова С.В. Применение мультимодальных техник в процессе групповой арт-терапии пациентов, страдающих пограничными психическими расстройствами. *Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг*. Под ред. А.И. Копытина. Москва: «Когито-Центр», 2008: 18 – 27.
22. Бокова, О.А., Голубева, И.В., Шереметова, С.В. Результаты изучения эффективности психологических показателей групповой арт-терапевтической работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 258 – 261.
23. Копытин А.И. *Арт-терапия психических расстройств*. Санкт-Петербург: Речь, 2011.
24. Борщевская (Голубева) И.В., Шереметова С.В. Применение мультимодальных техник в процессе групповой арт-терапии с пациентами с пограничными психическими расстройствами. *Исцеляющее искусство. Журнал арт-терапии*. 2006; Т.9; № 4: 30 – 49.
25. Борщевская (Голубева) И.В., Шереметова С.В. Применение мультимодальных техник в процессе групповой арт-терапии пациентов, страдающих пограничными психическими расстройствами. *Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг*. Под ред. А.И. Копытина. Москва: «Когито-Центр», 2008: 97 – 103.

#### References

1. *Psihoterapevticheskaya `enciklopediya*: 3-e izdanie. Pod redakciej B.D. Karvasarskogo, Sankt-Peterburg: Piter, 2006.
2. Platon. *Izbrannnye dialogi*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1965.
3. Kapra F. *Dao Fiziki*. Sankt-Peterburg: Oris, 1994.
4. Leary T. *The Game of Life*. U.S.: New Falcon Publications, 1994.
5. M'ej R.R. *Muzhestvo tvorit'*. Moskva: Institut obschegumanitarnyh issledovaniy, 2012.
6. Goldstein C. *Human nature in the light of psychopathology* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1951
7. Maslou A.G. *Samoaktualizirovannye lyudi: issledovanie psihologicheskogo zdorov'ya*. Available at: <http://lib.mexmat.ru/books/19593>
8. Assadzhioli R. *Psishosintez. Principy i tehniki*. Moskva: 'Eksmo-Press, 2000.
9. Karvasarskij B.D. *Psihoterapiya: uchebnik dlya vuzov*. Izdanie vtoroe, pererabotannoe. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
10. H. Prinzhorn, *Bildneri der Geisteskranken: Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung*. Springer, 1968.

11. Amon G. *Dinamicheskaya psichiatriya*. Perevod i nauchnaya redakciya V.D. Vida. Sankt-Peterburg: Psihoterapevticheskij institut im. V.M. Behtereva, 1995.
12. Kaloshina T.Yu. *Art-terapiya. Metodicheskie rekomendacii*. Available at: <http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=3750902>
13. Dal' V.I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Available at: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=40046>
14. *Psihologicheskij slovar'*. Available at: <http://vocabulary.ru/dictionary/7/word/kreativnost>
15. Torrans E.P. *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota press, 1963.
16. Tunk E.E. *Test E. Torrensa. Diagnostika kreativnosti. Metodicheskoe rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: GP «Imaton», 2002.
17. Klochko V.E., Galazhinskiy E.V. *Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad*. Tomsk: Izdatel'stvo TGU, 2000.
18. Bokova O.A. *Osobennosti sub'ektivnogo kontrolya u lyudej yunosheskogo vozrasta s razlichnoj vyrazhennost'yu lichnostnoj rigidnosti*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Barnaul, 2002. Krylova M.A. *Specifika proyavleniya kreativnosti i social'no-psihologicheskaya adaptatsiya v podrostkovom i yunosheskom vozraste*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
19. Gozman L.Ya., Kroz M.V., Latinskaya M.V. *Samoaktualizatsionnyy test*. Moskva, 1995.
20. Kopytin A.I., Borschevskaya (Golubeva) I.V., Lebedev A.A., Sheremetova S.V. Issledovanie lechebnyh `effektov gruppovoy art-terapii v usloviyah psihoterapevticheskogo otdeleniya. *Iscelyayushee iskusstvo. Zhurnal art-terapii*. 2008; 4: 39 – 46.
21. Borschevskaya I.V., Sheremetova S.V. Primenenie mul'timodal'nyh tehnik v processe gruppovoy art-terapii pacientov, stradayuschih pograničnymi psichicheskimi rasstrojstvami. *Prakticheskaya art-terapiya: Lechenie, reabilitatsiya, trenirovka*. Pod red. A.I. Kopytina. Moskva: «Kogito-Centr», 2008: 18 – 27.
22. Bokova, O.A., Golubeva, I.V., Sheremetova, S.V. Rezul'taty izucheniya `effektivnosti psihologicheskikh pokazatelej gruppovoy art-terapevticheskoy raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 258 – 261.
23. Kopytin A.I. *Art-terapiya psichicheskimi rasstrojstvami*. Sankt-Peterburg: Rech', 2011.
24. Borschevskaya (Golubeva) I.V., Sheremetova S.V. Primenenie mul'timodal'nyh tehnik v processe gruppovoy art-terapii s pacientami s pograničnymi psichicheskimi rasstrojstvami. *Iscelyayushee iskusstvo. Zhurnal art-terapii*. 2006; T.9; № 4: 30 – 49.
25. Borschevskaya (Golubeva) I.V., Sheremetova S.V. Primenenie mul'timodal'nyh tehnik v processe gruppovoy art-terapii pacientov, stradayuschih pograničnymi psichicheskimi rasstrojstvami. *Prakticheskaya art-terapiya: Lechenie, reabilitatsiya, trenirovka*. Pod red. A.I. Kopytina. Moskva: «Kogito-Centr», 2008: 97 – 103.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 159.922

**Kolmogorova L.S.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: kolmogorova52@mail.ru  
**Spiridonova G.G.**, leading psychologist, post-graduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: gaya10@mail.ru

**CHARACTERISTICS OF SELF-INTRODUCTION IN THE CONTEXT OF INTERNAL AND EXTERNAL COMPONENTS OF PERSONAL CULTURE.** This article presents the role of culture in everyday life and in the professional activity of the person. The "internal" and "external" sides of the personal culture are singled out and described. The authors have proposed different interpretations of the terms "internal" and "external" of the personal culture. The research is based on the analysis of the scientific works; the authors discuss the internal and external aspects of culture as constituting any kind of culture of the individual (psychological, educational, communication, etc.). Particular attention is paid to the disclosure of culture through internal and external characteristics of a person, which in turn makes itself in the self-introduction of a person. Self-introduction is considered by the authors as a feature of the psychological culture. It substantiates the idea that self-introduction is a phenomenon of personal culture includes the "external" and "internal" components of the personal culture.

**Key words:** personal culture, external culture, internal culture, self-introduction, psychological culture.

**Л.С. Колмогорова**, д-р психол. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: kolmogorova52@mail.ru;  
**Г.Г. Спиридонова**, ведущий психолог, аспирант Алтайского государственного педагогического университета,  
г. Барнаул, E-mail: gaya10@mail.ru

## ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СООТНОШЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассмотрена роль культуры в повседневной жизни и профессиональной деятельности человека. Выделяются и описываются внутренняя и внешняя стороны культуры человека. Авторами предложены различные трактовки внутренней и внешней культуры человека. На основании анализа литературы авторы рассматривают внешнюю и внутреннюю стороны культуры как составляющие любого вида культуры отдельного человека (психологической, педагогической, коммуникативной и др.). Особое внимание уделено раскрытию культуры через внутреннюю и внешние характеристики человека, которые, в свою очередь, проявляются в самопрезентации человека. Самопрезентацию авторы рассматривают как характеристику психологической культуры. Обосновывается идея о том, что самопрезентация как феномен культуры человека включает в себя компоненты внешней и внутренней культуры человека.

**Ключевые слова:** культура человека, внешняя культура, внутренняя культура, самопрезентация, психологическая культура.

Роль культуры в жизни человека всегда была и остается фундаментальной. В толковом словаре С.И. Ожегова понятие культуры трактуется как «совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей». Культурный человек – «это находящийся на высоком уровне культуры и соответствующий ему», а также «относящийся к просветительской или интеллектуальной деятельности» [1, с. 306].

В XXI веке человек немислим без культуры. Культура человеку необходима и в повседневной, и в профессиональной жизни. В работах Д.С. Лихачёва указывается, что культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией. Безусловно, культура общества и человек не-

отделимы друг от друга [2, с.426 – 444]. Он относит к культуре: религию, науку, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства и т.д. [2].

Таким образом, культура – сложное, исторически развивающееся явление, способ освоения действительности, реализации творческого потенциала человека в сфере материальной, духовной и профессиональной деятельности.

Что же представляет собой культура отдельного человека? В педагогическом энциклопедическом словаре культура человека определяется как уровень развития творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях

[3, с. 486]. Создавая многообразный мир культуры, человек одновременно развивает свои творческие силы, формирует свой духовный облик. Культура проявляется не только в духовном развитии или духовном наслаждении, но и в повседневной жизни и в профессиональной деятельности. Культура человека по своему проявлению подразделяется на внутреннюю и внешнюю.

Существуют различные трактовки внешней и внутренней культуры. Ряд ученых (А. Дистерверг, В.И. Полищук и др.) рассматривают внешнюю культуру как культуру общества, цивилизации, нации, а внутреннюю – как отдельного человека. Другие ученые (Л.Е. Балашов, И.И. Кондрашин, В.А. Кондрашов и др.) различают отдельно внешнюю и внутреннюю культуру отдельного человека.

Культура – многогранное понятие, связанное с понятием общества, нации и человека, считает А. Дистерверг. Культуру он делит на три области: культуру внешнюю (способы удовлетворения физических потребностей – пища, одежда, быт, нравы), внутреннюю (духовную жизнь человека), общественную (все формы общественной жизни в их сочетании с культурой данного народа) [4, с. 22 – 23].

«Если цивилизация – это высокий уровень внешней культуры, то тем более высоким должен быть уровень внутренней культуры», – считает В.И. Полищук. «Его показателем, – по В.И. Полищуку, – является свобода противостояния человека воздействию на него внешних, поверхностных, модных событий повседневной жизни. А показателем внутренней культуры не служит только обилие знаний или способностей, хотя это, конечно, важно» [5, с. 46 – 47].

В свою очередь, философ-писатель Л.Е. Балашов считает, что культура человека складывается из двух частей: внутренней и внешней. Внутренняя культура – это знания, чувства и умения, лежащие в основе жизни человека (образованность, развитый интеллект, добродетельность-нравственность, профессиональная подготовка). Внешняя культура – это культура поведения, культура непосредственного контакта, общения с людьми, с окружающей средой. Внешняя культура рождается на стыке внутренней культуры человека с окружающей средой [6, с. 432 – 433].

В своей книге «Этикет светского поведения» И.И. Кондрашин [7] считает, что:

– внутренняя культура – это знания, навыки, чувства и умения, лежащие в основе фундаментальных фрагментов индивидуальной социокультурной матрицы человека, приобретенные посредством его воспитания, образования, развития сознания и интеллекта, профессиональной подготовки, признаками хороших результатов чего должна быть его добродетельность, знание интересов других, трудолюбие и высокая нравственность.

– внешняя культура – это стиль жизни и манеры поведения, проявляющиеся в быту и в общественной деятельности во время непосредственных контактов, общения с другими людьми, с объектами окружающей среды. Внешняя культура, как правило, является прямым порождением внутренней культуры человека, тесно связана с ней, хотя существуют и некие нюансы.

В.А. Кондрашов в своей работе «Культура поведения и этикет» выделяет также в поведении человека внутреннюю и внешнюю культуру. Внутренняя культура включает в себя нравственные чувства (долга, справедливости, любви, сочувствия, патриотизма, доброжелательности и т.п.), моральные качества человека (верность, вежливость, стойкость, мужество, принципиальность, доброта и отзывчивость). Кроме этого в неё входят его ценностные ориентации и установки на определенные моральные принципы и идеалы. Внешняя культура поведения предполагает знание правил и норм этикета, наличие навыков и умений, а также желания им следовать [8].

В Российской педагогической энциклопедии культура поведения рассматривается как совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. В культуре поведения проявляется единство внешних факторов, регулирующих деятельность поведение, и внутренних – индивидуальных возможностей личности. Также указывается, что единство внешней и внутренней культуры не всегда выдерживается. За внешним лоском и прекрасными манерами могут скрываться эгоизм, равнодушие, цинизм, а порядочные и добрые люди порой создают неудобства окружающим тем, что не всегда умеют вести себя в обществе [9, с. 487].

Более точно, на наш взгляд, рассматривает внешнюю и внутреннюю культуру И.И. Кондрашин, который характеризует

составляющие внутренней и внешней культуры отдельного человека.

Итак, внешняя и внутренняя культура рассматривается авторами в различных значениях. Во-первых, внешняя и внутренняя культура относятся как к человеку, так и к обществу. Во-вторых, внешняя и внутренняя культура рассматриваются как составляющие культуры человека и как составляющие только культуры поведения человека. Мы будем рассматривать внешнюю и внутреннюю стороны феномена культуры отдельного человека как составляющие любого её вида (психологической, педагогической, коммуникативной и др.). При этом мы выделяем виды культуры человека по двум основаниям [10]:

– феноменологическое основание, при котором общая культура включает в себя культуру психической деятельности (мышления, эмоций и чувств), культуру общения, игры, практической, учебной деятельности, поведения и отношений, культуру жизненного самоопределения, культуру самопрезентации и т.д.;

– научное основание, которое предполагает выделение видов культуры с точки зрения наук, областей знания, и, соответственно, учебных предметов (педагогическая, психологическая, этическая, экологическая, экономическая и т.д.).

Культура раскрывается через внутренние и внешние характеристики человека, которые, в свою очередь, проявляются в самопрезентации человека, как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Термины «самопрезентация», «управление впечатлением» прочно вошли в англоязычную научную лексику (И. Гоффман, Б. Шленкер, Д. Майерс и др.), однако в нашей стране феномен самопрезентации не так давно (начиная с 90-х годов XX века) стал предметом самостоятельных психологических исследований (работы Н.В. Амаяга, Е.В. Зинченко, Ю.П. Кошелевой, Е.В. Михайловой, Е.П. Никитиной О.А. Пикнуловой, Е.А. Соколовой-Бауш, Н.Е. Харламенковой, В.В. Хороших и др.) [11].

Самопрезентация нами рассматривается в психологическом аспекте, т. е. как характеристика психологической культуры. В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения Л.С. Колмогоровой, которая определяет общую психологическую культуру личности следующим образом: это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализовываться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворённости собственной жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека (включая самого себя), человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексивность, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни [12, с. 14].

С позиций психологической культуры в самопрезентации, по нашему мнению, можно выделить:

- а) когнитивный компонент (знание о самопрезентации);
- б) компетентностный компонент (владение навыками самопрезентации, которые обеспечивают эффективность самопрезентации);
- в) ценностно-смысловой компонент (значимость самопрезентации в жизни человека);
- г) рефлексивно-оценочный (осознание и осмысление себя как субъекта самопрезентации);
- д) креативный (собственная оригинальная разработка приемов и способов самопрезентации, творчество человека в самопрезентации).

Самопрезентация личности непосредственно осуществляется в условиях социального контекста, куда включены объект и субъект самопрезентации и социальная ситуация, в рамках которой происходит описываемый процесс. Оказываясь в ситуации межличностного взаимодействия, человек немедленно становится субъектом самопрезентации (самоподачи, самопредъявления), независимо от осознанности своих действий [13].

Получается, что с момента начала общения субъект предъявляет информацию о себе, которая выражается посредством оформления внешнего облика (внешности, одежды, использования аксессуаров и т. д.). При более длительном общении субъект начинает раскрывать свою внутреннюю составляющую (знания, чувства, образованность, воспитанность и т. д.).

Таким образом, самопрезентуясь в общении, человек раскрывает сначала внешние характеристики самопрезентации, а

при более длительном контакте – внутренние характеристики самопрезентации.

Самопрезентация как феномен культуры человека, в основном, включает в себя компоненты внешней культуры человека, такие как имидж, культура общения, культура поведения и т.д. Также в самопрезентации личности прослеживаются и наличие компонентов внутренней культуры человека. Это ценностные ориентации, развитый интеллект, образованность, рефлексия и т.д. Несмотря на наличие столь разносторонних компонентов внешней и внутренней культуры человека для рассмотрения самопрезентации личности как феномена культуры нами выделены внешние и внутренние её составляющие.

В психологической культуре можно выделить как внешние, так и внутренние стороны. Таким образом, мы рассматриваем самопрезентацию как характеристику психологической культуры и в самопрезентации человека выделяем как внешние, так и внутренние составляющие. К внешней составляющей относятся компоненты, как внешний вид, невербальные (позы, жесты, мимика и т.д.) и вербальные (грамотность и выразительность речи и т.д.) навыки, навыки поведения, общения, воздействия и самовыражения, а к внутренней составляющей – ценностные ориентации и смыслы, эмоциональную составляющую

(эмпатия, чувство юмора, эмоциональная саморегуляция и др.), рефлексии поведения и общения с точки зрения успешности самопрезентации, качества личности (ответственность, дружелюбие, целеустремленность, самостоятельность, порядочность, креативность, уверенность, организованность и др.), позитивное самоотношение.

Таким образом, мы выделяем в культуре человека, в том числе в психологической, внешнюю и внутреннюю стороны. Поэтому в самопрезентации можно выделить внешнюю и внутреннюю составляющие. В исследовании самопрезентации человека как феномена его психологической культуры можно выделить совокупность разных компонентов: внешних (внешний вид, невербальные компоненты (позы, жесты, мимика и т.д.) и вербальные (грамотность и выразительность речи и т.д.) навыки, навыки поведения, общения, воздействия и самовыражения) и внутренних (ценностные ориентации и смыслы, эмоциональную составляющую (эмпатия, чувство юмора, эмоциональная саморегуляция и др.), рефлексии поведения и общения с точки зрения успешности самопрезентации, качества личности (ответственность, дружелюбие, целеустремленность, самостоятельность, порядочность, креативность, уверенность, организованность и др.) позитивное самоотношение.

#### Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: около 60 000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 2006: 306.
2. Лихачев Д.С. *Культура как целостная среда. Об интеллигенции: сборник статей*. Приложение к альманаху «Канун», выпуск № 2. Санкт-Петербург, 1997: 426 – 444.
3. *Педагогический энциклопедический словарь*. Под редакцией Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002: 130.
4. Васильева О.И. *Педагогические взгляды и деятельность Фридриха-Адольфа-Вильгельма Дистерверга (1790-1866)*. Барнаул: БГПУ, 2006: 22 – 23.
5. Полищук В.И. *Культурология*. Москва: Гардарика, 1999: 46 – 47.
6. Балашов Л.Е. *Практическая философия или софология*. Москва, 2007: 432–433.
7. Кондрашин И.И. *Кодекс светского поведения. Современный этикет и светское поведение*. Москва, 2006; глава 3. Available at: <http://nsgr.ru/grobr/libr/poved/01ogl.htm>
8. Кондрашов В.А. *Культура поведения и этикет*. Available at: [http://samlib.ru/k/kondrashov\\_w\\_a/st28.shtml](http://samlib.ru/k/kondrashov_w_a/st28.shtml)
9. *Российская педагогическая энциклопедия*. Под редакцией В.В. Давыдова. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993: 486 – 487.
10. Колмогорова Л.С. *Становление психологической культуры учащихся в условиях образования*. Барнаул: АлтГПА, 2013.
11. Михайлова Е.В. *Самопрезентация: теории, исследования, тренинг*. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
12. Колмогорова Л.С. *Диагностика психологической культуры школьников: практическое пособие для школьных психологов*. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
13. Чекалина А.А. Об особенностях самопрезентации женщин-учителей. *Теория и практика общественного развития*. 2012; 3: 85 – 88.

#### References

1. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: okolo 60 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva, 2006: 306.
2. Lihachev D.S. *Kul'tura kak celostnaya sreda. Ob intelligencii: sbornik statej*. Prilozhenie k al'manahu «Kanun», vypusk № 2. Sankt-Peterburg, 1997: 426 – 444.
3. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'`*. Pod redakciej B.M. Bim-Bad. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002: 130.
4. Vasil'eva O.I. *Pedagogicheskie vzglyady i deyatel'nost' Fridriha-Adol'fa-Vil'gel'ma Disterverga (1790-1866)*. Barnaul: BGPU, 2006: 22 – 23.
5. Polischuk V.I. *Kul'turologiya*. Moskva: Gardariki, 1999: 46 – 47.
6. Balashov L.E. *Prakticheskaya filosofiya ili sofologiya*. Moskva, 2007: 432-433.
7. Kondrashin I.I. *Kodeks svetskogo povedeniya. Sovremennyy `etiket i svetskoe povedenie*. Moskva, 2006; glava 3. Available at: <http://nsgr.ru/grobr/libr/poved/01ogl.htm>
8. Kondrashov V.A. *Kul'tura povedeniya i `etiket*. Available at: [http://samlib.ru/k/kondrashov\\_w\\_a/st28.shtml](http://samlib.ru/k/kondrashov_w_a/st28.shtml)
9. *Rossiyskaya pedagogicheskaya `enciklopediya*. Pod redakciej V.V. Davydova. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 1993: 486 – 487.
10. Kolmogorova L.S. *Stanovlenie psihologicheskoy kul'tury uchashchih'sya v usloviyah obrazovaniya*. Barnaul: AltGPA, 2013.
11. Mihajlova E.V. *Samoprezentaciya: teorii, issledovaniya, trening*. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
12. Kolmogorova L.S. *Diagnostika psihologicheskoy kul'tury shkol'nikov: prakticheskoe posobie dlya shkol'nyh psihologov*. Moskva: VLADOS-PRESS, 2002.
13. Chekalina A.A. Ob osobennostyah samoprezentacii zhenschin-uchitelej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2012; 3: 85 – 88.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 159.922

**Nekrasova E.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),**  
E-mail: [hronotopp@inbox](mailto:hronotopp@inbox)

**HUMAN LIFE-WORLD AND PERSONAL DEVELOPMENT.** It has been affirmed that the concept of “human life-world” means the history of the person as a subject of the life realization. To be humanistic and effective, the education should correspond to the systematic human nature, set in the world and created through this the life space. To be humanistic and effective education should correspond to the systematic human nature, set in the world and created through this the life space. It is possible to realize oneself, bringing transformation to culture through the life space, in which one can find self-fulfilling, bringing transformation to the culture. It is noted that there is a further devaluation of values that were earlier supreme. There is a shortage of spirituality and morality that raises serious negative trends: the growth of violence, aggression and illegal behavior. The problem of spiritual and moral formation of the person has extraordinary significance in psychology and forms some complex and important issues of great theoretical and practical significance.

**Key words:** human life word, personality, objective world, world of meaning, value peace, morality.

**Е.В. Некрасова**, д-р психол. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: hronotopp@inbox.ru

## ЖИЗНЕННЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Утверждается, что за понятием “жизненный мир человека” стоит история человека как субъекта своего жизнеосуществления; воспитание (обучение), чтобы быть гуманистическим, эффективным, должно соответствовать системной природе человека, продленного в мир и создающего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором можно самоосуществляться, внося преобразования в культуру. Отмечается, что происходит дальнейшее обесценивание некогда высших ценностей, явно ощущается дефицит духовности и нравственности, что порождает серьезные негативные тенденции: рост жестокости, агрессии, противоправного поведения. Проблема духовно-нравственного становления личности имеет чрезвычайную значимость и ставит перед психологией сложные и важные вопросы, имеющие большую теоретическую и практическую значимость.

**Ключевые слова:** *жизненный мир человека, личность, предметный мир, смысловой мир, ценностный мир, нравственность.*

Важнейшее основание поведения человека – его ценности, без них человеку не понять, где и зачем он, куда ему двигаться дальше. Между тем, сегодня происходит дальнейшее обесценивание некогда высших ценностей, явно ощущается дефицит духовности и нравственности, что порождает серьезные негативные тенденции: рост жестокости, агрессии, противоправного поведения. Проблема духовно-нравственного становления личности имеет чрезвычайную значимость и ставит перед психологией сложные и важные вопросы, имеющие большую теоретическую и практическую значимость.

Направление для поиска ответа о том, каким образом социальное “проникает” в человека и закрепляется в нем в виде определенного уровня его организации, каков принцип функционирования у этого уровня, содержится в тезисах Л.С. Выготского о том, что развитие человека идет не к социализации, а к индивидуализации социального, которое, становясь психологической структурой, определяет конструкцию “пластов, слоев и функций личности” [1]. В идее инструментальности, инструментальной функции содержится идея рождения нового, а не развития уже имеющегося, идея создания человеком формы своего поведения, то есть своей субъектности. Особенность психологических орудий (знак, слово, символ) в том, что они вызывают к жизни внутренние формы деятельности, обращают человека на самого себя. Здесь важнейшее условие становления в человеке “собственно человеческого”: человек овладевает собой, своим поведением, порождает его заново и становится его субъектом. Субъектность есть не факт, но акт, определенный режим жизни – переход возможности в культурно оформленную действительность. Социальное, индивидуализируясь, приносит с собой и самое существенное для человека – свой способ существовать в развитии. Л.С. Выготским был обозначен механизм самоорганизации человека как открытой психологической системы: человек не просто открыт во вне, он выходит туда и оттуда управляет собой, психика при этом понималась в её соотносимости с создаваемой “субъективно искаженной действительностью”.

Идеи культурно-исторической психологии развивает системная антропологическая психология, которая может быть понята как один из вариантов развития идей Л.С. Выготского в рамках постнеклассической психологии, предвестником которой он и был [2]. Предметом постнеклассической науки являются сложные “человекообразные” (термин В.С. Степина) открытые саморазвивающиеся системы [3]. В системной антропологической психологии человек как психологическая система рассматривается в динамике жизнеосуществления, в его открытости в мир и к самому себе. С собой человек встречается постоянно не только в актах самосознания, рефлексии, но и в жизненных пространствах своего бытия: “оттуда приходят к нему вещи, помеченные им самим: через то, что приходит, он узнает о себе, о том, что он действительно хочет от этого мира (потребности) сейчас, и что он может сделать в этом мире (возможности)” [1, с. 41]. В данном подходе последовательно реализуется идея многомерного мира человека, который неотрывен от самого человека, является его органической частью, максимально представляющей самое человеческое в нем.

При взгляде на человека как психологическую систему противоположности (субъективное и объективное) сосуществуют в сложном, но вполне упорядоченном системном единстве, в силу чего многомерный мир оказывается частью самого человека, его продолжением, его “истинным телом” [2]. Процесс онтогенетического развития понимается как постепенное усложнение системной организации, проявляющееся в возникновении и ста-

новлении многомерного мира человека; с появлением определенных мерностей в усложняющейся психологической системе она (система) становится все более автономной, независимой и суверенной, а значит открытой навстречу новым изменениям. Сознание рассматривается как система новообразований, возникающих в самоорганизующейся психологической системе “ребенок-взрослый” и порождающих в становлении сознания ряд этапов, адекватных усложнению жизненного мира, который обрывается как постепенное, упорядоченное обретение им новых измерений. В процессе становления сознание проходит три закономерных этапа – предметное сознание, смысловое сознание и сознание ценностное, за каждым из которых “стоят разные по своей сложности (мерности) миры человека, закономерно сменяющие друг друга” [2, с. 85]. Психологическая система “ребенок-взрослый” превращает “объективную реальность” (мир без человека) в категоризованный значениями предметный мир (как основание предметного сознания). Предметный мир далее превращается в реальность, наполненную смыслами, переживаемую человеком в ее данности ему “здесь и сейчас”. Смыслы есть особые качества предметов, системные и внечувственные, без них предметный мир не может стать реальностью, которая переживается как нечто соответствующее актуальным потребностям и возможностям ребенка. Переход ребенка от предметного сознания к смысловому осуществляется посредством его собственной деятельности и деятельности посредников (взрослых), продолжающих устанавливать связь ребенка с культурой. Происхождение в сознание предметов мира, имеющих для человека смысл и ценность, обеспечивают эмоции. С обретением смысловых измерений (и смыслового сознания) мир ребенка 11,5 – 12 лет превращается в достаточно устойчивую, благодаря ценностным координатам, “действительность” – расширяющееся, переживаемое как реальность, т. е. существующее “здесь и сейчас” пространство для жизни и развития. Это пространство сближает человека с другими людьми по причине определенной тождественности их миров, определяющей единым источником – культурой, из которой ценности “вычерпываются”. Ценностные координаты жизненного мира человека делают его соизмеримым не только с другими людьми, но и с самим собой возможным, так как ценность, будучи системным качеством, есть “напряженная возможность”. С момента возникновения достаточно устойчивой действительности у ребенка актуализируется потребность в самореализации, саморазвитии и он начинает впервые по-настоящему осознавать не только “хочу!”, но и “могу!”. Понимание жизненного мира человек получает возможность воздействовать на самого себя (самодетерминация) в плане организации и адаптивного (потребности), и сверхадаптивного (возможности) поведения и деятельности. Самоорганизация не есть принятие чужого образа жизни, к которому надо только приспособиться, адаптироваться, она есть активное создание нового образа жизни, включающее процесс конструирования, реконструирования собственного жизненного мира, в рамках которого учитываются результаты духовной работы (новые смыслы и ценности) и новые условия жизни, новые формы, способы поведения. Изменение образа жизни, происходящее одновременно с изменением структуры и содержания жизненного мира человека, есть переход из одного в другой тип поведения. Постоянное противоречие между образом жизни и качеством многомерного мира является источником развития человека, движущей силой развития, превращающей его в упорядоченный процесс становления. Субъектность есть овладение собой, своим поведением через преодоление сложившихся, реактивных, “мешающих” становле-

нию форм поведения. Опыт субъектности – это всегда опыт инициативных выборов и поступков, восхождение к самостоятию, процесс “приобщения идеальной жизни наличному бытию”. Личность – становящееся качество психологической системы, качество, ответственное за ее самодвижение, её “безразмерность”. Обретая способность к саморазвитию, становясь суверенной личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, готовой осуществлять самостоятельные выходы в культуру и взаимодействовать с ней без посредников, “вычерпывая” из нее то, что ей необходимо для сохранения и развития собственного мира, человек получает возможность менять образ жизни, расширяя тем самым собственное жизненное пространство. Стать суверенным можно в результате совместной деятельности с взрослым, который поддерживает, задавая зону ближайшего развития переживания свободы и ответственности. В этой зоне осуществляется переход от подчинения (копирование, фиксированные формы поведения) к самореализации. Перераспределение функций и ролей в совмещенной психологической системе “ребёнок-взрослый” происходит постепенно, становление её начинается с симбиотического со-бытия ребёнка и взрослого и в “норме” переходит в равноправное взаимодействие суверенных личностей. В этом состоит процесс суверенизации, итогом которой является рождение способности человека к самоорганизации, саморазвитию. По мере взросления, совпадающего с усложнением внутренней системной организации, по мере все большей открытости в природный мир и мир культуры, увеличивается суверенность ребёнка, внешне проявляясь в его растущей независимости от взрослого; “внутренне” суверенизация представляет собой растущую возможность человека к “овладению собой”, опираясь на ценностно-смысловые координаты собственного жизненного мира, качество которых обеспечивает степень открытости в “вещный” мир, мир культуры и к самому себе. При искаженном развитии психологической системы, обладающей “ограниченной” открытостью, суверенизация личности человека становится возможной весьма ограниченно или невозможной вовсе. Психологическое здоровье при этом может рассматриваться как нормальное становление человека в качестве самоорганизующейся системы, как показатель открытости и устойчивости системы на всех уровнях её функционирования (соматическом, психическом, личностном).

Таким образом, за понятием “жизненный мир человека” стоит история становления “собственно человеческого в человеке”, история человека как субъекта своего жизнеосуществления, разворачивающегося в конкретно-историческом времени в многомерном пространстве, представляющим собой часть объективной реальности, которая “субъективно искажена” (Л.С. Выготский) присутствием в ней таких психологических образований, каковыми выступают значения, смыслы и ценности. Развитие жизненного мира человека совпадает с процессом его суверенизации, все более выраженной по мере обретения жизненным миром новых системных качеств. Саморазвитие как открытие и формирование пространства свободного движения, в котором совершается выход “за пределы” сложившегося образа мира, фиксированных приспособительных форм поведения – необходимое условие духовности существования. Смыслы и ценности являются базой для конструирования человеком своего экзистенциального пространства, ими задается направленность его жизнеосуществления. Ценности, будучи нереализованными возможностями, требующими своей реализации, определяют позицию человека, проявляющуюся в его образе жизни. Продолжая себя в любую жизненную сферу, человек наполняет ее своей

субъективностью и привносит тем самым изменения в культуру и свой собственный жизненный мир. Иначе говоря, становление жизненного мира выступает как расширение возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования человеком культурного наследия человечества.

Сказанное позволяет считать, что сущность воспитания состоит в превращении ценностей из идеальной формы в личностные ценности, в особое измерение жизненного мира конкретного человека, результат же воспитания зависит от понимания взрослым механизмов этого превращения. Важно понимание взрослым и того, что нравственное отношение, будучи устойчивой характеристикой личности, проявляется вне зависимости от конкретных обстоятельств и поэтому преобладание нравственных побуждений может проявиться в переносе просоциальных форм поведения на весьма неопределенные ситуации, которые требуют “расширения” знаемой нормы, которое есть выход “за рамки” себя нынешнего к себе возможному еще неведомому, есть тем самым конструирование, расширение своего экзистенциального пространства через “Встречу” (М.М. Бахтин) с Другим, что не может не вызывать у человека переживания радости открытия [5]. Таким образом, нравственное поведение (главные побудители которого – принцип “не могу иначе”, непосредственные чувства, отражающие внутренний строй личности) – путь к переживанию человеком успешности самоосуществления (субъективной удовлетворенности процессом и результатами самоосуществления).

Нормы, значения, смыслы, ценности нельзя передать другому (ребенку) – ему ими необходимо овладеть. Информация вписывается или не вписывается в имеющийся образ мира ребенка, иначе говоря, систему ценностно значимых явлений, реальную действительность, в которой он живет и действует. Если поступающая информация не соответствует образу мира, то она не становится для него чем-то, имеющим смысл в реальной действительности ребенка, в которой он может самостоятельно действовать. Сегодня становится всё более очевидным, что взрослому во взаимодействии с воспитанником необходимо занять позицию посредника, который не транслирует ему культуру и поддерживает его во взаимодействии с ней, а организует акт встречи с культурой, делая при этом те или иные избранные её (культуры) элементы соответствующими ребёнку, имеющими для него смысл и ценность. Важнейшая задача при этом состоит в формировании у воспитанника целостной (системной) ценностно-смысловой картины мира, которая невозможна вне системного жизненного пространства. Именно такая позиция, реализуемая средствами смысловой педагогики, есть позиция “развивающего образования”, которое есть становление человека в образовательном процессе и развитие культуры в этом же процессе (здесь два встречных, взаимно обуславливающих и детерминирующих друг друга течения). Ценности в этом случае выступают возможности познания и творчества. Культура, ценности не передаются воспитаннику, не усваиваются им, они трансформируются в одно из измерений многомерного мира, превращая его в подлинное пространство жизни, в котором человек может жить и действовать как суверенная личность, понимая смысл и ценность своих действий, саморазвиваясь в процессе самореализации. Воспитание (обучение) может стать гуманистическим и эффективным только в том случае, если оно будет соответствовать системной природе человека, продленного в мир и формирующего через эту продленность свое жизненное пространство, в котором (и через которое) можно самоосуществляться, внося преобразования в культуру.

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Исторический смысл психологического кризиса*. Москва: Педагогика, 1982; Т.1: 291 – 436.
2. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. *Психология инновационного поведения*. Томск: Томский государственный университет, 2009.
3. Степин В.С. Наука и образование в эпоху цивилизационных перемен: Устойчивое развитие. *Наука и практика*. 2002; 1. Available at: <http://srv.5.unj-dubna.ru>
4. Некрасова Е.В. *Пространственно-временная организация жизненного мира человека*. Барнаул: БГПУ, 2005.
5. Бахтин М.М. *Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.

#### References

1. Vygotskij L.S. *Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa*. Moskva: Pedagogika, 1982; T.1: 291 – 436.
2. Klochko V.E., Galazhinskij E.V. *Psihologiya innovacionnogo povedeniya*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2009.
3. Stepin V.S. Nauka i obrazovanie v "epohu civilizacionnyh peremen: Ustojchivoe razvitie. *Nauka i praktika*. 2002; 1. Available at: <http://srv.5.unj-dubna.ru>
4. Nekrasova E.V. *Prostranstvenno-vremennaya organizaciya zhiznennogo mira cheloveka*. Barnaul: BGPU, 2005.
5. Bahtin M.M. *Avtor i geroj. K filosofskim osnovam gumanitarnykh nauk*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 159.922

**Oblasova O. V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: o.oblasova@mail.ru

**Chernikova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

**PROBLEMS AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONS WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH IN THE PERIOD OF YOUTH.** The article reveals a problem of professional self-determination of persons with disabilities in the period of youth. Special attention is paid to consideration of the concepts of "self-determination", "professional self-determination", "personal self-determination". The work shows that professional self-determination is a difficult, multidimensional process, determined by many factors and possible only in interrelation with self-determination personal. The aim of our work is an analysis of the specifics of professional self-determination of young boys and girls with disabilities, identification and description of possible difficulties in the process of vocational guidance and definition of future prospects in solving this problem. In order to improve the efficiency of professional self-determination among young people with disabilities, we see the priority use of the value-oriented approach.

**Key words:** self-determination, professional self-determination, youthful age, persons with limited opportunities of health.

**О.В. Обласова**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: o.oblasova@mail.ru

**А.А. Черникова**, канд. пед. наук, доц. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД ЮНОСТИ

В статье раскрывается проблема профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья в период юности. Особое внимание уделено рассмотрению понятий «самоопределение», «профессиональное самоопределение», «личностное самоопределение». Показано, что профессиональное самоопределение – сложный, многоаспектный процесс определяемый многими факторами и возможный лишь во взаимосвязи с самоопределением личностным. Целью нашей работы явился анализ особенностей профессионального самоопределения юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья, выделение и описание возможных трудностей в процессе их профориентации и определение дальнейших перспектив в решении данной проблемы.

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, юношеский возраст, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональная деятельность – одна из основных сфер взаимодействия человека и общества, а профессиональное самоопределение в юношеском возрасте – необходимое условие личностного и жизненного самоопределения.

Учитывая существующие периодизации, мы предлагаем разделять юность на два периода: ранняя юность (старший школьный возраст) – 16 – 17 лет; юность – от 17 до 20 – 23 лет. Нас интересуют особенности личностного и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья в период ранней юности, так как он характеризуется продолжением развития и формирования личностных качеств: психических и социально-психологических и наибольшей активностью в плане профессионального самоопределения.

Профессиональное и личностное самоопределение в юности сами по себе отличаются своим содержанием и динамикой. В процессе смены стабильных и критических фаз развития изменяются особенности личности человека. В относительно устойчивые периоды онтогенеза развитие осуществляется главным образом за счет «микроскопических изменений личности» [1, с. 249], длящихся несколько лет, которые, накапливаясь, затем скачкообразно оформляются в виде возрастного новообразования.

Раннюю юность – называют «третьим миром», существующим между детством и взрослостью. В это время молодой человек стоит на пороге реальной взрослой жизни, за относительно короткий срок ему необходимо решить вопросы, кем быть (профессиональное самоопределение) и каким быть (личностное самоопределение).

Самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности. Согласно Л.И. Божович, самоопределение как новообразование этого периода характеризуется «не только пониманием самого себя – своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» [2, с. 356].

При кризисах, которые значительно короче по продолжительности, происходят резкие изменения, развитие приобретает бурный, стремительный характер [1]. К концу ранней юности наблюдается кризис 17 лет, который возникает точно на рубеже

школьной и самостоятельной взрослой жизни. Новая жизненная ситуация требует от выпускников адаптации к ней.

Л.М. Митина отмечает, что «выбор профессии – это во многом выбор между стратегией адаптации человека через подчинение среде, с одной стороны, и стратегией высвобождения внутренних ресурсов развития личности, включающих способность решать ценностно-смысловые проблемы и при необходимости противостоять среде, – с другой» [3, с. 37].

Проблема профессионального самоопределения в научной литературе рассматривается в разных аспектах: изучение ценностных ориентаций, интересов, установок, мотивации, формирующихся в процессе профессионального самоопределения (А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов, В.Б. Ольшанский и др.); формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев); профессиональное самоопределение в процессе становления профессионального самосознания (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, З.Ф. Зеер и др.); профессиональное самоопределение в процессе социализации (И.С. Кон, А.В. Мудрик и др.); профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями здоровья (Е.М. Старобина, О.А. Андреева, И.Е. Кузьмина, С.А. Стеценко, Е.О. Гордиевская и др.).

Само понятие «самоопределение» в научной литературе имеет разное толкование. В психологическом словаре «Самоопределение личности – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях» [4].

С.В. Телешева характеризует самоопределение как самостоятельный этап социализации, внутри которого приобретает личностная готовность к самостоятельной, созидательной деятельности.

Как отмечает Е.А. Климов, самоопределение может рассматриваться как социальное, ценностно-смысловое, личностное, профессиональное самоопределение и т.п.

М.Р. Гинзбург считает, что необходимость самоопределения, как личностного, так и профессионального, в определенной степени детерминирована требованиями общества, но также определяется внутренней логикой психического развития личности и связано с потребностью в самореализации, которая обостряется в юношестве.

По мнению некоторых авторов (А.А. Пузырей, М.Р. Гинзбург, В.Ф. Сафина, Б.А. Федоришин и др.), подлинное профессиональное самоопределение возможно лишь во взаимосвязи с самоопределением личностным, поскольку личностное самоопределение предшествует профессиональному и является его основой.

В основу концепции разработанной Л.М. Митиной легли идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека, где фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Как утверждает автор, «развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет выбор профессии и подготовку к ней и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности» [3, с. 37].

С точки зрения других исследователей, эти процессы идут параллельно, неизбежно пересекаясь. Н.А. Суханова и И.А. Малашихина рассматривают профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как процесс формирования личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способ самореализации человека, как согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей.

Процесс профессионального самоопределения личности включает в себя развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего будущего, построение эталонов в виде идеального образа профессии. Важно отметить, что образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в определенной мере меняет систему общих ориентиров в общественном и индивидуальном сознании людей [3].

В современных социально-экономических условиях развития общества образ «идеальной профессии» заменен на «идеальный образ жизни». Исходя из этого нам видится, что при формировании образа профессии наряду с информацией об условиях и содержании труда, о качествах, требуемых от работника, и другими характеристиками профессии, необходимо выделить ценностный аспект данной профессии.

Неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии, которая уже выступает средством достижения этого образа жизни, а не его существенной частью.

Старшекласснику при выборе профессии приходится ориентироваться в их многообразии, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессии лежит не свой собственный, а чужой опыт – информация, полученная через СМИ, интернет, родителей, педагогов и т.д. Так как же выбрать из десятков тысяч профессий одну и при этом не ошибиться?

Наибольшую сложность в решении этого вопроса испытывают юноши и девушки с ограниченными возможностями здоровья. В связи с имеющимися хроническими заболеваниями и инвалидностью профессионализация после окончания школы представляет для них серьезную проблему. Они не всегда могут получить высшее или среднее специальное образование, трудоустроиться и в целом определиться с выбором профессии, поскольку сталкиваются с целым рядом ограничений исходя из требований, предъявляемых к основным психофизиологическим особенностям личности в большинстве профессиональных сфер.

В процессе выбора профессии у юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья имеется ряд специфических трудностей, которые препятствуют профессиональному самоопределению, к числу таковых можно отнести: ограниченность пространства жизни, низкую социальную активность, факторы личностного и психофизического развития и т.д.

Наша работа осуществлялась со старшеклассниками Центра дистанционного образования детей-инвалидов Алтайского края, созданного в рамках Приоритетного национального проекта «Образование».

Целью данного проекта является обеспечение условий для получения общего образования детей-инвалидов Алтайского края посредством дистанционной формы обучения с использованием современных информационных и коммуникационных технологий. Одной из приоритетных задач – осуществление успешной социализации и интеграции в общество. Решение этой задачи, на наш взгляд, является не осуществимой без профессионального самоопределения выпускников центра.

Нами было установлено, что к началу обучения в старших классах менее 20% выпускников (с сохраненной интеллектуальной сферой) имеют достаточно конкретные профессиональные

планы, большая часть – 48% вообще не определились в выборе профессии, остальные назвали несколько интересных профессий, однако не могли конкретизировать свой выбор. Более половины из неопределившихся демонстрировали ярко выраженное избегание самостоятельных размышлений по данной проблеме.

Как отмечают специалисты по профориентации (Н.Н. Захаров, В.Ф. Сазонов, С.Н. Чистякова и др.), значительное влияние на выбор профессии оказывают индивидуальные свойства личности (способности, потребности, интересы, установки, уровень притязаний и др.). По нашему мнению, в настоящее время нельзя минимизировать и влияние системы общественно-экономических отношений на профессиональное самоопределение личности.

По результатам проведенного опроса нами были выявлены основные критерии привлекательности профессии, опираясь на которые юноши и девушки с ограниченными возможностями здоровья ориентируются при выборе:

43% старшеклассников – главным критерием в своем выборе определили возможный высокий доход от профессиональной деятельности;

16% – доступность (имеется ввиду возможность не только получить образование и освоить профессию, но и дальнейшее трудоустройство по данной профессии в соответствии с возможностями здоровья);

13% – возможность реализации имеющихся в наличии интересов и базовых способностей к овладению профессией;

11% – престижность (социальная ценность профессии);

8% – критерий привлекательности не выделили, остальные называли: карьерный рост, востребованность профессии, возможность общения и др.

На профориентационном этапе работы нами были использованы методики, ориентированные на выявление интересов, склонностей личности и профессиональной направленности, такие как: Дифференциально-диагностический опросник (Е.А. Климов), Карта интересов (А.Е. Голомшток), Модифицированный тест Холланда (определение профессионально ориентированного типа личности), Методика диагностики профессиональных психотипов личности «ФЛАГ-тест» [5].

Проведенное диагностическое исследование позволило нам выделить некоторые особенности возможного применения данных методик с рассматриваемой категорией старшеклассников.

По нашему мнению, прогностически представляется важным определение психотипа личности и соотнесение его с типом профессии по классификации Е.А. Климова («Человек-Природа», «Человек-Техника», «Человек-Человек», «Человек-знаковые системы», «Человек – Художественный образ»).

Однако содержание личностных опросников (например, ФЛАГ-тест), как правило, направлено на самооценку личностных свойств и качеств человека. Основная сложность при диагностике возникла именно с оценкой своей личности испытуемыми. Вторая сложность у юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья была связана с представлением того, как окружающие люди воспринимают и оценивают их.

Самооценка как феномен самопознания не дается человеку от природы. Она формируется в процессе развития личности и имеет разную степень объективности и полноты. В юности самооценка складывается на основе оценки значимых людей. Как быть, если для лиц с ограниченными возможностями здоровья круг этих значимых людей очень узок и общение с другими людьми ограничено.

По результатам диагностики адекватная самооценка проявляется только у 46% юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья, заниженная самооценка – у 32%, неадекватно завышенная – у 22%. Следовательно, более половины склонны либо к недооценке себя, либо к переоценке.

При переоценке уровень притязаний юношей и девушек ниже имеющихся возможностей, сделанный на такой основе выбор профессии, зачастую приводит к разочарованию. Заниженная самооценка также неблагоприятно сказывается на выборе профессии и на развитии личности в целом.

При использовании нами Модифицированного теста Холланда у 60% испытуемых возникли сложности, связанные с тем, что они плохо ориентируются в профессиях, не могут соотнести название профессии с её функционалом и имеют очень поверхностное представление даже о тех немногочисленных профессиях, которые знают. Тем не менее использование данной методики

мы считаем возможным и даже целесообразным в том смысле, что по своей сути она является диагностической и одновременно активизирующей. Прилагающийся к методике словарь профессий расширяет представление старшеклассников о профессиональном мире и позволяет дифференцировать специальности внутри одной профессии.

По нашему мнению, для правильного профессионального выбора необходимо осознание выпускником с ограниченными возможностями здоровья своих индивидуально-психологических и соматических особенностей, соотношение их с выделенными профессиональными типами и требованиями конкретной профессии.

В профессиональной информации и рекламе, как правило, не принято говорить о трудностях и проблемах, которые могут ожидать человека в деятельности, которую он выбрал. Важно отметить, что любая несложная, на первый взгляд, профессиональная деятельность имеет свою специфику, которую невозможно раскрыть только через наблюдение. Чтобы деятельность была детально проанализирована и рассмотрена, необходимы значительные затраты времени и сил, следовательно, в реальности старшеклассники ограничиваются характеристикой деятельности с чисто внешней стороны.

Проведённый анализ литературы позволил нам отметить тот факт, что в настоящее время практически отсутствуют работы, посвящённые вопросам научного обоснования и разработки методов профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья в период юности. Однако для решения задач профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья и этого явно недостаточно.

Мы согласны с мнением Н.С. Пряжников, что профессиональная ориентация должна находить опору в ориентациях человека на профессиональные и жизненные ценности. «Старший школьный возраст – это период формирования ценностных ориентаций человека, которые в дальнейшем будут определять его отношение к профессиональной и другим сферам деятельности. Среди этих ориентаций выделяются одна или несколько наиболее значимых для личности, определяющих главные направления жизненного пути. И если выбор профессии не соотносится с этими ориентациями, то он, вероятнее всего, окажется неудачным» [6].

В целях повышения эффективности профессионального самоопределения юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья, нам видится приоритетным использование в работе ценностно-ориентированного подхода.

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1984; Т. 4.
2. Божович Л.И. *Личность и её формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
3. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997; 4: 28 – 38.
4. *Психологический словарь*. Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, Москва: Политиздат, 1990.
5. Янова Н.Г. *Вопросы психолого-педагогического сопровождения школьников на этапе предпрофильной подготовки*. Барнаул, 2006.
6. Пряжников Н.С. *Психология профессионального самоопределения*. Available at: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10445.php>

#### References

1. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1984; T. 4.
2. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
3. Mitina L.M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah. *Voprosy psichologii*. 1997; 4: 28 – 38.
4. *Psichologicheskij slovar'*. Pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo, Moskva: Politizdat, 1990.
5. Yanova N.G. *Voprosy psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya shkol'nikov na etape predprofil'noj podgotovki*. Barnaul, 2006.
6. Pryazhnikov N.S. *Psichologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Available at: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10445.php>

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 159.922

Rusina S.A., leading psychologist, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: d-u-sha@mail.ru

#### SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE GENESIS OF ROLE-BASED SELF-ESTIMATION OF STUDENTS.

Reforms in the system of high professional education have changed not only the modernization of the education structure and its content, but also showed promising directions of students' personal and professional educational environment. This actualized the problem of the search of the psychological pedagogical guidance of college students. This article deals with theoretical objectivation of the possibilities of the research of a personality's self-estimative reality via a role-based self-concept, which is its special perspective. It also demonstrates the relevancy of determination of psychological conditions and patterns of the role-based self-estimation. Role-based self-estimation of students, which appears during the process of activity, is directed at learning and acceptance of the relevant social role. The scientific literature analysis studies the causes of the appearing self-image. The work reveals the social contexts and justifies relevant self-sufficiency.

**Key words:** self-image, social role, role-based self-estimation of students, genesis, social aspect, psychological aspect.

С.А. Русина, ведущий психолог, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: d-u-sha@mail.ru

## СОЦИАЛЬНЫЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ГЕНЕЗИСА РОЛЕВОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТА

В данной статье рассматривается проблема поиска новых подходов психолого-педагогического сопровождения студентов. С этой целью автором теоретически обосновывается феномен ролевой самооценки, под которым понимается оценка человеком себя как субъекта деятельности, направленной на выполнение социальной функции, обусловленной статусом, опосредованной субъективной интерпретацией и личностными характеристиками. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил установить социальные и психологические аспекты генезиса самооценки. На примере социальной роли «студент», которая осваивается в процессе учебной деятельности в вузе, даётся характеристика факторам, условиям и механизмам формирования ролевой самооценки студента. Данные статьи используются автором для проведения диссертационного исследования, одна из задач которого – составление программы оптимизации ролевой самооценки обучающихся вуза.

**Ключевые слова:** самооценка, социальная роль, ролевая самооценка студента, генезис самооценки, социальный аспект, психологический аспект.

Интеграция российской высшей школы в мировую образовательную систему не только обозначил приоритетные задачи модернизации структуры и содержания учебного процесса, но и актуализировала проблему «обновления» требований к личности студентов как будущих профессионалов, обладающих социальной, коммуникативной, информационной компетенциями. В связи с этим становится очевидным возрастание роли психологического обеспечения обучения студентов, которое «предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепления профессионального «Я», поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку в саморегуляции жизнедеятельности и освоении технологий профессионального самосохранения» [1, с. 45]. На этапе обучения в вузе, вчерашний школьник, с одной стороны, выступает в роли будущего профессионала, с другой – в роли студента. Именно роль студента, успешность ее выполнения служит для обучающегося новой значимой деятельностью, в которой закладывается фундамент не только для развитой личности, но и специалиста. Эта деятельность осуществляется в рамках социальной роли «студент» и требует «освоения особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой» [2, с. 339]. Именно в процессе этой деятельности «складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности» [2, с. 339]. Образовательное пространство вуза, в которое попадает выпускник школы – «это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны» [2, с. 345]. От уровня сформированности у обучающегося навыков саморегуляции зависят способы и стратегии его активности в учебной и общественно-культурной деятельности вуза, успешность самореализации как студента.

Ведущим компонентом системы саморегуляции человека является самооценка. К исследованию различных аспектов самооценки обращались Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, У. Джемс, А.В. Захарова, И.С. Кон, С. Куперсмит, А.И. Липкина, А.А. Налчаджян, А.А. Реан, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Е.Т. Соколова, А.Г. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова, и др. Обзор литературы показывает, что в настоящее время исследование самооценки личности превратилось в относительно самостоятельное направление, в котором накоплен материал о сущности, структуре, функциях, возможностях и закономерностях формирования самооценки. Характеризуя виды самооценки, выделяют общую (глобальную) самооценку и ее частные варианты, которые дифференцируются по разному смысловому основанию, отражая отдельные аспекты функционирования личности. Как отмечает С.Р. Пантелеев, частные самооценки несут на себе функцию структурирования информации относительно определенного аспекта Я, а «взятые в их динамической совокупности, интегрируются в некоторое обобщенное переживание, связанное с целостным образом «Я» [3, с. 209].

Эта информация может касаться не только восприятия физических, психических и прочих личностных характеристик по отдельности, но и включать в себя целостные образы сопряженные с их оценкой в соответствии с ролевым репертуаром человека: «мать», «сын», «подруга», «студент» и т.д. Я-концепция может структурироваться в соответствии с ролевым набором человека, но личность при этом не сводится к совокупности исполняемых ею «ролей». Роль (социальная) человека – это «структурированный способ его участия в жизни общества. Личность и представляет собой не что иное, как систему усвоенных (интернализированных) «ролей» [4, с. 130]. В рамках освоения определенной социальной функции, формируется ролевая самооценка, которая не тождественна общей самооценке и имеет свои специфические отличия. Исследований, в которых освещаются структурные и процессуально-динамические аспекты ролевой самооценки, как самостоятельного феномена, так и в соотношении с общей самооценкой, крайне мало.

Ролевая самооценка – это оценка человеком себя как субъекта деятельности, направленной на выполнение социальной функции, обусловленной статусом, опосредованной субъективной интерпретацией и личностными характеристиками. Под

ролевой самооценкой студента понимается оценка себя как субъекта деятельности, ориентированной на освоение соответствующей социальной функции в образовательном пространстве вуза. Причинная обусловленность этого феномена имеет два взаимодополняющих аспекта: социальный и психологический, которые определяют специфику его функционирования.

Анализ литературы позволил сформулировать положения, освещающие некоторые аспекты возникновения и формирования ролевой самооценки студентов.

Первое. Самооценка выпускником школы себя в роли студента выполняет прогностическую функцию, отражая возможный уровень достижений и имея непосредственное отношение к формированию образа «Я-студент», который войдет в структуру его Я-концепции. Содержание образа, его расширение, уточнение, обновление будет происходить с учетом, с одной стороны, соответствия (не соответствия) имеющихся и требуемых у абитуриента знаний, умений, навыков, личностных качеств, мотивов, ценностей, актуальных для исполнения социальной роли «студент», с другой стороны – с учетом ожиданий окружающих (экспектаций) относительно исполнения норм данной социальной функции. Д.А. Леонтьев полагал, что «каждую из ролей человек должен, во-первых, освоить технически, то есть воспринять для себя и овладеть ее содержанием – тем, что он должен делать в этом качестве, как себя вести, и, во-вторых, принять ее для себя. То есть существует сторона техническая и сторона смысловая (отношение к собственной роли)» [5, с. 22]. Таким образом, решая задачи «освоить» и «принять», студент погружается в реальный опыт студенческой жизни, моделируя в образе «Я-студент» его реальное и идеальное наполнение. Оценка личностью этого образа носит относительно автономный характер, регулируя поведение, деятельность и актуализируя необходимые личностные качества в рамках принятия и исполнения социальной роли. Ролевая самооценка формируется в деятельности студента, которая задается нормативно (объективный аспект) и интерпретируется личностно (субъективный аспект), привнося в исполнение своеобразие и уникальность. Уже к концу первого семестра ролевая самооценка из «зачаточного» представления выпускника школы приобретает статус «личностного образования», отражающего степень ценности, которой первокурсник наделяет себя в этой деятельности.

Второе. Ролевая самооценка возникает в определенный возрастной период развития личности, следовательно, обусловлена ее социально-психологическими и возрастными особенностями.

Студенческий возраст охватывает юношеский период и часть взрослого этапа в развитии человека. Он характеризуется условиями наиболее благоприятными для решения задач профессионального и личностного самоопределения, дает возможность в полной мере проявить свои способности, таланты, интересы и овладеть всем многообразием социальных ролей взрослого человека. Расширение ролевого репертуара в этом возрасте, оказывает преобразующее воздействие на Я-концепцию, с одной стороны, делая её более устойчивой, а с другой – усложняя и дифференцируя. В этом процессе, наряду с уже имеющейся общей самооценкой и совокупностью частных, возникают ролевые самооценки – отражающие оценку человеком себя в деятельности, ориентированной на принятие и исполнение новой социальной роли, в частности роли «студент». Эта деятельность детерминирует ролевую самооценку студента, которая, в свою очередь, служит средством ее регуляции, влияя на постановку целей, выбор средств и стратегий, уровень притязаний и т.д.

Социальная ситуация развития личности студента определяется образовательным пространством вуза, в котором закладываются межличностные связи с преподавателями и сверстниками, формируется отношение к учёбе и выбранной профессии, определяется общее положение студента в данном сообществе. Приняв на себя определенный статус, студент закрепляет свою позицию через принятие нормативно-правовой базы вуза, которая определяет специфику взаимодействия всех субъектов деятельности и отражает «техническую» сторону освоения социальной роли «студент». При этом содержательно определяется опережающе-деятельностный аспект ролевой самооценки студента, в котором оценивается не только наличие знаний, но и сформированность умений и навыков, позволяющих выступать субъектом студенческой деятельности. Несмотря на то, что нормы, права, обязанности, требования, едины для всех студентов вуза, каждый обучающийся выстраивает свою деятельность посредством субъективной интерпретации и личностных осо-

бенностей. Это касается не только учебной, научно-исследовательской, но культурно – общественной деятельности, сферы общения и выстраивания конструктивно деловых и дружеских отношений с преподавателями, одногруппниками, членами других референтных групп. Личностный аспект самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-студент».

Деятельность, которая определяет развитие личности студента, связана с учебным процессом и ориентирована на профессиональное становление. В ней изменения претерпевают не только психические процессы личности, но и ее психологические особенности. Ролевая самооценка студента является личностным «образованием» деятельности субъекта учебно-воспитательного процесса. Ее уровень вносит вклад в формирование индивидуального стиля «студенческой деятельности», от которого зависит успешность самореализации студента в данной социальной роли. Итак, возрастные особенности личности (психические процессы, способности, направленность, рефлексия), социальная ситуация (в приоритете – образовательное пространство вуза), ведущий вид деятельности (учебно-профессиональное обучение на этапе освоения уже выбранной профессии), являются условиями, определяющими специфику генезиса ролевой самооценки студента.

Третье. Принимая во внимание, что студенчество рассматривается в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории, можно выделить его общие и отличительные характеристики. Студентов объединяет общий вид деятельности – учение, направленное на получение специального образования, у них имеются единые цели и мотивы, одинаковый возраст, они обладают единым образовательным уровнем, период существования студенчества ограничен временем.

Специфику студенчества, как варианта «молодежной субкультуры», составляет: характер труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, действиями и способами учебной деятельности, а также внеучебное взаимодействие (волонтерские движения, стройотряды, секции и т.д.). В данной социальной группе задана структура и иерархия формальных и неформальных ролей, которые определяют особенности межличностного взаимодействия. Именно в этом пространстве происходит содержательное наполнение социальной роли «студент» в ее обобщенном виде, именно здесь находятся факторы, условия, влияющие на индивидуальный стиль освоения и формирования ролевой самооценки, которая является субъективным критерием успешности студента.

Образ студента в Я-концепции личности не ограничивается совокупностью описательных характеристик, которые актуализируются в процессе самопознания, одновременно идет процесс оценивания, который предопределяет самоотношение и само-

эффективность студента. На процесс оценивания студентом себя будут оказывать воздействие факторы, связанные со спецификой взаимодействия в учебном процессе и студенческой деятельности в целом. Во-первых, восприятие своих успехов (неудач) в значимом виде деятельности, т.е. в учебно-профессиональной деятельности студента, которая многогранна. В нее входят учебная, научно-исследовательская, общественно-культурная деятельность т.д. Во-вторых, отношение других людей к личности как студенту. Это, в первую очередь, преподаватели, одногруппники, которые активным образом включены в студенческую жизнь.

«Ролевой» спецификой будут отличаться и механизмы самооценивания:

- усвоение субъектом оценок, данных ему другими людьми. В этом случае, студент оценивает себя через интериоризацию отношений к нему значимых людей (преподавателей) или обобщенного отношения группы студентов;

- сравнения Я-реального (студент) и Я-идеального (студент);
- социальное сравнение (сравнение себя с другими студентами).

Специфика образовательного пространства вуза и студенчества как особой молодежной культуры, определенным образом сказывается на формировании самооценки студента, придавая ей ролевую направленность. Это подчеркивает социальный контекст ее происхождения, не сводя, однако, процесс формирования лишь к пассивному усвоению студентом объективно заданных норм, правил, ценностей. Личностный (психологический) аспект освоения социальной роли заключается в возможности активно преобразовывать деятельность, исходя из психических и психологических особенностей студента, придавая ей индивидуальную вариативность.

**Выводы.** Ролевая самооценка студента является частным видом общей самооценки человека, которая образуется в деятельности, направленной на освоение соответствующей социальной роли. В период студенчества в структуре личности обучающегося в вузе возникает и функционирует ролевая самооценка, влияя на успешность его самореализации в образовательном пространстве. Локализуясь в определенном возрастном периоде, она имеет возрастную и социально-психологическую обусловленность. Механизмы оценивания, рассматриваемые в рамках деятельности студента, как и факторы, влияющие на оценку себя как студента, исследуются в совокупности социального и психологического аспектов. Результаты исследований ролевой самооценки помогут грамотно составить и реализовать программу психолого-педагогического сопровождения студентов, с учетом современных требований к личности обучающихся, которые необходимы для успешной адаптации к усложнившимся условиям учебного процесса и студенческой жизни в целом.

#### Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. *Профессионально-образовательное пространство личности*. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет; Нижнетагильский государственный профессиональный колледж им. Н.А. Демидова, 2002.
2. Буланова-Топоркова М.В. *Педагогика и психология высшей школы*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
3. Пантилеев С.Р. Стрoение самоотношения как психологическая проблема. *Психология самосознания*. Самара, 2007: 208 – 220.
4. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, Академия, 2005.
5. Леонтьев Д.А. *Очерк психологии личности*. Москва: Смысл, 1993.

#### References

1. Zeer E.F. *Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti*. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet; Nizhnetagil'skij gosudarstvennyj professional'nyj kolledzh im. N.A. Demidova, 2002.
2. Bulanova-Toporkova M.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
3. Pantileev S.R. Stroenie samootnosheniya kak psihologicheskaya problema. *Psihologiya samosoznaniya*. Samara, 2007: 208 – 220.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, Akademiya, 2005.
5. Leont'ev D.A. *Ocherk psihologii lichnosti*. Moskva: Smysl, 1993.

Статья поступила в редакцию 27.09.15

УДК 159.923:316.6

**Chernikova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia),  
E-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

**Oblasova O.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia),  
E-mail: o.oblasova@mail.ru

**THE VERBAL AND NON-VERBAL PATTERNS OF SELF-PRESENTATION IN THE CONTEXT OF PUBLIC SPEAKING.** Such concepts as "self-presentation", "successful self-presentation", "self-presentational competence" are analyzed in this article. Self-presentation is described as a socio-psychological phenomenon, whose particular features are based on the combination of individual

psychological, socio-dispositional and situational factors. The means of self-presentation are represented: verbal and non-verbal means of communication, self-regulation and self-organization, style, and social attributes which belong to the subject. The verbal and non-verbal patterns of a self-presentation and their components are described. The relationship between an effective self-presentation and creation the definite self-image, constructing an adequate model of behavior (which corresponds to the role of a subject) in a particular situation of social interaction are shown. The represented material lets us make a conclusion that the training of a self-presentation can be based on sampling and developing a complex of patterns of a successful self-presentation, and also it can be based on the experience of having social roles which was received in the process of social interaction.

**Key words:** public speaking, self-presentation, verbal and non-verbal patterns of self-presentation, effective self-presentation, self-monitoring, self-presentational competence

**А.А. Черникова**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: a.a.chernikova1977@mail.ru

**О.В. Обласова**, канд. психол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,  
E-mail: o.oblasova@mail.ru

## ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ПАТТЕРНЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

В статье проанализированы понятия «самопрезентация», «успешная самопрезентация», «самопрезентационная компетентность». Самопрезентация личности охарактеризована как социально-психологический феномен, особенности которого обусловлены совокупностью индивидуально-психологических, социально-диспозиционных и ситуационных факторов. Представлены инструменты самопрезентации личности: средства вербального и невербального общения, саморегуляция и самоорганизация, оформление внешнего облика и принадлежащих субъекту социальных атрибутов. Описаны вербальные и невербальные паттерны самопрезентации и их компоненты. Показана связь эффективной самопрезентации с созданием необходимого Я-образа, конструированием адекватной модели поведения, соответствующей исполняемой роли (маски) в конкретной ситуации социального взаимодействия. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что обучение самопрезентации может осуществляться на основе отбора и отработки совокупности паттернов успешной самопрезентации, а также на основе опыта исполнения социальных ролей, накопленного в процессе социального взаимодействия.

**Ключевые слова:** публичное выступление, самопрезентация личности, вербальные и невербальные паттерны самопрезентации, эффективная самопрезентация, самомониторинг, самопрезентационная компетентность.

Одной из наиболее актуальных проблем сегодня является проблема самопрезентации личности в контексте публичного выступления. Умение подавать себя, знание социально-психологических особенностей самопрезентации и их применение на практике крайне необходимы как специалистам, работа которых предполагает постоянные контакты типа «человек-человек», — психологам, педагогам, политическим деятелям, бизнесменам, менеджерам так и многим другим, заинтересованным в эффективности саморепрезентации в ситуациях социального взаимодействия, актуализации интереса окружающих к своим видео-, аудио качествам, формировании самопрезентационной компетентности.

Термин «самопрезентация» (англ. *self-presentation*) — самопредставление, самопредъявление, самовыражение, направленное на создание впечатления о себе у аудитории или отдельного человека — первым предложил и описал американский социолог Эрвинг Гоффман (Goffman Erving, 1959), адаптировав символическую перспективу интеракционистов к теории социальных ролей [1].

К настоящему времени в зарубежной и отечественной литературе накоплен значительный объем теоретического и эмпирического материала по различным аспектам самопрезентации. Так, **мотивы самопрезентационного поведения** изучали E. Goffman, J. Tedeschi, M. Leary, R. Kowalski, D.G Myers и др.; **стратегии и тактики самопрезентации в контексте эффективного общения** — E.E. Jones, T.S. Pittman, R. Cialdini, Г.В. Бороздина, Ю.М. Жуков, Е.В. Михайлова, О.А. Пикулёва и др.; **влияние внешних и внутренних факторов на особенности самопрезентации** — B.M. DePaulo, C.S. LeMay, R.M. Arkin, A.H. Buss, G. Gleitman и др.; **гендерные различия в самопрезентации** — S. Berglas, E. Jones, M. Snyder, R.M. Arkin, M. Nesler и др. Отдельные аспекты управления производимым впечатлением изучались в рамках исследований проблем **социальной перцепции** (А.А. Бодалёв, Н.В. Казаринова, В.Н. Куницына, В.М. Погольша, В.А. Лабунская, И.П. Шкуратова и др.), **восприятия и формирования имиджа** (Н.В. Антонова, Е.А. Петрова, Г.Г. Почепцов, В.М. Шепель и др.), **социальной фасилитации и ингибции** (Ю.Н. Емельянов, Е.В. Зинченко, А.У. Хараш и др.), **социального влияния, лидерства и манипулирования** (Ph. Zimbardo, S. Milgram, R. Cialdini, E.J. Доценко, В.Н. Куницына, В.М. Погольша, Е.В. Сидоренко, В.П. Шейнов и др.) [1; 2].

Анализ научных источников показал, что понятие самопрезентации определяется неоднозначно. Это обусловлено тем обстоятельством, что она разрабатывается авторами в разных

проблемных контекстах, а также преобладанием эмпирических исследований над теоретическими.

Исходя из проведенного теоретического анализа понятие «самопрезентация личности» можно определить как социально-психологический феномен, проявляющийся в поведении человека в ситуациях социального взаимодействия, особенности которого обусловлены совокупностью индивидуально-психологических (темперамента, характера, персонального опыта публичных выступлений), социально-диспозиционных (гендерных, профессиональных и других социальных ролей, этнокультурной принадлежности) и ситуационных факторов (значимости объекта самопрезентации, цели взаимодействия).

Процесс самопрезентации в контексте публичного выступления можно рассматривать как осознанное, заранее спланированное и управляемое позиционирование своей персоны при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых стратегий и технологий (Ю.М. Жуков, Е.В. Михайлова, В.М. Шепель и др.).

Процесс самопрезентации имеет свою цель — намеренно произвести желаемое впечатление. В качестве инструментов самопрезентации личности можно выделить средства вербального и невербального общения, саморегуляцию и самоорганизацию, оформление внешнего облика и принадлежащих субъекту социальных атрибутов.

Можно выделить **три главных направления работы оратора**: подготовка публичного выступления, процесс публичного выступления, оценка эффективности публичного выступления [3].

**При подготовке публичного выступления** будущий оратор должен знать:

1. Тему, предмет сообщения: незнание темы или предмета речи — некомпетентность (готовясь к речи, оратор должен узнать информацию о своём предмете выступления больше, чем он собирается использовать во время речи).
2. Временной регламент выступления (сколько выступать).
3. Оформление пространства аудитории (где выступать).
4. Специфику аудитории (возраст, уровень образования и подготовки в контексте темы сообщения, гендерный, социальный, этнический состав и пр.).
5. Особенности эффективной коммуникации — вербальные и невербальные компоненты речи, стиль предъявления информации и пр.

Публичное выступление начинается тогда, когда оратор появляется в поле внимания публики, а не когда начинает говорить.

**Успешная самопрезентация** складывается из следующих основных навыков выступающего: установления визуального контакта с аудиторией; формирования благоприятного первого впечатления; создания атмосферы доверия; уверенного поведения и саморегуляции; вербального и невербального общения; аргументации и контраргументации; саморефлексии [3].

Среди свойств личности и комплексов умений, способствующих успешности самопрезентации в различных ситуациях и обстоятельствах, следует назвать социальный интеллект, эго-компетентность, манипулятивные умения, способность к мобилизации и переключению, природное обаяние; тормозящими факторами являются неспособность к самораскрытию, зажатость, застенчивость, комплексы и недостаток коммуникативных умений и навыков [4].

Эффективность самопрезентации во многом зависит от умения оратора устанавливать обратную связь со слушателями. Она отражается в реакции слушателей на воспринимаемую информацию: на их лицах, в их позах и эмоциональных «всплесках», в вопросах, адресуемых выступающему.

**Эффективность сообщения** можно проверить с помощью обратной связи – в виде:

**Нерефлексивного слушания** – или внимательного молчания – обратная связь дается слушающими с использованием невербальных средств: кивков («да» – техника), мимических реакций, контакта глаз и поз внимательного слушания (нулевые знаки – неэффективность сообщения).

**Рефлексивного слушания:** обратная связь дается слушающими в речевой форме через следующие приемы: выяснение (дополнительные вопросы по теме сообщения); перефразирование («эхо» – техника); резюмирование (изложение промежуточных выводов); развитие идеи (логическое следствие или выдвижение предположений относительно причин высказывания) и отражение чувств (эмпатия и др.) [4; 5; 6].

Взаимодействие выступающего и слушателей состоит, прежде всего, в обмене информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации.

**Вербальные паттерны самопрезентации** складываются из следующих компонентов:

1. **Единая или сходная система кодификации и декодификации:** и коммуникатор (тот, кто передает информацию) и реципиент (тот, кто получает информацию) должны говорить на одном языке. Необходимое условие реализации этой ситуации – отсутствие коммуникативных барьеров (возникающих, например, вследствие непонимания текста сообщения, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и пр.), использование всех каналов сенсорного восприятия (модальностей).

Существование барьеров, воспринимаемых как непреодолимые препятствия, порождает у оратора состояние фрустрации, проявляющееся в подавленном настроении, сочетающемся с напряжением и тревогой, снижающими продуктивность деятельности.

2. **Владение предъявляемой информацией.** Дословное зачитывание сообщения означает низкий уровень освоения, представляемого в публичном выступлении материала и неизбежную потерю аудитории. Достаточно иметь перед глазами письменный вариант выступления и помнить его основные положения и ключевые фразы.

3. **Иллюстрирование сообщения:** активное применение мультимедийных и других технических средств лишает выступление однообразия и способствует переключению внимания аудитории.

4. **Заключение** как самый стратегически важный момент может включать **резюме** (цель – напомнить основной тезис, подвести итог по основным положениям), **эмоциональное воздействие** через историю, притчу (цель – укрепить или изменить убеждение) и **призыв к действию** (цель – мотивировать аудиторию). Речь следует закончить словами, которые слушатель унесет с собой.

Кроме вербального оружия оратора – слова в его арсенале – есть целый набор невербальных (неречевых) средств общения. Не случайно в имиджологии существует формула «80-20», где первая цифра обозначает эффект воздействия в общении людей их визуальных характеристик, а вторая – эффект речевого воздействия. Это еще раз подтверждает, что внешняя выразительность личности является мощным фак-

тором вхождения в психическое пространство реципиентов [7].

**Невербальные паттерны самопрезентации** предполагают обмен и интерпретацию участниками взаимодействия невербальных сообщений, т. е. закодированных, передаваемых особым образом, а именно: посредством визуального контакта и выразительных движений лица и тела; звукового оформления речи; определенным образом организованного пространства.

Невербальная составляющая самопрезентации складывается из следующих компонентов:

1. **Формирование пространства для публичного выступления** (свет, звук, техническое оснащение, расстановка мебели).

2. **Внешний облик.** В деловом общении нередко именно с одежды начинается сенсорное восприятие другого человека с последующим эмоциональным отношением к нему, которое во многом определяет первое впечатление, оказываемое на людей в процессе общения. В литературе не существует каких-либо твердых правил по поводу делового костюма оратора, но в связи с его способностью отвлекать внимание слушателя от доносимой информации считается, что деловая одежда должна соответствовать следующим критериям: быть ситуативно уместной; гармонизировать со статусом человека, его возрастом и соматическими характеристикам; быть удобной, адаптированной к пространству аудитории и формату проводимого мероприятия. Составляющими данной технологической позиции являются также гигиена лица, макияж (визаж), подбор стрижки и причёски – эффект фейсбилдинга, эффект аксессуаров и эффект драпировки. Посредством макияжа, дизайна одежды, аксессуаров, причёски и т. д. можно отвлечь людей от тех недостатков, которыми обладает оратор [7].

3. **Пространственное расположение.** Оптимальной является «официальная дистанция» или социальное расстояние – 120 – 360 см., допустимой – «открытая дистанция» или публичное расстояние – 360 – 750 см. (формальное общение с большой аудиторией, интеллектуально-демонстративный характер общения). Если оратор подойдет слишком близко, слушатели, которые находятся по краям аудитории, не попадут в зону его влияния, а сидящие на первом ряду почувствуют себя напряжённо, если слишком далеко – потеряет контакт с аудиторией.

4. **Направление взгляда.** Взгляд должен быть устремлён на публику: не стоит смотреть в потолок или в сторону, или в течение всего выступления обращаться визуально к заранее выбранному в зале слушателю (конечно, это удобно для оратора, но, лучше «собирать» взгляды слушателей из разных секторов зала). Считается, что во время выступления тщательно поддерживать визуальный контакт в течение 60% его времени. Подсчитано, что максимальное время, в течение которого прямой взгляд незнакомого человека переносится без дискомфорта, не превышает 3 секунд.

5. **Позиция оратора:**

➤ подбородок чуть выше линии горизонта (если он будет слишком приподнят, у слушателей может возникнуть ощущение презрительности, исходящей от оратора, если слишком опущен – появится взгляд исподлобья, который покажется слушателям угрожающим);

➤ полуулыбка (готовность к улыбке);

➤ одна нога на полступни вперед (такое положение тела считается публикой как готовность к диалогу, к тому, чтобы идти навстречу слушателям, отсутствие страха и волнения);

➤ шпиль (руки опущены вдоль корпуса, согнуты в локтях и чуть прижаты, ладони слегка развернуты на публику, соединены большой и указательный пальцы каждой руки);

➤ местоположение – центральное: если кафедра оратора сдвинута на одну сторону аудитории (сцены) – это крадет у выступающего контакт со всей аудиторией и доставляет неудобства тем слушателям, которые сидят на противоположной стороне.

Одной из серьезных проблем самопрезентации личности является преобладание в невербальном языке доминирования и превосходства.

Специалисты по коммуникативным презентациям считают, что ораторам, стоящим перед аудиторией, не следует занимать **позу «замерзшего» человека** – сложенные на груди руки, скрещенные ноги, голова, втянутая в плечи (оборонительная позиция, отсутствие уверенности); **позу «сломанной молнии»** – руки, сцепленные в опущенном положении (признак неудовлетворенности, тревожное, негативное отношение); **позу «начальника»** – руки за спиной ладонью на ладонь или в карманах с выставлением больших пальцев (признак превосходства). Иногда оратор

может обхватывать одной рукой запястье или предплечье другой (сигнал неудовлетворенности или раздражения). Еще одна весьма распространенная цепочка жестов – скрещивание на груди рук с одновременной демонстрацией больших пальцев. Этот сигнал имеет двойственное значение. Он одновременно показывает оборонительное или негативное отношение (скрещенные руки) и превосходство над собеседником (выставленные большие пальцы). Если человек при этом стоит, то он может раскачиваться на носках [8].

6. *Доверие*. Аудитория будет охотнее слушать оратора, если он вызывает симпатию и доверие. Способы, помогающие завоевать доверие:

- первый способ – продемонстрировать уровень своей подготовки;
- второй способ – дать слушателям почувствовать свою заинтересованность в предмете сообщения;
- третий способ – допускать форму диалога;
- четвертый способ – проявлять уважение к аудитории.

7. *Паралингвистика и экстралингвистика*: главные изменения голоса, на которые следует обратить внимание выступающему – это *громкость* (уровень громкости голоса должен соответствовать размеру помещения; расставлять акценты и выделять словесные нюансы можно повышая, либо уменьшая громкость голоса), *скорость* (слишком быстрая речь или, наоборот, медленное повествование, особенно в сочетании с монотонным, негромким голосом, являются препятствием для понимания излагаемой информации) *паузы* (используются для установления контакта с собеседниками (например, не слушающими); подчеркивают важные моменты в речи; дают аудитории возможность обдумать сказанное) [4; 5; 6].

Для предупреждения возможных негативных последствий невербального взаимодействия необходима отработка правильного их применения в публичном выступлении. Овладение приемами невербального общения (высокая степень контакта глаз, улыбка, утвердительные кивки («да» – техника), постановка позы, жеста, походки, интонации и т.д.) оптимизирует систему воздействия оратора на слушателей, создает условия для эффективной самопрезентации.

**Саморегуляция эмоционального состояния при публичных выступлениях.** Публика не должна «прочитать» в каком

физическом и психическом состоянии находится выступающий – все это не должно влиять на отношение оратора к аудитории или качество выступления.

Эмоциональная устойчивость есть синтез качеств личности, и уровень ее может быть изменен с помощью сознательной, целенаправленной работы, которая учитывает индивидуальные особенности личности и проводится в деятельности максимально моделирующей публичную.

Таким образом, анализ научной и методической литературы, а также результаты собственных наблюдений за экспрессивным поведением ораторов показали, что эмоциональные переживания проявляются в следующих основных пространственных характеристиках: пантомимике, жестах, мимике, социальной дистанции, взглядах и речи.

У многих начинающих ораторов, не имеющих практического опыта в общении и взаимодействии с аудиторией, возникает вопрос: «Что нужно сделать, чтобы обучиться эффективному общению, сформировать самопрезентационную компетентность?». Теория, практика, самомониторинг! Теория познанием с предлагаемым различными авторами инструментарием управления впечатлением в процессе публичного выступления, практика даст возможность адаптировать имеющиеся знания и вариативные приемы осуществления эффективной самопрезентации, получить опыт практического успешного осуществления самопрезентации, самомониторинг позволит управлять процессом самопрезентации в ситуациях социального взаимодействия и контролировать его. Это и есть основное правило, которое обязательно приведет к успешной самопрезентации, формированию самопрезентационной компетентности.

Таким образом, самопрезентация может рассматриваться как результат – создание благоприятного впечатления о себе, как средство – формирование определенного Я-образа, соответствующего социальному контексту, конкретной социальной роли (маски), как деятельность – контроль, управление и коррекция собственного поведения в соответствии с ожиданиями других [2].

Затруднения самопрезентации в большинстве из названных выше аспектов могут быть преодолены как специальными тренингами, так и самостоятельной коррекцией.

#### Библиографический список

1. Пикулёва О.А. *Социальная психология самопрезентации личности*. Диссертация доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2014.
2. Михайлова Е.В. *Техники самопрезентации в публичном выступлении*. Автореферат диссертации ...кандидата психологических наук. Москва, 2005. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-tehniki-samoprezentatsii-v-publichnom-vystuplenii>
3. *18 программ тренингов: Руководство для профессионалов*. Под научной редакцией В.А. Чикер. Санкт-Петербург: Речь, 2007.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
5. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва: Аспект Пресс, 2001.
6. Бороздина Г.В. *Психология делового общения*. Москва: ИНФРА-М, 2002.
7. Шепель В.М. *Имиджология. Как нравиться людям*. Москва: Народное образование, 2002.
8. Пиз А., Пиз Б. *Новый язык телодвижений. Расширенная версия*. Перевод Т. Новиковой. Москва: Эксмо, 2009.

#### References

1. Pikuleva O.A. *Social'naya psihologiya samoprezentatsii lichnosti*. Dissertaciya doktora psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
2. Mihajlova E.V. *Tehniki samoprezentatsii v publichnom vystuplenii*. Avtoreferat dissertatsii ...kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2005. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-tehniki-samoprezentatsii-v-publichnom-vystuplenii>
3. *18 programm treningov: Rukovodstvo dlya professionalov*. Pod nauchnoj redakciej V.A. Chiker. Sankt-Peterburg: Rech', 2007.
4. Kunicyna V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. *Mezhlichnostnoe obschenie*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
5. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Aspekt Press, 2001.
6. Borozdina G.V. *Psihologiya delovogo obscheniya*. Moskva: INFRA-M, 2002.
7. Shepel' V.M. *Imidzheologiya. Kak nravit'sya lyudyam*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2002.
8. Piz A., Piz B. *Novyj yazyk telodvizhenij. Rasshirennaya versiya*. Perevod T. Novikovoj. Moskva: `Eksmo, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 159.9.072+159.9.075

**Bertik A.A.**, Head of Laboratory of Information Technology Training, Institute of social technologies and rehabilitation, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [bertik@corp.nstu.ru](mailto:bertik@corp.nstu.ru)

**Sutyryna M.P.**, teacher (highest qualification category), pathologist-surdopedagog, Institute of social technologies and rehabilitation, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [sutyryna@corp.nstu.ru](mailto:sutyryna@corp.nstu.ru)

**Filimonenko I.B.**, Cand. of Sciences (Machinery), senior lecturer, Institute of social technologies and rehabilitation, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [irena.filimon@yandex.ru](mailto:irena.filimon@yandex.ru)

**THE PROBLEM OF MEASURING INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF PEOPLE WITH HEARING DISORDER.** This article discusses the relevance of the problem of psycho-diagnostics and the use of intelligence tests in working with people with disabilities. The researchers analyze the features of the application of standardized tests in psycho-diagnostics of developmental disorders. During the study the authors examined 182 students of the Institute of Social Rehabilitation, with hearing loss, with a free cultural test R. Cattell. A graphical representation of the distribution of the primary results of the procedure R. Cattell is different from the normal distribution and has an asymmetrical character. The main idea of the article is that the psychometric techniques need to have their "internal" standards for local populations of deaf people, and the starting point should be the average rate and the socio-psychological norm compared psychological parameters in adults and children, which have developed in the other (of deficit) conditions ontogeny.

**Key words:** non-verbal intelligence, problem of psycho-diagnostics, standardized tests, intellectual characteristics.

**А.А. Бертик**, зав. лабораторией информационных технологий обучения Института социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: bertik@corp.nstu.ru

**М.П. Сутырина**, преподаватель высшей квалификационной категории, дефектолог-сурдопедагог Института социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: sutyryna@corp.nstu.ru

**И.В. Филимоненко**, канд. тех. наук, доц. Института социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, E-mail: irena.filimon@yandex.ru

## ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ СЛУХА

В данной статье рассматриваются проблемы психодиагностики и актуальность использования интеллектуальных тестов в работе с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, с целью проанализировать особенности применения системы стандартизованных тестов в психодиагностике нарушений развития. Были обследованы 182 студента Института социальной реабилитации, имеющих нарушение слуха, с применением свободно-культурного теста Р. Кеттелла. Графическое представление распределения первичных результатов по методике Р. Кеттелла отличается от нормального распределения и носит асимметричный характер. Основная идея статьи: психометрические методики должны иметь свои «внутренние» локальные нормы для популяции неслышащих людей, и точкой отсчета должна быть не среднестатистическая норма, а социально-психологический норматив для сравнения психологических показателей у детей и взрослых, которые развивались в иных (дефицитарных) условиях онтогенеза.

**Ключевые слова:** невербальный интеллект, проблемы психодиагностики, стандартизованные тесты, интеллектуальные характеристики.

**Постановка проблемы.** Проблемы психодиагностики, качество её методов становятся все более актуальными как для раскрытия потенциальных возможностей личности, так и для профилактики психических болезней при ранней диагностике и адекватного приспособления личности к требованиям общества. Определение степени развития отдельных психических функций, интеллектуальных характеристик становится особенно актуальным в отечественной дефектопсиходиагностике, задачи которой на современном этапе значительно усложнились. Если ранее основной задачей психодиагностики являлось установление факта нарушенного развития, то в настоящее время главной задачей является установление типологических особенностей детей с отклоняющимся развитием и раскрытие их потенциальных возможностей для обучения.

Еще одной проблемой является применение единой системы стандартизованных тестов в психодиагностике нарушений развития. Существуют объективные обстоятельства, которые делают невозможным создание набора тестов, которые могли бы применяться при обследовании детей, относимых к разным типам недостатков развития. При нарушении слуха исключено устное предъявление вербальных заданий, письменное предъявление заданий так же связано с особенностями импрессивной стороны речи лиц с недостатками слуха. При нарушении зрения исключается зрительное представление заданий. Таким образом, отсутствие разработанных средств психодиагностики является и проблемой, и серьезным недостатком дефектопсиходиагностики [1]. Следует также указать на то, что в России отсутствует подготовка квалифицированных специалистов в области тестологии и психометрии.

В условиях профессионального обучения умственная деятельность человека тесно связана с интеллектуальными характеристиками и уровень их развития, характерные особенности напрямую связаны с успешностью обучения, эти характеристики играют особую важную роль в освоении учебного материала и чем лучше развиты у студента интеллектуальные функции, тем более способным он является и большими возможностями обладает.

Дети со стойкими нарушениями слуха относятся к дефицитарному типу развития (по классификации В.В. Лебединского), и ввиду первичного дефекта их психическое развитие и становление всех познавательных функций происходит в неблагоприят-

ных условиях. К настоящему времени в сурдопсихологии глубоко и детально изучен дошкольный и школьный возраст, усилиями ведущих сурдопедагогов и психологов показано как формируются все познавательные процессы, какие особенности имеют когнитивные функции у детей с нарушенным слухом.

У взрослых глухих, особенно в студенческом возрасте, эти функции продолжают развиваться и совершенствоваться, однако мы имеем ограниченное число психолого педагогических исследований этого возрастного периода [2]. В дефектологической практике для диагностики интеллектуальных характеристик использовались тесты Д. Векслера, «Прогрессивные матрицы» Равена, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра [3]. Но специфика применения и проблемы измерения, трудности использования этих тестов в психодиагностике взрослых глухих освещены в единичных работах. Это определило проблематику и актуальность нашей работы.

**Целью** данной работы является обсуждение проблем и методов измерения интеллектуальных характеристик студентов со стойкими нарушениями слуха на примере свободно-культурного теста интеллекта Р. Кеттелла.

Были поставлены следующие **задачи**:

1. Апробировать методику Р. Кеттелла на выборке из студентов с ограничениями по слуху и определить математические методы обработки психологических показателей, полученных по тесту Р. Кеттелла.

2. Изучить показатели теста по отдельным субтестам и определить уровни сформированности отдельных интеллектуальных функций у студентов с нарушенным слухом.

3. Сделать оценку типа распределения первичных результатов и соотнести полученные результаты с нормативно ориентированными (шкалированными) баллами.

4. Выявить условия и особенности использования теста Р. Кеттелла в психодиагностике лиц с нарушенным слухом.

**Использованные методы и методики.** 1. Свободно культурный тест Р. Кеттелла, Госстандарт России, ГП «Иматон». 2. Количественные методы: табулирование, построение гистограмм и кривых распределения. 3. Качественный анализ полученных данных: систематизация, классификация. 4. Наглядные методы описательной статистики. 5. Оценка типа распределения [4].

**Общая характеристика теста Р. Кеттелла.** Культурно-независимый тест интеллекта издан в 1949 г. и затем неоднократно

переиздавался. По мнению Р. Кеттелла у каждого из нас имеется потенциальный («жидкий») интеллект и «кристаллизованный», который формируется в результате жизненного опыта. «Жидкий» интеллект лежит в основе способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению, к 20 годам он достигает своего наибольшего расцвета. Тест прошел проверку на валидность и надежность, стандартизован в США, Англии, ФРГ, Чехословакии и Болгарии. Тест состоит из 2 частей, каждая из которых содержит по 4 субтеста: I субтест – «дополнение», II субтест – «классификация», III субтест – «матрица», IV субтест – «топология». Субтесты содержат по 8 – 14 заданий, расположенных в порядке нарастания сложности. Время выполнения каждого субтеста ограничено, перед выполнением каждой части к пробным заданиям даются пояснения и инструкции. Все субтесты на флюидный интеллект предназначены для измерения отдельных невербальных интеллектуальных характеристик и опираются на визуально-пространственный материал заданий.

**Участники исследования.** В исследовании принимали участие 182 студента Института социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета. Из них 112 лиц женского пола, 70 – мужского пола, в возрасте от 18 до 28 лет. Все студенты имеют стойкие нарушения слуха (глухота и тугоухость разной степени тяжести), студенты обучаются на 1, 2 курсах по специальности декоративно-прикладного направления, инженерно-технического и гуманитарного. Средний возраст выборки 19 – 20 лет. Все испытуемые обучались в специальных (коррекционных) школах I, II видов.

**Результаты тестирования.** В результате проведения интеллектуального теста Р. Кеттелла получен первичный статистический материал о количестве правильных ответов, данных каждым из испытуемых. Один правильный ответ равен одному баллу. Суммарное количество баллов по всем субтестам рассма-

тривается как случайная величина  $X$  с неизвестными параметрами распределения (законом распределения  $F(x)$  или плотностью вероятности  $f(x)$ , математическим ожиданием ( $m_x$ ), дисперсией ( $D_x$ ) и др.). В результате проведения тестов получены независимые реализации  $x_i$  ( $x_1 \dots x_i \dots x_n$ ) дискретной случайной величины  $X$ , образующие «простую статистическую совокупность» (выборку, содержащую  $N$  значений), которая затем оформляется графически в виде гистограммы (или графика). В нашем случае  $N = 182$  (по числу испытуемых).

На этапе первичной обработки статистических данных построена гистограмма по результатам выполнения субтестов первой и второй части теста. Для построения гистограммы данные сведены в Таблицу 1.

У студентов с нарушенным слухом выявлены различия в компонентном составе невербальных интеллектуальных способностей: высокие показатели они имеет по нахождению логических закономерностей, обобщению и комплексному анализу признаков (1, 2, 3 субтесты). Низкие показатели по сложному анализу и синтезу сложных геометрических фигур (4 субтест).

При большом числе наблюдений ( $>100$ ) простая статистическая совокупность перестает быть удобной формой – ввиду своей громоздкости и малой наглядности. Для дальнейшей обработки информации результаты тестирования преобразовываются в статистический ряд. Статистический ряд представляет собой таблицу, которая заполняется данными, сгруппированными определенным образом (Таблица 2). Полученный диапазон измерений  $W = x_{\max} - x_{\min}$  (размах выборки) разбивается на интервалы  $\Delta x_j$  и подсчитывается количество значений измеряемого параметра, приходящееся на каждый интервал. Количество интервалов зависит от размаха  $W$ . Количество интервалов не должно быть слишком большим. Практика показывает, что число интервалов выбирается порядка 10-20. В нашем случае количество интервалов 13.

Таблица 1

Среднее значение баллов, набранных всеми испытуемыми по отдельным субтестам и частям $X_{\text{ср.знач}} = \sum_{i=1}^N x_i / N$ , где $N=182$				
	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест
Часть 1	9,3	9,9	9,8	4,6
Часть 2	8,4	9,5	9,9	5,0

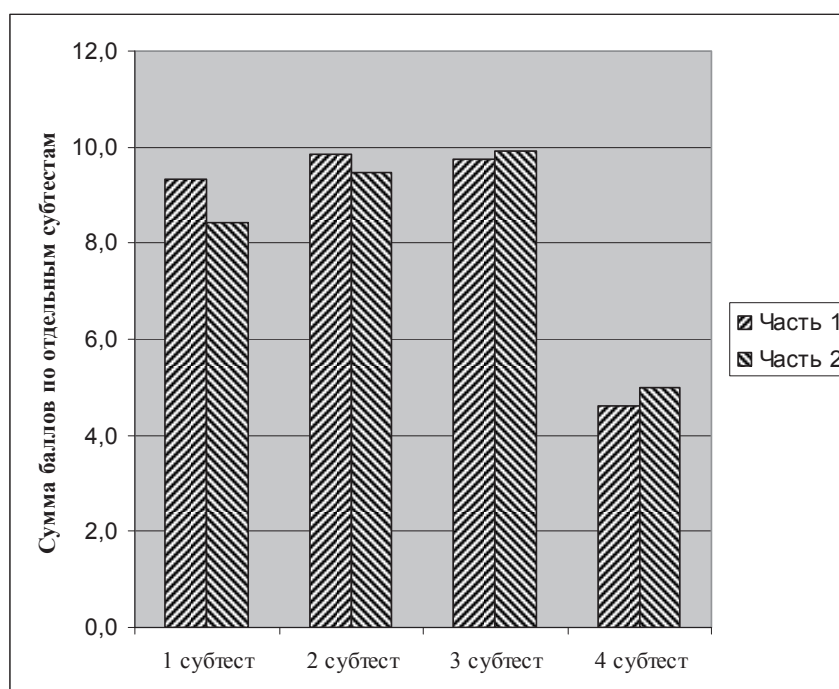


Рис. 1.

Таблица 2

Номер интервала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Границы интервалов	40-44	44-48	48-52	52-56	56-60	60-64	64-68	68-72	72-76	76-80	80-84	84-88	88-92
Средины интервалов	42	46	50	54	58	62	66	70	74	78	82	86	90
Число наблюдений в данном интервале	3	2	9	8	8	25	36	26	25	20	10	8	1

Для обработки первичных суммарных результатов (по 1 и 2 части) построена гистограмма (Рис. 2). В виде графика на этом же рисунке показана плотность вероятности  $f(x)$  нормального распределения, к которому, в идеале, должны приближаться результаты эксперимента.

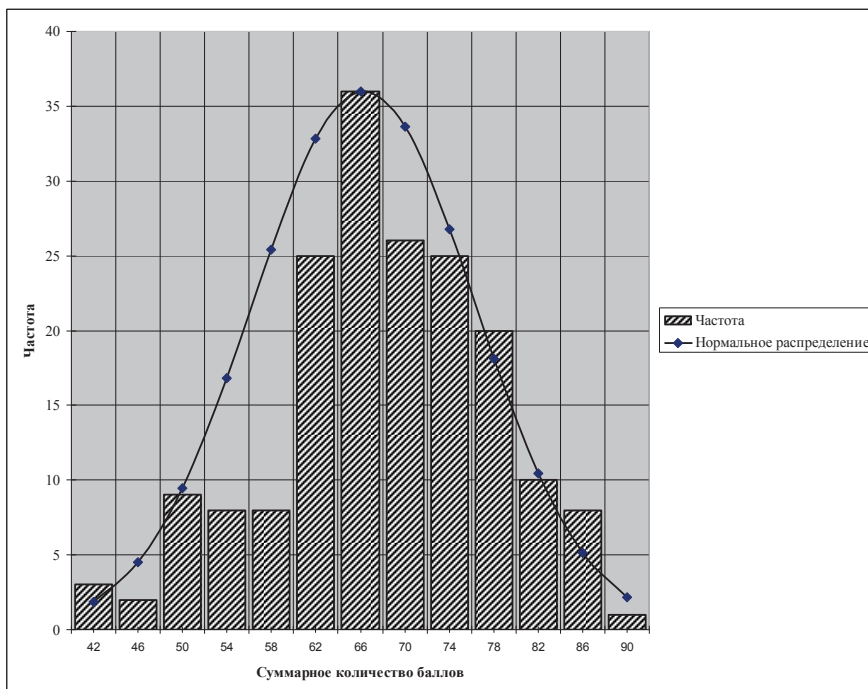


Рис. 2.

В силу того, что теоретические параметры распределения ( $m_x$  и  $D_x$ ) неизвестны, необходимо использовать их оценки. Оценка математического ожидания совпадает со средним

арифметическим значением выборки ( $\bar{m}_x = \sum_{i=1}^N x_i / N$ ). Оценка

дисперсии равна  $\bar{D}_x = \left( \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{m}_x)^2 \right) / N$ .

В нашем случае  $\bar{m}_x = 66$ ,  $\bar{D}_x = 10$ .

Кривая нормального распределения построена с использованием параметров ( $\bar{m}_x$  и  $\bar{D}_x$ ), полученных экспериментально.

Графическое представление распределения первичных результатов по методике Р. Кеттелла отличается от нормального распределения и носит асимметричный характер. Причины появления правой (отрицательной) асимметрии, вероятно, следует искать в различных условиях онтогенеза лиц с нарушениями слуха и в том, что данную выборку составили студенты колледжа (прошедшие вступительный отбор).

Далее «сырые» баллы переведены в шкальные IQ – баллы (нормативно ориентированные) и представлены графически (Рис. 3).

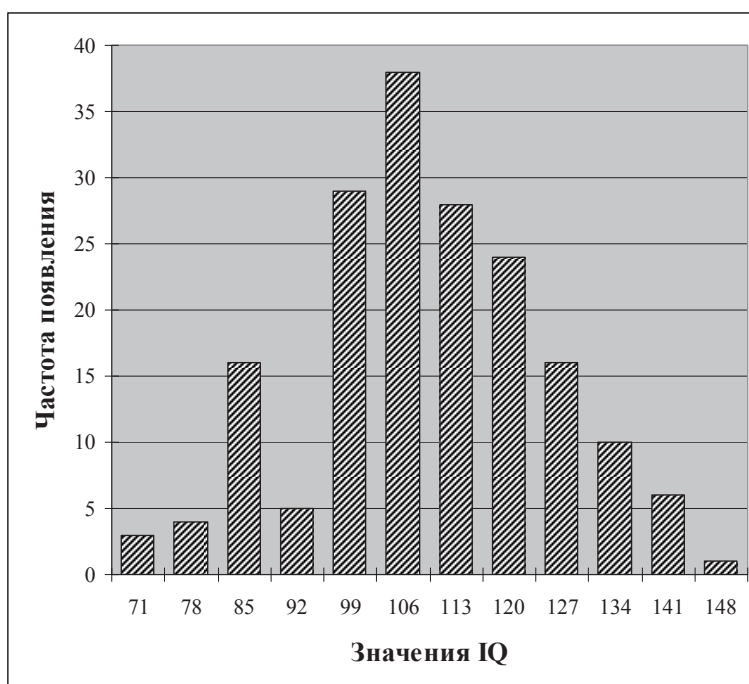


Рис. 3.

Результаты IQ – баллов у студентов с нарушениями слуха свидетельствуют о сохранности невербальных структур интеллекта. Очевидно, что нарушение слуха и связанное с ним недоразвитие речи не влияют на биологически детерминированный компонент интеллектуального потенциала. Показатели невербального интеллекта представлены, в основном, средними, высокими и очень высокими показателями.

**Итак,** апробация и применение свободно-культурного теста Р. Кеттелла в работе с глухими и слабослышащими студентами выявили как особенности, так и проблемы его использования.

1. Метрический подход и использование невербальных тестов целесообразен в психодиагностике лиц с нарушенным слухом как для количественного измерения интеллектуальных характеристик, так и для оценки перспектив развития;

2. Математические методы, использованные в данной работе, пригодны для адекватного описания и выражения полученных закономерностей и зависимостей, изучаемых психологических свойств (в данном случае – интеллектуальных характеристик).

3. Применение описанных способов количественной и качественной обработки и полученные результаты позволяют наметить реальные пути для коррекционно-развивающей работы в

условиях профессионального образования и создании адаптированных программ, учебных планов, спецкурсов.

К проблемам, с которыми мы столкнулись в этой работе, следует отнести:

1. Отсутствие разработанных тестовых методик для популяции неслышащих испытуемых.

2. Способ предъявления пробных заданий и инструкций, предполагающий применение всех видов речи, которые используются в коммуникации глухих и слабослышащих (жестовая речь, тактильная форма речи, письменная и устная речь).

3. Ограничение времени выполнения субтестов в стандартизованных методиках. В этом вопросе мы разделяем точку зрения противников «скоростных» тестов, так как темп интеллектуальной деятельности индивидуален, как и «вработываемость» и скорость выполнения заданий, это может быть причиной неуспешного выполнения теста.

4. Отсутствие локальных норм и нормативов. Тесты, разработанные для нормальной выборки, должны иметь свои «внутренние» локальные нормы для популяции неслышащих людей и точкой отсчета должна быть не среднестатистическая норма, а социально-психологический норматив для сравнения психологических показателей у детей и взрослых, которые развивались в иных (дефицитарных) условиях онтогенеза.

#### Библиографический список

1. Шмелев А.Г. *Основы психодиагностики*. Москва: Владос, 2002.
2. Сутырина М.П. Интеллектуальные характеристики студентов с нарушением слуха. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; 1 (20): 244 – 247.
3. Шаповал И.А. *Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития*. Москва, 2005.
4. Вентцель Е.С. *Теория вероятностей*: 11-е издание. Москва: КноРус, 2010.

#### References

1. Shmelev A.G. *Osnovy psichodiagnostiki*. Moskva: Vlados, 2002.
2. Sutyryna M.P. Intellektual'nye harakteristiki studentov s narusheniem sluha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; 1 (20): 244 – 247.
3. Shapoval I.A. *Metody izucheniya i diagnostiki otklonayushegosya razvitiya*. Moskva, 2005.
4. Ventcel' E.S. *Teoriya veroyatnostej*: 11-e izdanie. Moskva: KnoRus, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.08.15

УДК 343.983

**Zhigalova G.G.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior teacher, Department of Criminology, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru

**Ryasov A.A.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Professor, Department of Criminology, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: identifiks@mail.ru

#### PHYSIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF POLYGRAF USAGE IN PSYCOPHYSIOLOGICAL EXAMINATION.

This article has contents on basic processes, which occur in an emotional field and the physiological reaction of an organism during polygraphological investigation. The article focuses on the physiological reaction of the organism, which helps to find the interconnection between psychological functions and action of the somatic and autonomic nervous system. It is important for understanding in psychophysiological investigation with the help of polygraph. The authors do an analysis of works and find the relation between psychological and physiological processes. The article also finds the basis of polygraph usefulness in the investigation of crime procedure.

**Key words:** Polygraph, emotions, psychical functions, autonomic nervous system, physiological processes.

**Г.Г. Жигалова**, канд. мед. наук, ст. преп. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru

**А.А. Рясков**, канд. юр. наук, доц., проф. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: identifiks@mail.ru

## ПСИХИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИГРАФА ПРИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ

В статье освещены основные процессы, происходящие в эмоциональной сфере и физиологические реакции, наблюдаемые при проведении полиграфологического исследования. Авторами исследуются физиологические реакции в организме, позволяющие связать психические функции с работой соматической и вегетативной нервной системы, что особенно важно понимать при проведении психофизиологического исследования с использованием полиграфа. Авторы произвели анализ литературных источников, позволяющих связать психические и физиологические процессы воедино. Также в статье дано обоснование возможности использования полиграфа для расследования преступлений в уголовном судопроизводстве.

**Ключевые слова:** полиграф, эмоции, психические функции, вегетативная нервная система, физиологические процессы.

На современном этапе в юридической практике успешно применяется психофизиологическая экспертиза с использованием полиграфа. При проведении психофизиологической экспер-

тизы специалист-полиграфолог подвергает оценке психофизиологические, кожно-гальванические реакции испытуемого лица на стимулы различного происхождения (как наружные, так и вну-

тренинг). Специалист-полиграфолог оценивает субъективную значимость этих стимулов через выявление в памяти человека составляющих следов какого-либо события, в том числе, интересующего исследователя. Выявление следов событий, оставшихся в памяти человека, может послужить основанием для возникновения вопроса о возможном сокрытии опрашиваемым лицом информации об интересующем событии. Говорить о достоверности получаемых сведений сложно, по данным ряда авторов достоверность сведений, получаемых опытным специалистом, может, превышать 90%.

Современный полиграф представляет собой переносной персональный компьютер (ноутбук) с воспринимающим (сенсорным) блоком и датчиками фиксации (сбора) информации. Блок восприятия информации предназначен для регистрации сигналов с датчиков, собирающих информацию об основных физиологических процессах, усиления сигналов с этих датчиков, фильтрации, преобразования сигналов в цифровой код и передачи его на персональный компьютер. Существующие в настоящее время модели полиграфа включают в себя до 19 регистрируемых показателей организма человека (величина артериального давления, миограмма, оксигеограмма, электроэнцефалограмма, электроокулограмма, величина температуры тела, тремометрия и др.). Полиграфы включают в себя каналы, регистрирующие следующие показатели: частоту сердечных сокращений, величину артериального давления, кровенаполнение пальцев рук испытуемого, величину верхнего (грудного) и нижнего (брюшного) дыхания, кожно-гальваническую реакцию.

Контроль жизненно важных физиологических процессов (дыхание, сердцебиение), а также контроль кровенаполнения сосудов конечностей в ходе психофизиологического полиграфологического исследования является строго обязательным: согласно существующим международным стандартам, исключение из регистрации хотя бы одного из этих процессов делает процедуру проверки на полиграфе недостоверной.

Долгие годы проблема эмоций в юридической литературе практически не рассматривалась, и только одна из их составляющих – состояние аффекта изучалась в целях установления субъективной стороны преступления.

Эмоции – одна из функций нервной-психической деятельности человека, которая отражает отношение человека к переживаемому событию, создает личностную окраску любому поведенческому акту и является важным компонентом деятельности головного мозга. Правонарушение, как поведенческий акт, не может быть рассмотрено изолированно от человеческой психики, от особенностей интеллектуальной, эмоциональной, волевой сферы данного человека. Эмоционально окрашенные события запоминаются лучше всего.

Воспоминания об эмоционально окрашенном событии, каким является увиденное преступление, совершённое правонарушителем, длительное время сохраняются в памяти виновного лица или же свидетеля, что хорошо известно оперативным сотрудникам, следователям и судьям. Поэтому, эмоциональное состояние, которое он пережил, можно попытаться воспроизвести в его сознании, произнося слова-раздражители, предъявляя объекты, связанные с преступлением, либо демонстрируя их изображения. У непричастного к преступлению лица данные раздражители, как неактуальные, эмоциональных проявлений и, как следствие, сопровождающих их психофизиологических реакций не вызовут.

Эмоции связаны не только с самим преступлением, но и с его отдельными деталями, которые оказываются резко эмоционально окрашенными для преступника и практически не касаются заподозренного ошибочно. Важно и то, что преступник стремится скрыть не только своё участие в преступлении, но и связанные с ним переживания. Совокупность образов, прямо или случайно связанных с преступлением, породивших сильное эмоциональное переживание, образует в мозговых структурах как кратковременной, так и долговременной памяти, прочный комплекс. Искусственная активизация одного из элементов этого комплекса, даже против воли субъекта, автоматически воссоздаёт в сознании все его элементы.

В структурном плане в нервной системе человека выделяют центральную нервную систему и периферическую нервную систему, которую подразделяют на соматическую и вегетативную. Вегетативная нервная система осуществляет контроль за состоянием внутренней среды организма, функции, ею регулируемые, как правило, не могут быть произвольно вызваны или прекращены, т.е. воздействие вегетативной нервной системы на организм человека практически не поддается сознательному контролю. Учитывая, что деятельность вегетативной нервной системы имеет приспособительный характер, некоторые люди могут произвольно изменять частоту пульса, артериальное давление, а частота и глубина дыхания – функции, регулируемые как произвольно, так и непроизвольно. Однако полная сознательная регуляция внутренним состоянием организма невозможна.

Первая, наиболее точная теория, связывающая эмоции с функциями определенных структур мозга, была сформулирована американским невропатологом Дж. Пейпецом. Он выдвинул гипотезу о существовании единой системы, объединяющей структуры мозга и образующей мозговой субстрат эмоций (гиппокамп, таламические ядра, гипоталамус и др.). Таким образом, эмоции имеют свой материальный субстрат, следовательно, их, а точнее проявления эмоций, можно фиксировать с помощью психофизиологического (полиграфического) исследования и тем самым объективно измерить [1].

А.А. Леонтьев и Э.Л. Носенко считают, что имеющиеся данные позволяют выделить, по крайней мере, четыре основные группы реакций, сигнализирующих о наличии эмоционального напряжения: 1) возникновение, по наблюдениям субъекта, тревожных состояний (страха, беспокойства, отчаяния и т.д.); 2) изменения в привычном для человека характере моторно-поведенческих реакций (появление тремора, возрастание мускульного напряжения, изменение в позе, в мимике, жестах; появление определенных изменений в организации речи); 3) сдвиги в характере протекания мыслительных процессов; 4) возникновение специфических физиологических реакций. В эту группу включаются реакции периферической нервной системы, обуславливающие работу сердца, органов дыхания, потовых и иных желез, кровенаполнение периферических сосудов и т.д., биохимические реакции изменения в составе крови, мочи и изменения в биоэлектрической активности мозга.

В качестве показателей для оценки эмоционального напряжения часто используется уровень двигательной активности, измеряемый количеством и интенсивностью различных двигательных реакций в определенный интервал времени. Важными моторными показателями при проведении психофизиологического исследования являются уровень мышечного напряжения (тонуса), при котором удерживается определенная поза или выполняются различные движения, а также показатели треморометрии.

Среди вегетативных показателей значимыми для раскрытия преступлений считаются характеристики дыхания (частота, глубина, характер и т.д.); кожно-гальваническая реакция, характеристики сердечно-сосудистой системы (артериальное давление, расширение и сужение сосудов головы и конечностей, частота пульса).

Таким образом, эмоциональная и психофизиологическая сферы человека тесно взаимосвязаны со всеми сторонами его деятельности, не исключая и преступных действий у правонарушителей. Полиграф успешно решает поставленные задачи.

Данные особенности открывают большие возможности для судебной психофизиологической экспертизы именно в гражданском процессе. Использование в практике гражданского судопроизводства психофизиологической экспертизы создает для сторон широкие возможности в доказывании по сравнению с уголовным процессом [2]. С учётом сказанного, внедрение судебной психофизиологической экспертизы в гражданском судопроизводстве Институт полиграфа считает для себя приоритетным направлением.

Таким образом, получение и использование значимой для расследования преступлений информации при помощи полиграфа – интересная тема для глубокого, всестороннего, научного, процессуального и практического исследования.

#### Библиографический список

1. Kleber, H.D. Depression and the Narcotism. *Depression: Social and Economic Timebomb*. Ed. By Dawson A., Tylee A. London: BMJ Books, 2001.

2. Антонов И.А., Гаужаева В.А., Лубков Е.А., Отаров А.А. *Применение средств и методов полиграфного исследования в раскрытии и расследовании преступлений*: учебное пособие. Ставрополь, 2014.

## References

1. Kleber, H.D. Depression and the Narcotism. *Depression: Social and Economic Timebomb*. Ed. By Dawson A., Tylee A. London: BMJ Books, 2001.
2. Antonov I.A., Gauzhaeva V.A., Lubkov E.A., Otarov A.A. *Primenenie sredstv i metodov poligrafno issledovaniya v raskrytii i rassledovanii prestuplenij*: uchebnoe posobie. Stavropol', 2014.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 37.015.3

**Karbalevich A.S.**, postgraduate, Department of Psychology of Developmental Education, National Institute of Education (Minsk, Belarus), E-mail: [anya-karbalevich@yandex.ru](mailto:anya-karbalevich@yandex.ru)

**THE PROBLEM OF METHODOLOGICAL BASES OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS.** The author raises an issue of discrepancies between theory and practice at the modern educational process. Despite a relatively long history of research in the field of implicit learning, the tradition to rely on the knowledge gained by explicit system is still prevailing in teaching practice. The data of experimental researches of different authors allow drawing a conclusion about the effectiveness of teaching methods, based on the principles of implicit knowledge, while working with persons of different ages and of different intellectual abilities. There are some examples at the article that describe how popular teaching methods not only do not contribute to the process of learning, but also interfere with implicit learning.

**Key words:** implicit learning, explicit learning, IQ, educational process, cognitive unconscious, principles of learning.

**A.C. Карбалевиц**, соискатель сектора психологии развивающего образования, Национальный институт образования, г. Минск, E-mail: [anya-karbalevich@yandex.ru](mailto:anya-karbalevich@yandex.ru)

## К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье поднимается вопрос о расхождении между теорией и практикой в современном образовательном процессе. Несмотря на довольно долгую историю исследований в области имплицитного научения в педагогической практике до сих пор превалирует традиция опоры на знания, полученные эксплицитным путем. Приведенные в статье данные экспериментальных исследований разных авторов позволяют сделать вывод об эффективности методов обучения, выстроенных на принципах имплицитности знаний, в работе с лицами различных возрастных категорий, а также обладающими различными интеллектуальными способностями. Так же в статье описаны примеры того, как популярные педагогические приемы не только не способствуют эффективному процессу научения, но и препятствуют усвоению знаний имплицитным путем.

**Ключевые слова:** имплицитное научение, эксплицитное научение, коэффициент интеллекта, образовательный процесс, когнитивное бессознательное, принципы обучения.

Ежедневно мы сталкиваемся с явлениями, указывающими на то, что знаем гораздо больше, чем можем описать словами. А это значит, что осознанию подлежит лишь небольшое количество наших мыслей, эмоций, действий. Основная же часть деятельности происходит на бессознательном уровне. Идея о том, что сознание не является источником нашего поведения, а лишь отвечает за осмысление уже случившегося, прослеживается в работах многих ученых последних десятилетий. По их мнению, подготовка к осуществлению любой деятельности происходит на бессознательном уровне.

В настоящее время накоплено множество научных фактов, подтверждающих наличие ряда психических процессов, протекающих без осознания. J.F. Kihlstrom объединяет их общим термином «когнитивное бессознательное» и определяет как «комплекс психических структур и процессов, который влияет на переживания, мышление и поведение, но недоступен для феноменального осознания» [1]. Хотя саморефлексия является одной из ведущих отличительных характеристик человека и её изучение занимает значимое место в системе научных поисков, бессознательные процессы играют не менее важную роль в понимании структуры и функционирования психики. Это накладывает свой отпечаток и на обоснование подходов к разработке педагогических техник.

Несмотря на многочисленные экспериментальные данные, подтверждающие неоднородность структуры психики, вопрос использования термина «бессознательное» является дискуссионным. Однако экскурс в историю научного знания приводит к выводу о том, что бессознательные психические процессы интересовали исследователей еще до широко известных во всем мире работ S. Freud. В 19 веке J.-M. Charcot и B. Sidis исследовали такие явления, как внушение и гипноз, а ученик J.-M. Charcot P. Janet занимался изучением автоматизмов. Примерно в тот же период независимо друг от друга A. Binet и G.T. Fechner были проведены эксперименты, касающиеся подпорогового восприятия [2].

По мнению A. Vinter имплицитное научение – это научение посредством повторяющихся событий, при котором поведение субъекта становится чувствительным к структурным характеристикам переживаемой ситуации без какой-либо инструкции либо специальных усилий по исследованию свойств изучаемого объекта. [3]. Иными словами, имплицитное научение базируется на индивидуальном опыте ученика, а не на абстрактных правилах, полученных им извне (например, от учителя или из учебника).

Современная образовательная система опирается преимущественно на принципы эксплицитного научения. Это значит, что большое внимание уделяется сознательным процессам. Ученика необходимо замотивировать запоминать абстрактные правила, формулы, схемы. Таким образом, процесс обучения строится по принципу «сверху-вниз». Сначала предлагается обобщенная схема, затем происходит тренировка использования данной схемы в различных ситуациях. Такой подход требует достаточно высокого уровня когнитивного контроля, а также хорошо развитого абстрактного мышления у ученика. Несмотря на многочисленные преимущества данного подхода, есть и ограничения в его использовании. К примеру, детям дошкольного и младшего школьного возраста усвоить абстрактные правила и использовать их на конкретных примерах довольно сложно. Отметим, что речь идет именно о возможности осознанного и гибкого использования правил, а не о «зубрежке». Кроме того, трудности при обучении по принципу «сверху-вниз» испытывают ученики со сниженным уровнем интеллекта. Эти и многие другие обстоятельства дают основание обратить внимание на несколько иной подход в обучении, основанный на имплицитном усвоении знаний.

Одними из первых исследований в области имплицитного научения были эксперименты по обучению искусственной грамматике. Проверялась гипотеза относительно способности испытуемых переносить грамматические структуры из одной языковой ситуации в другую, а также отличать новые грамматические структуры от неграмматических [4]. Имплицитное научение проявляет себя, к примеру, в ситуации изучения пер-

вого (родного) и второго (иностранного) языков [5; 6], в процессах категоризации, чтения и письма [7], приобретения социальных навыков [8].

Большинство учёных сходится во мнении об отсутствии возрастных различий в развитии способности к имплицитному обучению [9; 10; 11]. Лишь в период поздней взрослости происходит снижение способности усваивать знания имплицитно за счёт общих нарушений функционирования памяти [11; 12].

Также в научной литературе постулируется отсутствие связи между способностью к имплицитному обучению и коэффициентом интеллекта (IQ). A.S. Reber, F.F. Walkenfeld, R. Hernstadt [13] не обнаружили значимых связей между коэффициентом интеллекта и способностью к усвоению структур искусственной грамматики. Исследования M. Maybery, M. Taylor, A. O'Brien-Malone [10] подтверждают эти данные. Одновременно достоверная взаимосвязь между уровнем IQ и способностью к эксплицитному обучению проявляется достаточно ярко. К таким выводам пришли и C. Myers, M. Conner [7], P. McGeorge, J.R. Crawford, S.W. Kelly [14], G.F. Gebauer, N.J. Mackintosh [15].

A. Vinter, S. Pacton, A. Witt и P. Perruchet [16] в своей работе «Implicit learning, development, and education» предлагают несколько принципов, по которым должен строиться образовательный процесс на основе имплицитного научения. Некоторые из этих принципов соблюдаются в современных учреждениях

образования. К примеру, принцип повторения материала. Так как имплицитное научение опирается на процессы памяти, необходима многократная стимуляция нейронов для образования ассоциативных связей между ними. В то же время традиционные приёмы обучения часто включают задания рода «выбери верный вариант ответа». Такие задания предполагают наличие рядом стоящих верных и неверных ответов, а так как механизм образования ассоциативных связей довольно «слеп», эти ответы «склеиваются» в один кластер и при последующем оперировании ими могут подменять друг друга. Это пример несоответствия современных методов обучения мультисистемным моделям организации знаний, наиболее популярных в последние десятилетия в когнитивной психологии.

Подобный «схизис» между теорией и практикой приводит к смещению акцентов на эксплицитное научение и незаслуженному игнорированию имплицитных механизмов усвоения знаний. Дети с трудностями в обучении нуждаются не только в постоянных тренировках таких когнитивных процессов, как внимание, мышление, память, с целью доведения их до уровня развития у нормально усваивающих учебную программу сверстников. Кроме работы с эксплицитными механизмами, необходим подбор адекватных педагогических методик, способствующих активизации компенсаторной функции, которую может в данном случае выполнять имплицитная система.

#### Библиографический список

1. Kihlstrom J.F., Barnhardt, T.M., Tatryn, D.J. The psychological unconscious: Found, lost, and regained. *American Psychologist*. 1992; 47: 788 – 791.
2. Augusto L.M. Unconscious knowledge: A survey. *Advances in Cognitive Psychology*. 2010; 6: 116 – 141.
3. Perruchet P., Vinter A. Learning and development: The implicit knowledge assumption reconsidered. *Handbook of implicit learning* (ed. M. Stadler, P. French). 1997. Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 495–531.
4. Reber A.S. Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1967; 6: 855–863.
5. Carr T.H., & Curran T. Cognitive Factors in Learning about Structured Sequences: Applications to Syntax. *Studies in Second Language Acquisition*. 1994; 16: 205 – 230.
6. Chandler S. Are rules and modules really necessary for explaining language? *Journal of Psycholinguistic Research*. 1993; 22: 593–606
7. Myers C., Conner M. Age differences in skill acquisition and transfer in an implicit learning paradigm. *Applied Cognitive Psychology*. 1992; 6: 429 – 442.
8. Reber, A.S. *Implicit learning and tacit knowledge*. 1993. Oxford, UK: Oxford University Press.
9. Gomez R.L., Gerken L. Artificial grammar learning by one-year-olds leads to specific and abstract knowledge. *Cognition*. 1999; 70: 109 – 135.
10. Maybery M., Taylor M., O'Brien-Malone A. Implicit learning: Sensitive to age but not IQ. *Australian Journal of Psychology*. 1995; 47 (1): 8 – 17.
11. Salthouse T.A., Babcock R.L., Decomposing adult age differences in working memory. *Developmental Psychology*. 1991; Vol. 27, 5: 763 – 776.
12. Bennett I.J., Howard J.H., Jr., & Howard D.V. Age-related differences in implicit learning of subtle third-order sequential structure. *Journals of Gerontology*. 2007; 62: 98 – 103.
13. Reber A.S., Walkenfeld F.F., Hernstadt R. Implicit and explicit learning: Individual differences and IQ. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1991; 17 (5): 888 – 896.
14. McGeorge P., Crawford J.R., Kelly S.W. The relationships between psychometric intelligence and learning in an explicit and an implicit task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1997; 23: 239–245.
15. Gebauer G.F., Mackintosh N.J. Psychometric intelligence dissociates implicit and explicit learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2007; 33: 34 – 54.
16. Vinter A., Pacton S., Witt A., & Perruchet P. Implicit learning, development and education. *Rethinking physical and rehabilitation medicine*; J-P. Didier, E. Bigand (Eds.). 2010. Paris: Springer Verlag: 111 – 127.

#### References

1. Kihlstrom J.F., Barnhardt, T.M., Tatryn, D.J. The psychological unconscious: Found, lost, and regained. *American Psychologist*. 1992; 47: 788 – 791.
2. Augusto L.M. Unconscious knowledge: A survey. *Advances in Cognitive Psychology*. 2010; 6: 116 – 141.
3. Perruchet P., Vinter A. Learning and development: The implicit knowledge assumption reconsidered. *Handbook of implicit learning* (ed. M. Stadler, P. French). 1997. Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 495–531.
4. Reber A.S. Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 1967; 6: 855–863.
5. Carr T.H., & Curran T. Cognitive Factors in Learning about Structured Sequences: Applications to Syntax. *Studies in Second Language Acquisition*. 1994; 16: 205 – 230.
6. Chandler S. Are rules and modules really necessary for explaining language? *Journal of Psycholinguistic Research*. 1993; 22: 593–606
7. Myers C., Conner M. Age differences in skill acquisition and transfer in an implicit learning paradigm. *Applied Cognitive Psychology*. 1992; 6: 429 – 442.
8. Reber, A.S. *Implicit learning and tacit knowledge*. 1993. Oxford, UK: Oxford University Press.
9. Gomez R.L., Gerken L. Artificial grammar learning by one-year-olds leads to specific and abstract knowledge. *Cognition*. 1999; 70: 109 – 135.
10. Maybery M., Taylor M., O'Brien-Malone A. Implicit learning: Sensitive to age but not IQ. *Australian Journal of Psychology*. 1995; 47 (1): 8 – 17.
11. Salthouse T.A., Babcock R.L., Decomposing adult age differences in working memory. *Developmental Psychology*. 1991; Vol. 27, 5: 763 – 776.
12. Bennett I.J., Howard J.H., Jr., & Howard D.V. Age-related differences in implicit learning of subtle third-order sequential structure. *Journals of Gerontology*. 2007; 62: 98 – 103.
13. Reber A.S., Walkenfeld F.F., Hernstadt R. Implicit and explicit learning: Individual differences and IQ. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1991; 17 (5): 888 – 896.
14. McGeorge P., Crawford J.R., Kelly S.W. The relationships between psychometric intelligence and learning in an explicit and an implicit task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1997; 23: 239–245.
15. Gebauer G.F., Mackintosh N.J. Psychometric intelligence dissociates implicit and explicit learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2007; 33: 34 – 54.
16. Vinter A., Pacton S., Witt A., & Perruchet P. Implicit learning, development and education. *Rethinking physical and rehabilitation medicine*; J-P. Didier, E. Bigand (Eds.). 2010. Paris: Springer Verlag: 111 – 127.

Статья поступила в редакцию 05.08.15

УДК 7.01:159.9; 792.09; 159.99.

**Krylova V.K.,** *Cand. of Sciences (Arts Study), senior research, Sector of History, Institute of the Humanities and the Indigenous Peoples of the North, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences (Yakutsk, Russia), E-mail: kvkrepressgur@mail.ru*

**JOURNEY TO THE FUTURE: FANRASY AND REALITY. THE PSYCHOLOGY OF DEEDS.** Analyzing the performance "The Bliss", the author reveals the psychology of the behavior of his characters in terms of the world-contemplative philosophy and the state of mind. Through it the author expresses the psychology of the society of 1920-1930, attitudes, relationships between people, filled with the struggle for survival. To retain the power, the Bolshevik ideology demanded from people a refusal from the past and aimed him at the indefinite future. The characters of the play make a trip to the bright future, or "The Bliss", but their consciousness and psychology remain unchanged. They also make misdeeds, despite the fact that they were in the 23d century. Thus, the dramatist has proved, and the theater has shown that some restrictive measures can not alter human psychology. In order to progressively develop the society, the people needed mutual trust, mutual respect, value one another and not just dictate of authorities, accompanied by prohibitions. Being rigid, the ideological framework for the transfer of the human psychology in writing plays, Bulgakov forced to resort to allegorical form, use a special "theatrical" language to clarify that tragic dissonance, the gap between tradition and innovation. The author studies the language of the conflict between the spiritual world and the reality of the individual, the language of human psychology.

**Key words:** psychology of collectivism, Glavrepertkom, performing arts, soviet Ideology, repertoire policy 1920s-1930s, political control,

**В.К. Крылова,** канд. искусствоведения, ст. науч. сотр. Института Гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения Российской академии наук, г. Якутск, E-mail: kvkrepressgur@mail.ru

## ПУТЕШЕСТВИЕ В БУДУЩЕЕ: ФАНТАЗИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ. ПСИХОЛОГИЯ ПОСТУПКОВ.

Анализируя спектакль «Блаженство», автор раскрывает психологию поступков его героев с точки зрения мирозерцательной философии и состояния души. А через них – психологию общества 1920 – 1930-х, жизненные установки, взаимоотношения между людьми, наполненные борьбой за выживание. Для того, чтобы удержать власть, большевистская идеология требовала от человека отказа от прошлого и нацеливала его на необозримое будущее. Герои спектакля и совершают путешествие в это светлое будущее или Блаженство, но при этом их сознание и психология остаются неизменными. Они также совершают неблаговидные поступки, несмотря на то, что оказались в XXIII в. Тем самым, драматург доказал, а театр показал, что одними запретительными мерами нельзя переделать психологию человека. Для того чтобы общество развивалось поступательно, нужно взаимодоверие, взаимоуважение, взаимооценка, а не только диктат власти, сопровождающийся запретами. Находясь в жестких идеологических рамках, для передачи человеческой психологии при написании пьес, М. Булгаков вынужден прибегнуть к иносказательной форме, использовать особый «театральный» язык, чтобы уяснить для себя этот трагический диссонанс, разрыв между традицией и новацией. Язык конфликта между духовным миром индивида и действительностью, язык человеческой психологии.

**Ключевые слова:** психология коллективизма, Главрепертком, сценическое искусство, советская идеология, репертуарная политика 1920 – 1930-х годов, политический контроль.

Приходя в театр на представление, мы как-то не задумываемся о той работе, которой предстоит проделать нашей душе. Наоборот, испытываем ощущение свободы. Мы же идем отдыхать! На самом деле, когда открывается занавес и перед нами предстают герои комического или трагического содержания, наш разум и наша душа немедленно включаются в работу. Каждый сидящий в зале, в зависимости от преобладающей роли в человеке того или иного анализатора, образования, интеллекта, эмоциональности, воображения, мечтательности и других психологических составляющих соответствующим образом реагирует на разворачивающиеся события. Люди с визуальным видом восприятия чаще ходят в театры, на выставки, т.к. они с удовольствием воспринимают информацию в виде ярких картин, зрительных образов. С аудиальным – обожают слушать музыку, с кинестетическим – хорошо запоминают движения, ощущения, поэтому хореография, танцы спортивные состязания – это их стихия. Конечно, многое зависит и от сущности воображения, от его активности, пассивности, репродуктивности и, конечно же, мечты, того продукта воображения, который нацелен на желаемое будущее.

Кроме того, театр – это общение человека с человеком, зрителя с героями и зрителя со зрителями. Само по себе общение играет важную роль в нормальном становлении и дальнейшем развитии психики человека, а также формировании культурного и осознанного поведения. Человек приобретает все свои высшие качества и способности к познанию, именно через общение с психологически развитыми людьми. Таким образом, общение способствует обогащению человеческой жизни, расширению возможностей коммуникаций с себе подобными. Более того, практически все личностные качества человека складываются и развиваются во взаимодействии с другими индивидами. Вне общества человек не может полноценно сформироваться как личность.

В театре он находит и общество, и индивидуальность, и мир. Как известно, «Мир – это театр, в котором мы все актеры, а те-

атр – это мир». Известный психолог С.Л. Рубинштейн в своей книге «Человек и мир» в принципиальном плане отдавал приоритет отношениям человек – мир: ибо «отношения человека к человеку, к другим людям нельзя понять без определения исходных отношений человека к миру, как сознательного и деятельного существа» [1]. Иными словами, отношения между людьми есть «необходимое условие познания человеком бытия. В бытии есть не только объект, но и субъект – «зеркало», которое отражает не только то, что я воспринял, но и меня самого [2, с. 338]. Поэтому не случайно, положительный герой, его «образ» служит не только для выражения образности как чувственности восприятия» [3], но воспринимается как сильная личность, благотворно действующая на зрителей. К примеру, в спектакле «Русские люди» по пьесе К. Симонова, шедшем на сцене Русского драматического театра в Якутии, в годы ВОВ, «особенно впечатляющей была финальная сцена, когда слова главного героя Софронова звучали, как выстрелы: "Только очень жить я хочу! Долго жить!". В них содержалась обнаженная правда предстоящих нечеловеческих испытаний. Война в самом начале, и она еще потребует много человеческих жертв. Поэтому зрители покидали театр не только со слезами на глазах, но и с решимостью бороться» [4, с. 124].

И это не удивительно, ведь, «как в свое время писал известный психолог Л.С. Выготский, «именно за мотивами и аффектами открывается ... Жизнь» [5]. Возникает вопрос: причём здесь наука психология? Не будем мудрствовать лукаво, сошлемся на еще одного известного специалиста в этой области – А.Н. Леонтьева, который «психологию личности определил как «психологию драматическую». Почва и центр этой драмы – борьба личности против своего духовного разрушения. Это борьба никогда не прекращается» [1]. Как после этого можно утверждать, что психология и театр, совершенно разные вещи, если даже для определения используются театроведческие термины. Не зря наука о человеке, его духовной сущности и психике в их развитии и во всем многообразии форм носит название Психологи-Я. Потому драматическо-

— это мы с вами. Мы и в том числе зрители в театре и его актеры. Если отталкиваться от точки зрения уже цитируемого нами С.Л. Рубинштейна, то «Я — это не сознание, не психический субъект, а человек, обладающий сознанием, наделенный сознанием, точнее, человек как сознательное существо, осознающий мир, других людей, самого себя» [3]. Следовательно, существует связь психологии или науки о личности с гуманитарными науками и, в частности «с историей, с которой психологию сближает интерес к особенностям душевного облика человека в различные исторические эпохи и в различных культурах. С социологией психология связана через изучение закономерностей взаимодействия личности и её социального окружения. В то же время, политическая психология изучает особенности человека и групп, обусловленную их включенностью в политическую жизнь. Искусствоведение и психология находят область соприкосновения в подходах к проблемам художественного творчества и личности художника, восприятие художественных произведений» [6].

В принципе, «Все можно увидеть, измерить и взвесить.../ Лишь Душу нельзя просчитать». Ведь как сказал Г. Гейне: «Каждый человек есть Вселенная, которая с ним родилась и с ним умирает: под каждым надгробным камнем погребена целая всемирная история. И это верно. Для людей реально существуют и любовь, и добро, и зло. В своей жизни человек должен руководствоваться нормами морали и присущим ему «здоровым смыслом». Только человек с тонкой организацией чувств, с богатым собственным внутренним миром, человек, «душа» которого, по образному выражению, не перестает трудиться, может заметить особое в происходящем и оценить» [6]. Ведь, по справедливому утверждению психологов, «человек не просто проникает в мир с помощью своих познавательных процессов. Он живет и действует в этом мире, творя его для себя с поставленной задачей удовлетворения своих материальных, духовных и иных потребностей, совершает определенные поступки. Для того чтобы понять и объяснить человеческие поступки, мы обращаемся к такому понятию, как «личность». В свою очередь, психические процессы, состояния и свойства человека, особенно в их высших проявлениях, вряд ли могут быть осмыслены до конца, если их не рассматривать в зависимости от условий жизни человека, от того, как организовано его взаимодействие с природой и обществом» [6].

Предлагаемая статья даст возможность читателям через призму спектакля «Блаженство» самим «увидеть, измерить и взвесить» общество 1920 – 1930-х годов, которое М. Булгаков отобразил в своих пьесах и, в частности, «Багровом острове» и «Блаженство» краткий анализ которых, здесь представлен. Вместе с тем, у читателей есть возможность самим выступить в роли «психологов», исследуя поступки, мотивы героев, которые они совершают на сцене. Оценить жизненные установки, нравственные позиции, личностные драматурга, как «человека-деятеля», человека, порождаемого жизнью в обществе, стремящегося к достижению целей и отстаивающего своими делами определенный образ жизни» [6]. Человека с тонкой организацией чувств, богатым собственным внутренним миром, «душа» которого, по образному выражению поэта, не переставала трудиться даже тогда, когда сознание воспринимало окружающий мир как всеобщий запрет на образ мыслей и чувств. Сопоставить перестроечное время с обществом «всеобщего равенства», в котором, несмотря на трудности, не потерял своего лица, творил, создавал и через свое сознание донес для будущих поколений отзвуки прошлого бытия. Ну, а дальше поговорим о спектакле

Как свидетельствует история, весь XX век прошел под знаком строительства светлого будущего не только в СССР, но и странах социализма. В трубящих о всеобщем блаженстве не было недостатка. В 1920-е годы, во времена новой экономической политики Булгаков тоже мечтал о переустройстве мира, но со своих, булгаковских позиций. Свою мечту автор воплотил в пьесу «Блаженство», которая и определила название спектакля, премьера состоялась в Русском драматическом театре в Якутии. Поставил его заслуженный артист РФ Владимир Комратов, соединив в одном две его пьесы «Блаженство» и «Багровый остров». «Блаженство» — это и страна будущего, или коммунизма, и мирозерцательная философская категория, и состояние души. В эту страну по воле изобретателя Рейна попадают персонажи пьесы, неся с собой все пороки непмановской действительности, наполненной воровством, корыстью, доносом, стяжательством. Противоречия между временными пластами человеческого бытия и составили суть булгаковских пьес.

Два произведения режиссер «огранил» прологом и эпилогом. Для него, также как и сегодня для нас, важно было показать не только действие, но и условия, в которых находился автор в момент написания пьес. Какими они были не трудно догадаться по донесениям спецслужб, их агентурно-осведомительным сводкам. В одном из таких доносов указывалось: «У Булгакова репутация вполне определенная. Советские <...> люди смотрят на него как на враждебную соввласти единицу, использующую максимум легальных возможностей для борьбы с советской идеологией» [7]. Только в годы перестройки общественность узнала о судьбе того же «Багрового острова». Пьеса была написана в 1927 году. «Особую ярость она вызвала у чудовищного монстра — Главреперткома — этого «душителя творчества авторов», который «своими бюрократическими методами регулирования обострял репертуарный кризис» [8]. Поэтому в 1928-ом уже была запрещена и объявлена контрреволюционным произведением.

Несомненно, на тот момент по писательскому мастерству Булгаков стоял выше многих советских писателей. Да и в Москве его знали «громадное количество актеров и режиссеров, а с ними и директоров театров, им было отлично известно о его виртуозном знании сцены» [9]. Тем не менее, драматурга обвиняли в том, что «он яростно ненавидит новую власть» [8]. Насчет «яростной ненависти», конечно, были преувеличения. Просто у Булгакова был свой литературный взгляд на происходящие события. Поэтому в творчестве он не прибегал к призывам и лозунгам, а пользовался более выразительной — инскапозительной формой. К примеру, в «Блаженстве», в сцене из первого действия Бунша-Корецкий, обращал внимание изобретателя механизма времени, инженера Рейна, на «небольшую деталь» «Ее в милиции бы зарегистрировать надо, а то в четырнадцатой квартире уже говорили, что вы такой аппарат строите, чтобы на нем изпод советской власти улететь. А это, знаете, и вы погибнете, и я с вами за компанию» [10]. Антиутопическая пьеса «Блаженство» неопределенного жанра — то ли фантастика, то ли гротеск, то ли памфлет, а может пародия «Багрового острова» была соединена постановщиком в единое целое, чтобы вместе с Булгаковым заглянуть в XXIII век, «где возможно будут отсутствовать самые закоренелые человеческие пороки, которые мешают людям жить в современном мире» [11, с. 112].

С первых же минут, в период сценической подготовки к спектаклю зритель оказывался в гуще театральной кухни, становился свидетелем, соучастником его рождения и преображения актеров. Как и в театре Геннадия Панфиловича, здесь, на сцене его двойник тоже уверял своих коллег в удачно подобранной «до мозга костей идеологической пьесе! «Багровый остров» Василия Дымогацкого, который населенный красными туземцами, кои живут под властью белых арапов» [12] Вскоре начиналось само действие. В соответствии с идеологическими требованиями, предъявляемыми к советской драматургии, красные туземцы свергали своего царя. «Попытка покорить Остров при помощи обманутого и ослепленного арапов потерпела полную неудачу. Арапы сдались на милость победителей. Перед зрителями оказался сплоченный и тесный единый народ, который будет защищать свое отечество, жизнь и свободу!» [12]

Казалось бы, театр достиг цели. Революция свершилась. Однако представитель Главреперткома Савва Лукич, роль которого совершенно изумительно исполнил талантливый актер Владимир Заманков, забраковал её, по его словам, «сменовеховскую пьесу», несмотря на то, что «Шекспиром веяло от неё даже на расстоянии». И вот сейчас либо необходимо срочно «симпровизировать международную революцию», либо остаться без спектакля. Нужен срочный выход. И он был найден. Уже через мгновение на сцене стояли шеренги матросов, держа в руках багровые флаги с надписями: «Да здравствует Багровый остров!» А революционные английские матросы «братски приветствовали туземцев, передавали туземному народу, что отныне никто не покусится на его свободу и честь!...» [12]. В ответ — многократное: «Ура! Ура! Ура!» туземцев оглашало сцену. Раздавалась громкая музыка. Савва вставал и аплодировал. Спектакль разрешен!

Богатый булгаковский материал содержал в себе большой потенциал для актёров, для их самовыражения и предоставлял право полнее использовать свои внутренние возможности. Что и было сделано как в первом, так и во втором действии. Стеснительный драматург Дымогацкий в исполнении артиста Александра Кузнецова превращался в обольстительного вора-проходимца Юрия Милославского, страдающего редкой болезнью клептоманией и выдававшего себя за солиста государственных театров. Создавая вид «обеспеченного человека», тем не ме-

нее, он прибрал к рукам коверкотное пальто, «посредственные Михельсоны» и «точно такие же часы, но только с буквой «Р» товарища Радаманова» [13]. Чтобы снять все «подозрения» А. Кузнецов изображал самодовольного аристократа. Его бедность в прошлом. Машина времени Рейна перенесла его из театра Геннадия Панфиловича в социализм или светлое будущее, где он испытывал блаженство и был всем доволен. Как у любого вора, вежливость – его самое сокрушительное оружие. Всегда низкий поклон и с уст не сходит: «Мерси, гран мерси». Поэтому на вопрос Анны: «Что это все с часами как с ума сошли?» Все ищут и не находят. Он только улыбается; «Обхохочешься! Эпидемия!» Однако, в финале спектакля именно находчивость и «воровской талант» Милославского позволил экипажу Рейна вернуться домой. «Государственный секретный шкаф», в котором хранился хронометр, он вскрыл всего лишь обычным «перочинным ножиком».

Герой Валентина Антонова тоже двуликий и тоже не совсем на руку чист. Волею судеб, бывший князь Ринский, в XX веке становится секретарем домоуправления в жакте или домкомом Бунши-Корецкий, который своей угрозой донести в милицию об изобретении, помогает до инженера Рейна с назойливыми расспросами. А тому достаточно было повернуть ключ своего механизма, как через мгновение действительность перевоплощалась в эпоху Иоанна Грозного, ассоциируемую с революционными преобразованиями, сопровождающуюся доносами, что и доказывал Бунша-Корецкий своим звонком дежурному по городу и появлением Стрелецкой головы с бердышом в руках.

Еще одно движение и зрители вместе с хозяевами и гостями оказывались на балу в доме Радаманова. Мужчины во фраках, Анна в бальном платье, кстати, выразительная пластика Галины Платоновой помогла ей «мягко перейти» от независимой Аделаиды 1920-х годов к любящей Анне воображаемого будущего. Домком и здесь не утрачивал своей бдительности, и резко осуждал данное мероприятие. «Все это довольно странно... Ведь рабоче-крестьянский «социализм» совсем не для того, чтобы веселиться» [10], а чтобы работать. Кроме того, на балу все без прописки, а это значит безнадзорны. Обеспеченное «лицо, занимающее официальный пост» «сочло своим долгом» здесь и сейчас «предупредить» руководство о нарушении паспортного режима и ужасно огорчилось, когда его вопрос оказался непонятным. «Совершенно расхлябанный аппарат. Ни у кого толку не добьешься» [10]. И разве этот аппарат сравнишь с теми же Главискусством, Реперткомом, которые имел в виду М. Булгаков, или всевидящими и всеслышащими, всезнающими ЧК, ГПУ, ОГПУ, НКВД, которые всегда вели игру без правил. Как он сам говорил, ему «официально не запретили ни одной пьесы, а всегда в театре появлялся какой-то человек, который вдруг советовал пьесу снять, и её сразу снимали. А для того, чтобы придать этому характер объективности, натравливали на него подставных лиц» [7].

Казалось бы, такая позиция Бунши-Корецкого должна была вызвать неприятие у зрителей не только героя, но и исполнителя. Но в зале этого не происходило. Наоборот. Все действия героя Валентина Антонова, впрочем, как и Александра Кузнецова, вызывали гул одобрения и дружные аплодисменты. Комизм и одновременно трагизм положения их героев были близки и понятны зрительской аудитории. И происходило это потому, что большие мастера сцены могли так воплотить отрицательные образы, что в умах собравшихся они вызывали удивление, восхищение и многие вопросы. «Хорошую компанию привез в Блаженство инженер Рейн!» [10]. И принцип построения общества всеобщего равенства во многом способствовал этому.

Конечно, такие чувства у зрителей мог вызвать только взаимно заинтересованный, сплоченный коллектив театра под руководством режиссера В. Комратова, обладающего широким кругозором. Всем им необходимо было соединить комизм, особый, «загримированный» под правду «характер серьезного, сатирически обличающего булгаковского смеха» [13] с идеологизированным временем постреволюционного периода, в котором жил и работал автор, блестяще владевший эзоповским языком. Через действия героев передать коми-трагическое мироощущение автора эпохи, сполна испытывавшего на себе положение создателя машины времени Рейна. И «несмотря на всю затуманенность намеков, политический смысл, который Булгаков вкладывал в свои произведения, был достаточно ясен» [15].

Естественно, что самым доступным способом донести до зала события, происходящие в его пьесах, оказалась «театрализация и карнавализация действия». Потому что карнавальна и те-

атральна была революционная эпоха: кризисная, разрушающая и рождающая нечто новое. При всей несопоставимости таких явлений, как карнавал и революция, тем не менее, со сцены было возможно говорить об их сходстве». [13]. В свое время М. Бахтин в Дополнениях и изменениях к «Рабле» давал пояснение: «В эпохи великих переломов и переоценок, смены “правд” вся жизнь в известном смысле принимает карнавальнoй характер: границы официального мира сужаются и сам он утрачивает свою строгость и уверенность, границы же площади расширяются, атмосфера ее начинает проникать повсюду» [15, с. 134 – 164].

Сценический режиссер Геннадий Панфилович, он же Народный Комиссар Изобретений, руководитель из Будущего Радаманов, – своеобразное связующее звено между Прошлым и Будущим. Вместе со своей женой Лидией – в XX в. гран-коккет, «прима», она же леди Гленарван – в XXIII дочерью – увлекающейся Авророй, роли которых самозабвенно сыграла Александра Антюхова, обитает в квартире той части «Москвы Великой, которая носит название Блаженство». Сюда и попадает со своим механизмом Рейн. С того момента меняется жизнь инженера и судьба его творения. Чтобы донести свое изобретение до масс, инженер, как и драматург, не может миновать всеисильные инстанции. Первой в лице Народного Комиссариата по Изобретению, второй – Главреперткома. Ведь изобрел он не что иное, как возможность всем находящимся «в квартире» Радаманова в миг оказаться в... «две тысячи двести двадцать втором году!»

Заглянув в счастливое будущее и оставшись в нем на некоторое время, автор тешит себя надеждой, что уж тогда-то определенно не будет тех запретов, которые он испытывает сейчас. Возможно, его творчество оценят более достойно и оно не будет унижено посредственностью вроде членов, входящих в объединение «Пролетарский Театр», которые были возмущены «“наибольшим благоприятствованием” драматурга М. Булгакова, добившегося постановки четырех явно антисоветских пьес в трех крупнейших театрах Москвы» [16]. И обратились с просьбой к И. Сталину. Булгаков тоже написал ему. На что тот ответил, что «не может требовать от литератора, чтобы он обязательно был коммунистом и обязательно проводил партийную точку зрения, и чтобы литература была коммунистической» [16]. Судя по реакции общественности эта переписка сыграла большую роль не столько в судьбе драматурга, как в укреплении руководящей роли Сталина. Его популярность «приняла просто необычайную форму. О нем говорят тепло и любовно, пересказывая на разные лады легендарную историю с письмом Булгакова» [7].

Не посмотри спектакль «Блаженство», многие зрители и не задумались бы о судьбе драматурга, не обратились в открывшиеся секретные архивы, не сопоставляли бы перестройку общества 1920-х годов с 1990-ми, не расширили свои границы познания. В сущности, в то и это время одинаково шла ломка общественного сознания. И в какой-то степени этому способствовал спектакль «Блаженство», который можно назвать спектаклем преображения. Каждый его герой проживал две жизни, следовательно, и предстал перед зрителями в двух ипостасях. Так или иначе, каждый житель пьесы из настоящего нес в будущее характерные для него черты, мечты, желания, которые там воплощались в реальность.

Вот и актеру провинциального театра Сундукову, разделявшему взгляды «революционных демократов преобразования России, путем построения социализма на основе общинного, коллективного владения средствами производства» не в роли, а наяву» удалось круто изменить свою жизнь и занять кресло директора Института Гармонии. Исполнитель этой роли Валерий Тверитин сделал это превосходно. У его Савича проницательный ум. Именно он первый сигнализирует Радаманову об опасности, исходящей от «этих трех, которые прилетели сюда!» [10]. По его убеждению бдительный «комиссариат Радаманова может и должен заботиться о том, чтобы сохранить изобретение Рейна, а Институт Гармонии должен позаботиться о том, чтобы эти трое – чужие – не нарушили жизни в Блаженстве!» [10].

И комиссар сразу «понял значение этого прибора» Рейна, с помощью которого можно переместить в страну всеобщего равенства миллионы людей. Да именно так. «Миллионы людей мечтают о том, чтобы их перенесли в такую жизнь» [10], как в Блаженстве. Один Милославский против. «Миллиону нравится, а мне не нравится. Нету мне применения здесь!» [10]. Простой и веский аргумент. К нему присоединяется «эмигрант Бунша», пожелавший «вернуться на родину». Оба уговаривают «Академика Женю», чтобы он «доставил их на то место, откуда их взял» [10].

Но тут в их планы вмешивается Народный Комиссар Изобретений. Радаманов приносит самые искренние поздравления инженеру и предлагал ему «помыслить о передаче своей машины в дар государству» [10]. Таким образом, инженер, как и Булгаков, уже не мог распоряжаться предметом своей интеллектуальной собственности, что от него всегда требовал Главрепертком. Вместе с инженером Рейном в блестящем и оригинальном исполнении Эдвардаса Купшиса это начинали понимать и зрители, а также то, чем были вызваны диалоги героев. По большому счету Булгакову не надо было придумывать данный сюжет. Это – его реальность. Так в 1926 г. «на заседании коллегии Наркомпроса с участием Реперткома, в том числе и ГПУ, решено было разрешить пьесе Булгакова «Дни Турбиных» только одному Художественному театру и только на сезон. И душевный вздох Милославского: «Нет у меня применения здесь!» тоже имел свою основу. Так, к половине 1929 г., «не будучи в силах более существовать, совершенно затравленный, зная, что ни печататься, ни ставиться более в пределах СССР нельзя, доведенный до нервного расстройства», М. Булгаков обращался к высшему руководству страны и просил его ходатайства перед Правительством СССР об изгнании за пределы СССР» [17]. Как и Рейн в своей стране, он оказался «случайным гостем», «человеком иной эпохи», а поэтому просил отпустить.

На что, конечно же, получил отказ. «Совершать полеты самостоятельно на своей машине времени от своего века» [10] его Рейну не разрешено, точно так же, как художнику мыслить самостоятельно. Он может это сделать при условии, если станет гражданином [Блаженства]. И только после этого «государство, пригласит его совершить все полеты, которые оно совершит». Совершать полеты вместе с государством это значит переустроить мир, а с ним и свое сознание. Вот почему мотив мира будущего в спектакле «Блаженство» это и мотив мира всеобщего равенства, провокационного большевиками в постреволюционный период. Мира, «который с его идеей гармонии, контроля над чувствами пытается упростить Саввич, в то же время это мотив забвения прошлого опыта, одной из его составляющих – культуры. [Таким образом, вместе с М. Булгаковым постановщик В. Комратов и исполнители раскрывали зрителям суть] невозможности реализации идеи создания абсолютно благополучного общества, так как её реализация ведет к застою, останавливает жизнь» [13].

Становится понятно, почему М. Булгаков и театр, изображая социум 1920 – 1930-х гг. использовал карнавальные формы, а не «метод социалистического реализма, требующего от писателя правдивого исторически-конкретного изображения действительности в её революционном развитии» [18, с. 75]. Потому что «в эпохи великих переломов и переоценок, смены <правд> вся жизнь в известном смысле принимает карнавальный характер: границы официального мира сужаются и сам он утрачивает свою строгость и уверенность. Границы же площади расширяются, атмосфера её начинает проникать повсюду» Многие существенные стороны жизни, точнее, пласты её, притом глубинные, могут

быть найдены, осмыслены и выражены только с помощью этого языка карнавала» [15, с. 182].

Спектакль «Блаженство» действительно стал спектаклем преображения. Актеры использовали весь арсенал творческих средств для того, чтобы с одной стороны – передать «двойной строй чувств: выразить жизнелюбие, страсть и вкус к жизни, восторженную радость бытия, а с другой, – мучительно острое понимание того, что жизненный путь это всегда грозные препятствия» [13]. Так, выразительная пластика Галины Платоновой помогла ей «мягко перейти» от независимой Аделаиды 1920-х годов к любящей Анне воображаемого будущего. Лидия А. Антюховой в XXIII веке это уже увлекающаяся Аврора. Она отвергла ухаживания Саввича, несмотря на его положение и стала женой Рейна. При этом проявила твердость характера и готова была на все испытания, чтобы только улететь вместе с ним из Блаженства. Кстати, эта линия сюжета тоже имела под собой реальную основу в жизни М. Булгакова. Его супруга Л.Е. Булгакова тоже готова была «улететь» с ним за пределы СССР, когда он ходатайствовал об этом перед Правительством.

Каждый побывавший на спектакле мог унести из театра то, что оказалось созвучно его душе, восприятию прошлого в сравнении с современным миром. Кто-то для себя открыл новые страницы, непростых взаимоотношений драматурга с властью, а через них и психологию человека, жившего в театризованном обществе 1920 – 1930-х гг. Исходя из реалий, «писатель воспринимал весь мир как пространство большого театра, на сцене которого играют обитающие в нем люди. Поэтому «театрализация для Булгакова стала важнейшей стилиобразующей тенденцией. Он стремился использовать в своих произведениях особый «театральный» язык, позволяющий образно описывать окружающую действительность, являющую собой единство противоположностей» [20, с. 33], язык «конфликта между духовным миром индивида и действительностью» [21, с. 324]. С одной стороны призывы к единству духа и мысли, с другой запреты. Нескончаемы «уличные, площадные массовые празднества и действия, приуроченные к датам красного календаря и без них, в то же время контроль над духовной сферой» [22, с. 91].

Кроме того, анализ спектакля «Блаженство» позволяет сделать вывод о том, что различный по своим жанровым формам и специфике конфликт в первой и второй его части, «затрагивает проблему одного и того же круга. Проблему человека, его психологии в окружающем мире, человека-интеллекта в потоке революции, восприятия им нового мира, попытки борьбы за давние традиции и здесь же – попытки вжиться в новое общество. Также проблему трагедии личности в чужом для нее новом мире и ее попытки уйти в другую эпоху. Вместе с тем – проблему произвольного и бездумного взаимоотношения художника и власти» [23]. Таким образом, исходя из полученных знаний просматриваемого представления, зрители сами могли сопоставить проблемы перестройки 1990-х с трансформационными процессами 1920 – 1930-х гг., отображенных М. Булгаковым в своих пьесах.

#### Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. *Портал Психология. Образование Жизнь*. Available at: <http://asmolovpsy.ru/ru/books/90>
2. Яноушек Я. *Значение книги С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» для философских основ социальной психологии*. Прага. Available at: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000041/st038.shtml>
3. Рубинштейн С.Л. *Человек и мир*. Available at: <http://www.klex.ru/unl>
4. Крылова В.К. *Времен связующая нить. Страницы истории Русского драматического театра в Якутии от истоков до 1990-х годов*. Новосибирск: Наука, 2004.
5. Цит. по: Асмолов А.Г. Психология личности портал Психология. Образование Жизнь. Available at: <http://asmolovpsy.ru/ru/books/90>
6. Асмолов А.Г. *Психология личности*. Available at: <http://reftrend.ru/129419.html>
7. Болтронюк В. «Лубянские» страницы жизни Михаила Булгакова. Агентурно-осведомительная сводка 5 Отделения СООГПУ № 209 от 25 октября. 1928 г. Available at: [http://www.libma.ru/istorija/tainye\\_stranicy\\_istorii/p1.php#metkadoc14](http://www.libma.ru/istorija/tainye_stranicy_istorii/p1.php#metkadoc14)
8. Рейфман П.С. *Из истории русской, советской и постсоветской цензуры*. Часть 2. Советская и постсоветская цензура. Available at: <http://reifman.ru/soviet-postsoviet-tsenzura/glava-4/>
9. Булгаков М.А. *Письмо Правительству СССР* Available at: [http://www.lib.ru/BULGAKOW/b\\_letter.txt](http://www.lib.ru/BULGAKOW/b_letter.txt)
10. Булгаков М.А. *Блаженство*. Available at: <http://www.lib.ru/BULGAKOW/blagen.txt>
11. Караганов А. *Послесловие к публикации*. Москва: Дружба народов, 1989. № 8.
12. Булгаков М.А. *Багровый остров*. Available at: [http://lib.ru/BULGAKOW/p\\_island.txt](http://lib.ru/BULGAKOW/p_island.txt)
13. Хохлова А.В. *Карнавализация как жанрообразующий принцип в пьесах М.А. Булгакова «Адам и Ева», «Блаженство», «Иван Васильевич»*. Available at: <http://www.disscat.com/content/karnavalizatsiya-kak-zhanroobrazuyushchii-printsip-v-pesakh-m-bulgakova-adam-i-eva-blazhenstvo#ixzz3U8bybDXd>
14. Керженцев П.М. *Докладная записка председателя Комитета по делам искусств при СНК СССР И.В. Сталину и В.М. Молотову о пьесе М.А. Булгакова «Кабала святош» (Мольер) 29 февраля 1936 г.* Available at: [http://www.uhlib.ru/istorija/stalin\\_i\\_pisateli\\_kniga\\_vtoraja/p3.php](http://www.uhlib.ru/istorija/stalin_i_pisateli_kniga_vtoraja/p3.php)
15. Бахтин М.М. Дополнения и изменения к «Рабле». *Вопросы философии*. 1979; 1.
16. *Письмо объединения «Пролетарский театр» И.В. Сталину*. Москва, декабрь 1928 г. Available at: [http://www.uhlib.ru/istorija/stalin\\_i\\_pisateli\\_kniga\\_vtoraja/p3.php](http://www.uhlib.ru/istorija/stalin_i_pisateli_kniga_vtoraja/p3.php)

17. Булгаков М.А. *Письмо Генеральному Секретарю партии И.В. Сталину. Председателю Ц.И. Комитета М.И. Калинину. Начальнику Главискусства А.И. Свидерскому. Алексею Максимовичу Горькому.* Available at: [http://www.uhlib.ru/istorija/stalin\\_i\\_pisateli\\_kniga\\_vtoraja/p3.php](http://www.uhlib.ru/istorija/stalin_i_pisateli_kniga_vtoraja/p3.php)
18. Хавин П. Большевицкая публицистика и литературный язык. *Литературная учеба.* 1934; 8.
19. Бентли Э. *Жизнь драмы.* Перевод с английского В. Воронина. Москва: Айрис-Пресс. Available at: [http://teatr-lib.ru/Library/Bentley/life\\_dr/life\\_dr\\_i.htm](http://teatr-lib.ru/Library/Bentley/life_dr/life_dr_i.htm)
20. Химич В. *В мире Михаила Булгакова.* Екатеринбург: Издательство Уральского университета. 2003.
21. Wright, Anthony Colin *Mikhail Bulgakov: Life and interpretations.* Toronto University of Toronto Press Toronto; Buffalo etc. 1978. Vol. VIII.
22. Крылова В.К. «...Комедия суда... беспардонная игра в театр...» в системе театрализации советского общества (1920-1940-е гг.). *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2012; 4 (18); Ч.1.
23. Степанова Г.А. *Взаимосвязь жанра и пафоса в драматургии М. Булгакова.* Available at: <http://libs.com.ua/a-filologiya/642-1-bulgakov-vza-mozv-yazok-zhanru-pafosu-dramaturgii-mbulgakova.php>

## References

1. Asmolov A.G. Psihologiya lichnosti. *Portal Psihologiya. Obrazovanie Zhizn'.* Available at: <http://asmolovpsy.ru/ru/books/90>
2. Yanoushek Ya. *Znachenie knigi S.L. Rubinshtejna "Chelovek i mir" dlya filosofskih osnov social'noj psihologii.* Praga. Available at: <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/z0000041/st038.shtml> <http://psychologylib.ru/books/item/f00/s00/%20z0000041%20/st038.shtml>
3. Rubinshtejn S.L. *Chelovek i mir.* Available at: <http://www.klex.ru/un>
4. Krylova V.K. *Vremen svyazuyuschaya nit'. Stranicy istorii Russkogo dramaticheskogo teatra v Yakutii ot istokov do 1990-h godov.* Novosibirsk: Nauka, 2004.
5. Cit. po: Asmolov A.G. Psihologiya lichnosti portal Psihologiya. Obrazovanie Zhizn'. Available at: <http://asmolovpsy.ru/ru/books/90>
6. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti.* Available at: <http://refrend.ru/129419.html>
7. Boltromeyuk V. «Lubyanskije» stranicy zhizni Mihaila Bulgakova. Agenturno-osvedomitel'naya svodka 5 Otdeleniya SOOGPU № 209 ot 25 oktyabrya. 1928 g. Available at: [http://www.libma.ru/istorija/tainye\\_stranicy\\_istorii/p1.php#metkadoc14](http://www.libma.ru/istorija/tainye_stranicy_istorii/p1.php#metkadoc14)
8. Rejfmán P.S. *Iz istorii russkoj, sovetsoj i postsovetsoj cenzury.* Chast' 2. Sovetskaya i postsovetsoj cenzura. Available at: <http://reifman.ru/sovet-postsovet-tsenzura/glava-4/>
9. Bulgakov M.A. *Pis'mo Pravitel'stvu SSSR* Available at: [http://www.lib.ru/BULGAKOW/b\\_letter.txt](http://www.lib.ru/BULGAKOW/b_letter.txt)
10. Bulgakov M.A. *Blazhenstvo.* Available at: <http://www.lib.ru/BULGAKOW/blagen.txt>
11. Karaganov A. *Posleslovie k publikacii.* Moskva: Druzhba narodov, 1989. № 8.
12. Bulgakov M.A. *Bagrovij ostrov.* Available at: [http://lib.ru/BULGAKOW/p\\_island.txt](http://lib.ru/BULGAKOW/p_island.txt)
13. Hohlova A.V. *Karnavalizacija kak zhanroobrazuyushij princip v pesah M.A. Bulgakova «Adam i Eva», «Blazhenstvo», «Ivan Vasil'evich».* Available at: <http://www.disscat.com/content/karnavalizatsiya-kak-zhanroobrazuyushchii-printsip-v-pesakh-m-bulgakova-adam-i-eva-blazhenst#ixzz3U8bybDXd>
14. Kerzhencev P.M. *Dokladnaya zapiska predsedatelya Komiteta po delam iskusstv pri SNK SSSR. I.V. Stalinu i V.M. Molotovu o p'ese M.A. Bulgakova «Kabala svyatosh» (Mol'er) 29 fevralya 1936 g.* Available at: [http://www.uhlib.ru/istorija/stalin\\_i\\_pisateli\\_kniga\\_vtoraja/p3.php](http://www.uhlib.ru/istorija/stalin_i_pisateli_kniga_vtoraja/p3.php)
15. Bahtin M.M. *Dopolneniya i izmeneniya k «Rable».* *Voprosy filosofii.* 1979; 1.
16. *Pis'mo ob'edineniya «Proletarskij teatr» I.V. Stalinu.* Moskva, dekabr' 1928 g. Available at: [http://www.uhlib.ru/istorija/stalin\\_i\\_pisateli\\_kniga\\_vtoraja/p3.php%20](http://www.uhlib.ru/istorija/stalin_i_pisateli_kniga_vtoraja/p3.php%20)
17. Bulgakov M.A. *Pis'mo General'nomu Sekretaryu partii I.V. Stalinu. Predsedatelyu C.I. Komiteta M.I. Kalininu. Nachal'niku Glaviskusstva A.I. Sviderskomu. Alekseju Maksimovichu Gor'komu.* Available at: [http://www.uhlib.ru/istorija/stalin\\_i\\_pisateli\\_kniga\\_vtoraja/p3.php](http://www.uhlib.ru/istorija/stalin_i_pisateli_kniga_vtoraja/p3.php)
18. Havin P. *Bo'shevistskaya publicistika i literaturnyj yazyk. Literaturnaya учеба.* 1934; 8.
19. Bentley 'E. *Zhizn' dramy.* Perevod s anglicskogo V. Voronina. Moskva: Ajris-Press. Available at: [http://teatr-lib.ru/Library/Bentley/life\\_dr/life\\_dr\\_i.htm](http://teatr-lib.ru/Library/Bentley/life_dr/life_dr_i.htm)
20. Himich V. *V mire Mihaila Bulgakova.* Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 2003.
21. Wright, Anthony Colin *Mikhail Bulgakov: Life and interpretations.* Toronto University of Toronto Press Toronto; Buffalo etc. 1978. Vol. VIII.
22. Krylova V.K. «...Komediya suda... bespardonnaya igra v teatr...» v sisteme teatralizacii sovetsojgo obschestva (1920-1940-e gg.). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie: Voprosy teorii i praktiki.* Tambov: Gramota, 2012; 4 (18); Ch.1.
23. Stepanova G.A. *Vzaimosvyaz' zhanra i pafosa v dramaturgii M. Bulgakova.* Available at: <http://libs.com.ua/a-filologiya/642-1-bulgakov-vza-mozv-yazok-zhanru-pafosu-dramaturgii-mbulgakova>

Статья поступила в редакцию 05.08.15

УДК:159

**Yakimanskaya I.S.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, head of Department of Social Psychology, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: [yakimanskay@narod.ru](mailto:yakimanskay@narod.ru)

**SEMANTIC PSYCHOGEOMETRICAL TEST IN THE STUDY OF PERCEPTIONS OF TOP MANAGERS ABOUT THE ORGANIZATION.** The internal environment of the organization differs by ambiguity and inconsistency, the existence of the formal and informal contradictory flows of the information. In every organization, there are areas quite easily realized by its members, and this space is unconscious by other people, but interaction in the organization is very destructive. Some researchers call them "the shadow" of the organization. These fields of the representations, the attitudes and the relationships of the employees can be investigated with the projective techniques. We suggest the psycho-geometric test for the semantic study of images of managers. The obtained data allows describing the aspects of character for organization of top-managers, the basic contradictions and to set forth to recommendation on development for the organization.

**Key words:** projective methods, hidden attitudes and representation, development of an organization.

**И.С. Якиманская,** канд. псих. наук, доц., зав. каф. социальной психологии Оренбургского государственного университета, г. Оренбург, E-mail: [yakimanskay@narod.ru](mailto:yakimanskay@narod.ru)

## СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПСИХОГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ ТЕСТ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ

Внутренняя среда организации отличается неоднозначностью и противоречивостью, наличием формальных и неформальных потоков информации, часто противоречащих друг другу, в любой организации есть сферы, достаточно легко осознаваемые ее членами и пространства, недоступные осознанию, но действующие на организацию весьма разрушительно. Некоторые исследователи называют их «тенью» организации. Именно такие области представлений, установок и отношений членов организации могут быть исследованы с помощью проективных методов. Мы предлагаем семантический психогеометрический тест для исследования представлений топ-менеджеров об организации.

трический тест для исследования образов организации и её членов. Полученные данные позволяют дать характеристику содержательных аспектов образа организации топ-менеджеров, основных противоречий и сформулировать рекомендации по развитию организации.

**Ключевые слова:** проективные методы, скрытые установки и представления, развитие организации.

Современные организации зачастую стремятся реализовать свою уникальную миссию в обществе для широкого круга потребителей, в то же время игнорируют собственных работников, испытывающих затруднения и деперсонализацию в процессе производства или продаж. Психологическая безопасность, как состояние и характеристика организационной среды, становится важной стороной жизнедеятельности людей. Она относится не только к конкретному человеку, но и к обществу в целом, к государству [1]. Психологическая безопасность становится нормой жизни, потребностью каждого человека, условием, обеспечивающим его полноценное развитие и качество жизни [2; 3]. Защищенность субъектов внутриорганизационной среды нарушается, в то же время как продолжают ухудшаться показатели эффективности организации в целом [4].

Современные концепции управления основываются на таком понимании значимых для организационной среды факторов как человеческие отношения, безопасность которых становится задачей для бизнеса [5; 6]. Внимание к отношениям, потребностям и состояниям работников дает преимуществам организациям, которые раньше других понимают, что социальный капитал [7] или человеческий ресурс [8] являются не менее значимыми и дорогостоящими составляющими, чем производственные средства и активы.

Мы предприняли качественное пилотажное исследование в данном направлении с использованием предложенных и апробируемых нами проективных методов, в частности, семантического психогеометрического теста. Возможным результатом нашего исследования является обобщенная с точки зрения членов организации, характеристика внутриорганизационной среды, выделение зон особой напряженности, социальных по источнику возникновения рисков и описание основных противоречий.

*Описание общей схемы исследования и применяемых методов.*

Следуя традициям психологической науки, мы рассматривали характеристики субъектов внутриорганизационной среды с точки зрения теории отношений [9]. Мы ставили **целью** подойти к исследованию такого сложного явления, как внутриорганизационная среда, максимально разнообразно, что отразилось в попытке применить проективные методики к изучению отношения работников к организации. Предпринятый нами проект состоял из трех стадий. На первой мы провели наблюдение и первичные беседы с участниками бизнес-процессов в организации, определили стимульные материалы. В группу, участвовавшую в исследовании, входили руководители (топы) организации (8 человек). Нами применялся семантический психогеометрический тест (модифицированный нами тест С. Деллингер) [10].

**Результаты и их обсуждение.** Понятия «я», «организация», «общество» были выбраны для описания состояния организации во внешнем и внутреннем пространстве – пространстве среды и пространстве личности. Участники нашего исследования обнаруживали своеобразную проекцию особенностей и состояния внутриорганизационной среды, поэтому исследование их представлений обладает ценностью с точки зрения профилактики рисков психологической безопасности.

Обработка психосемантического геометрического теста проводилась по стандартным категориям. В качестве экспертов выступали практикующие психологи с 5-10 летним стажем рабо-

ты, в количестве 3 человек. Для анализа соотношения используемых понятий нами использовались пространственные категории – размер, форма и расположение.

Большая частота встречаемости обнаружилась у категории «выше центра», что, в духе интерпретации проективных техник, трактуется как направленность в будущее, либо неадекватное завышенное отношение к исследуемому предмету или объекту. Понятие «организация» чаще размещается выше центра, в зоне будущего, неадекватной оценки, а в отношении «общества» отмечается амбивалентная реакция – «выше центра» и «ниже центра». Данную тенденцию частично подтверждают и результаты по категории «доминирование – подчинение». Более свойственно доминирование для понятий «я» и «организация», а подчинение – для «общества». В отношении сопряженности исследуемых понятий обнаружилось следующее – выражены две категории – «нет контакта» и «контакт». Причем категория «нет контакта» одинаково часто встречается по отношению ко всем трем понятиям – «я», «организация» и «общество». Частота категории «контакт» чуть более выражена по двум понятиям «организация» и «общество».

По размеру фигуры мы можем судить о важности для членов группы исследуемых понятий. Отмечена высокая значимость, особенно для понятий «организация» и «общество». Ни один испытуемый не выбрал фигуру среднего размера, что, видимо, связано с достаточно определенно воспринимаемыми различиями в значимости понятий. Малая фигура выбрана лишь в одном случае, причем она относилась к понятию «я». Члены данной группы чаще выбирают круг и квадрат, причем в отношении понятий «организация» и «общество». Никто не выбрал круг по отношению к понятию «я». Можно предположить, что этот выбор отражает консервативную позицию и слабую выраженность лидерских и активных тенденций, что противоречит руководящим позициям данных респондентов.

Скорее всего, риски совместного труда связаны с жесткой системой доминирования высшего руководства, так же противоречие выражается в конфликте таких механизмов регуляции деятельности как контроль-самоконтроль, внешнее управление – самоуправление, доверие – недоверие. Мы можем говорить о давлении и стрессе, который оказывает организация на сотрудников.

**Заключение.** В соответствии с поставленными целями, нами выделены противоречия, в самом общем виде определяющие зоны риска для психологической безопасности внутриорганизационной среды:

- доминировать над окружающими – подчиняться окружающим;
- изолироваться от окружения – быть полностью поглощенным окружением и утратить себя.

Можно говорить об отсутствии контакта с собой и с организацией, обнаруженной в группе руководителей. Организация воспринимается как значимая, но слабо подверженная собственному воздействию. Лидерство как процесс, приводящий к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию, подменяется жестким контролем и авторитарным управлением со стороны высшего руководства.

Рекомендации, которые были сформулированы нами для психологического сопровождения руководителей, основаны на осознании существующих противоречий.

#### Библиографический список

1. Митрохин В.И. *Сущность и категориальный аппарат современной концепции национальной безопасности*. Москва, 1999.
2. Horowitz M. *The Dance of We: The mindful use of LOVE and POWER in human systems*. Available at: <http://www.amazon.com/The-Dance-We-mindful-systems/dp/0967957087?tag=viglink126925-20>
3. Medows E. *Person-centered Approach in Organizational Relationships*. *Организационная психология*. 2014; № 2; Т. 4: 46 – 52. Available at: <http://orgpsyjournal.hse.ru>
4. Якиманская И.С., Молокостова А.М. Особенности восприятия организации менеджерами, находящимися на разных уровнях управления. *Наука и бизнес: пути развития*. 2015; 1.
5. Добровинский А.П. *Управление персоналом в организации*. Томск: Издательство Томского политехнического университета. 2013.
6. Молокостова А.М., Якиманская И.С. Изучение риска организационных изменений в представлениях сотрудников. *Научное обозрение*. 2015; 2. 385 – 395.
7. Дискант И.В. Модернизация российского общества и социальный капитал. *Мониторинг общественного мнения*. 2003; № 5-6: 14 – 20.
8. Ганзен В.А. *Системные описания в психологии*. Ленинград, 1984.
9. Свенцицкий А.П. *Социальная психология*. Москва: Проспект, 2009.

10. Якиманская И.С., Карымова О.С. *Семантический психогометрический тест: Практическое руководство*. Оренбург: Издательство ОГУ, 2007.

## References

1. Mitrohin V.I. *Suschnost' i kategorial'nyj apparat sovremennoj koncepcii nacional'noj bezopasnosti*. Moskva, 1999.
2. Horovitz M. *The Dance of We: The mindful use of LOVE and POWER in human systems*. Available at: <http://www.amazon.com/The-Dance-We-mindful-systems/dp/0967957087?tag=viglink126925-20>
3. Medows E. *Person-centered Approach in Organizational Relationships*. *Organizacionnaya psihologiya*. 2014; № 2; Т. 4: 46 – 52. Available at: <http://orgpsyjournal.hse.ru>
4. Yakimanskaya I.S., Molokostova A.M. Osobennosti vospriyatiya organizacii menedzherami, nahodyaschimisya na raznyh urovnyah upravleniya. *Nauka i biznes: puti razvitiya*. 2015; 1.
5. Dobrovinskij A.P. *Upravlenie personalom v organizacii*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta. 2013.
6. Molokostova A.M., Yakimanskaya I.S. Izuchenie riska organizacionnyh izmenenij v predstavleniyah sotrudnikov. *Nauchnoe obozrenie*. 2015; 2. 385 – 395.
7. Diskin I.V. Modernizaciya rossijskogo obschestva i social'nyj kapital. *Monitoring obschestvennogo mneniya*. 2003; № 5-6: 14 – 20.
8. Ganzen V.A. *Sistemnye opisaniya v psihologii*. Leningrad, 1984.
9. Svencickij A.L. *Social'naya psihologiya*. Moskva: Prospekt, 2009.
10. Yakimanskaya I.S., Karymova O.S. *Semanticheskij psihogeometricheskij test: Prakticheskoe rukovodstvo*. Orenburg: Izdatel'stvo OGU, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.08.15

УДК 159.923

**Buravtsova N.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Department of Practical Psychology, Novosibirsk Humanitarian Institute; senior lecturer, Department of Psychology of Personality and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, (Novosibirsk, Russia), E-mail: [burawzov@yandex.ru](mailto:burawzov@yandex.ru)

**Dmitrieva N.V.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, (St. Petersburg, Russia), E-mail: [dnv2@mail.ru](mailto:dnv2@mail.ru)

**PSYCHOCORRECTION OF THE SPIRITUAL SPHERE BY MEANS OF PROJECT TECHNIQUES.** The paper presents and summarizes the point of view of experts on the phenomenon of spirituality. A general definition of spirituality, its structural components are described in the concept of different authors. The phenomenon of spirituality is seen as practical activities and experiences, through which the subject performs the transformation required for self-determination. The authors discuss the causes of spiritual crises. The work conducts an analysis of aspects of the psychologist-consultant who works with clients experiencing a spiritual crisis. The research substantiates the efficiency of associative cards psychocorrection spiritual sphere of the person. The authors present algorithms aimed at the realization of a man of his actual needs and search for vital resources through the awareness of death.

**Key words:** spirituality, spiritual crisis, psychological correction, projective techniques, associative cards.

**Н.В. Буравцова**, канд. психол. наук, проф. каф. практической психологии Новосибирского гуманитарного института; доц. каф. психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: [burawzov@yandex.ru](mailto:burawzov@yandex.ru)

**Н.В. Дмитриева**, д-р психол. наук, проф. каф. психологии девиантного поведения Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, E-mail: [dnv2@mail.ru](mailto:dnv2@mail.ru)

## ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ДУХОВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ

В статье представлены и обобщены точки зрения специалистов на феномен духовности. Дано общее определение духовности, описаны ее структурные компоненты в концепции разных авторов. Феномен духовности рассматривается как практическая деятельность и опыт, посредством которых субъект осуществляет преобразования, необходимые для самоопределения. Рассматриваются причины возникновения духовных кризисов. Анализируются аспекты работы психолога – консультанта с клиентами, испытывающими духовный кризис. Обосновывается эффективность использования ассоциативных карт в психокоррекции духовной сферы личности. Представлены алгоритмы работы, направленной на осознание человеком его актуальных потребностей и поиск жизненных ресурсов через осознание смерти.

**Ключевые слова:** духовность, кризис духовности, проективные методы, психокоррекция, ассоциативные карты.

Несмотря на возросший в последнее время интерес к вопросу духовности, на сегодняшний день нет единого подхода к определению данного понятия, к выделению сущностных признаков духовности и особенностей ее проявления. В самом общем смысле духовность рассматривается как совокупность проявлений духа в мире и человеке, как некие базисные начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций.

Д.И. Дубровский в целостной духовной жизни человека усматривает пять групп компонентов: ценностно-смысловые, интуитивные, эмоциональные, целеполагающие и волевые [1]. О четырех аспектах духовной деятельности – преобразовании реальности, ее познании, ценностном осмыслении и общении людей пишет М.С. Каган [2]. В.Н. Шердаков называет три начала духовности – познавательное, нравственное, эстетическое [3]. Г.Е. Пазековой предложены семь компонентов духовности: 1) морально-психические качества, фиксируемые в нравственных категориях добра и любви; 2) идейно-эмоциональная возвышенность присущих духовности мыслей и поступков, устремленность к новому, лучшему, более прогрессивному; 3) понятие

и чувство прекрасного; 4) совесть, чувство стыда, понимание нравственной ответственности за свое поведение перед собой и окружающими; 5) милосердие, сострадание, сопереживание, забота; 6) интеллект, разум, знания, наука, стремление людей к творчеству, постижение истины; 7) экологический компонент [4].

М. Боуэн считает, что феномен духовности может рассматриваться как поиск, практическая деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения. Следовательно, духовность – духовно-практическая (не утилитарная) деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека. И, несмотря на имеющуюся разобщенность представлений о духовности, можно принять, что под духовностью подразумевается следующее: существование источника знания и мудрости внутри нас; его трансцендирование за пределы рассудка; доступность для человека этого источника в непосредственном опыте [5]. Гармоничное развитие личности предполагает высокий уровень актуализации и активации всех компонентов.

В большинстве случаев работа психолога – консультанта осуществляется с клиентами, испытывающими духовный кризис, представляющий собой переживание утраты бытийной основы существования, возникающий в ответ на эмоциональную реакцию относительно индивидуально значимого для человека события или явления и сопровождающийся нарушением процесса поиска сакрального. О наличии у клиента духовного кризиса могут свидетельствовать его жалобы, связанные со страхом смерти, одиночеством, бессмысленностью существования, ощущением греховности, неудовлетворенностью жизнью, отсутствием внутренней свободы. В.В. Козлов выделяет следующие причины возникновения духовных кризисов: связанные со структурой Эго; с невозможностью реализовать основные тенденции личности; кризисы витальности. Деформация или угроза деформации как фрустрирующий фактор для ядерных компонентов Эго и близких к ним по ценностной значимости компонентов является основной причиной кризиса [6]. Закономерности кризиса проявляются в возникновении и проявлении изменений в эмоциональных и психических состояниях; в дезориентации, состоянии тревожности, депрессии; перепадах настроения; в неустойчивой самооценке и неадекватном поведении, стремлении к изменениям.

С точки зрения Т.В. Чхиквадзе, оказание психологической помощи на духовном уровне возможно через гармонизацию взаимодействия с другими людьми, обществом и окружающим миром; повышения критичности мышления, помощи в самоопределении, формирования мировоззрения и стимулирования творчества, преодоления субъективных барьеров креативности [7]. При этом важно понимать, что многие трудности, возникающие у клиентов при подобном кризисе, невозможно решить мгновенно. Поэтому цель психокоррекции заключается не столько в том, чтобы разрешить возникшие трудности, сколько в том, чтобы сделать возможной работу с ними – работу с чувствами и мыслями клиента по отношению к этому. Как указывают К. и С. Гроф, важно показать клиенту, что трудности, через которые он проходит, представляют собой «не проявления болезни, а выражение целительного и трансформирующего процесса» [8, с. 201 – 203].

По мнению В.В. Козлова, напряжения и конфликты в жизни человека связаны, с одной стороны, с его внутренней направленностью на демонстрацию себя в духовном, социальном и материальном плане; а с другой, с невозможностью реализовать имеющийся потенциал, с неудовлетворенностью и ненасытностью этой реализации. С другой стороны, у человека не всегда достаточно энергии для самореализации одновременно во всех сферах. Поэтому, в целях осознания направления развития клиента необходимо анализировать не только его актуальные потребности, но и Я-демонстрируемое общество, Я-реальное и Я-потенциальное [6].

Весьма эффективной является работа с клиентами, направленная на поиск жизненных ресурсов через осознание смерти. Существуют различные теории, описывающие закономерности развития жизни человека: одни говорят, что наша жизнь развивается по спирали, другие – что жизнь это прямая линия [9]. Употребляя метафору жизни как дороги, по которой мы идём, где начало пути – наше биологическое рождение, а его конец – это смерть, мы предлагаем клиенту осмыслить протяженность своей жизни и тот факт, что эта дорога не бесконечна. Для применения этой техники можно использовать наборы ассоциативных карт «PERSONA», «SAGA», «1001» [10].

Алгоритм работы заключается в следующем: На листе бумаги проводится прямая линия. Клиенту предлагается выбрать карту, символизирующую начало жизни и расположить её в начале линии. Анализируется восприятие выбранной клиентом карты на когнитивном, эмоциональном, телесном и духовном уровнях; особое внимание уделяем надеждам и страхам. Такой анализ осуществляется при выборе каждой карты. Затем клиенту предлагается выбрать карту, символизирующую завершение его жизни, смерть. Карта располагается в конце проведенной на бумаге линии. Проводится её подробный анализ. На этом этапе можно обсудить с клиентом следующие вопросы:

- кто будет рядом с вами, когда вы будете умирать?
- какими могут быть ваши последние слова?
- что вы оставите после себя?
- что будет написано на памятнике после вашей смерти?
- что бы вы сами хотели бы написать на этом памятнике?
- какая надпись могла бы быть на его оборотной стороне?
- что станет сюрпризом (приятным или неприятным), после вашей смерти?

- если рассматривать жизнь как длительный марафон, кем вы можете себя считать в нем – победителем или неудачником?

Следующий шаг заключается в том, что на линии жизни, нарисованной клиентом, необходимо отметить точку, в которой он сейчас находится. Клиенту предлагается выбрать соответствующую карту и проанализировать её. Затем (от имени этой карты) рассказать, что это за карта, какова цель её жизни, как «она» воспринимает другие карты, лежащие на «жизненной» прямой, в чем видится их смысл.

От той точки, определяемой клиентом как настоящий момент, ему предлагается, отметить расстояние, равное одному году предстоящей жизни, и представить, что этот год – последний год его жизни. Клиенту предлагается выбрать карту для этого периода жизни, проанализировать её; от имени этой карты рассказать о том, что он видит на линии жизни, отмечая, что является для него значимым, что хочется изменить, оценивая настоящую жизнь. Для этой работы клиенту необходимо предоставить определенное время, чтобы он смог осознать этот факт. В данном случае неважно, сколько лет человеку, на каком жизненном этапе он находится в реальности. По мнению Л.В. Шутовой, этот этап работы, является ресурсным и для того, чтобы человек научился смотреть на себя и собственную жизнь с позиций имеющихся достижений, и для осознания имеющихся у него паттернов самообесценивания [11].

Ощущение «близости смерти» способствует осознанию того факта, что жизнь не стоит на месте. У одних клиентов возникает потребность поговорить об отложенных на «потом» делах, у других – о беспрерывной «гонке», кто-то акцентируется на своих достижениях, на поиске и принятии себя, для кого-то важно что-то успеть изменить или завершить. Данная техника способствует эффективно проанализировать существующее положение дел клиента, высветить актуальные потребности развития и желаемые направления улучшения качества жизни.

Разрешению возможного духовного кризиса во многом способствует и осознание человеком его актуальных потребностей. Используя ассоциативные карты в своей работе, мы заметили, что с их помощью можно моделировать и исследовать любые процессы в прошлом и будущем, находя с их помощью метафорические образы решений, создающих для человека особую, в последующем воплощающуюся в его жизни, реальность; способствует запуску внутренних восстановительных процессов, помогает поиску уникальных путей выхода из сложных ситуаций [12; 13]. Для применения этой техники можно использовать наборы «PERSONA», «SAGA», «1001».

Алгоритм работы: Для начала клиенту предлагается описать все области (направления) деятельности его жизни (работа, дом, учеба, друзья и т.д.) и отметить их значимость для себя. Далее клиенту предлагается оценить, какой процент времени у него занимает каждое направление (при условии, что общая сумма равна 100%). Необходимо распределить выбранные направления деятельности по сферам: духовная, социальная, материальная, телесная и др.; просуммировать полученные процентные соотношения для каждой сферы и отметить их на схеме жизненных приоритетов.

Далее клиенту предлагается выбрать карту, ассоциирующуюся у него с отношением к получившейся схеме жизненных приоритетов и, совместно с психотерапевтом проанализировать её. Для более подробного анализа можно предложить клиенту выбирать четыре карты, символизирующие его отношение к распределению времени по жизненным приоритетам в телесной, духовной, социальной и материальной сферах. Анализируются мысли, чувства, телесные ощущения, возникающие у клиента при ассоциации с выбранными картами. Обсуждается – что хорошего / плохого (конструктивного / деструктивного) даёт такое распределение времени. Особое внимание уделяется сфере, вызвавшей у клиента наибольший эмоциональный отклик.

На следующем этапе клиенту предлагается выбрать карту, ассоциирующуюся с отношением окружающих, к тому, как он распределяет своё время в реальной жизни. Осуществляется анализ мыслей, чувств, ощущений возникающих у клиента. Далее ему предлагается распределить время в соответствии с его жизненными приоритетами. На данном этапе клиенту предлагается проанализировать и ответить на вопросы:

- за счёт чего можно добиться оптимального распределения времени?
- чему конкретно клиент намерен уделять больше или меньше времени?

- какие для этого необходимо осуществить изменения?
- что конкретно клиент будет делать, от чего откажется?
- что может помешать осуществить изменения?
- как окружающие отнесутся к таким изменениям?
- с какими словами клиент хотел бы обратиться к окружающим в этой связи?
- что почувствует клиент, произнеся эти слова?
- какие личностные качества могут помочь предстоящему изменению?
- кто и что еще может помочь, где клиент может найти недостающие ресурсы?

На данном этапе возможно подключение техники «Необитаемый остров» [14], направленную на осознание имеющихся у клиента личностных ресурсов.

На заключительном этапе клиенту предлагается представить, что эти изменения произошли и выбрать карту, символизирующую восприятие нового рисунка распределения времени. Осуществляется анализ мыслей, чувств, ощущений возникающих у клиента с данной картой? Определяются реальные стратегии и сроки реализации желаемых изменений.

Применение данных техник делает работу по психокоррекции духовной сферы клиента более успешной и эффективной.

#### Библиографический список

1. Дубровский Д.И. *Проблема идеального*. Москва, 1983.
2. Каган М.С. О духовном (опыт категориального анализа). *Вопросы философии*. 1985; 9.
3. Шердаков В.Н. О познавательном, нравственном и эстетическом отношении человека к действительности. *Вопросы философии*. 1996; 2.
4. Пазекова Г.Е. Духовность личности как психологический феномен. *Акмеология*. 2005; 2.
5. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход. *Гуманистическая и трансперсональная психология*: хрестоматия. Москва: АСТ, 2000.
6. Козлов В.В. Личность, творчество, самореализация. *Известия Саратовского университета. Акмеология образования. Психология развития*. 2012; Т. 1; № 2.
7. Чхиквадзе Т.В. Факторная структура духовности личности. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2011, 6.
8. Гроф С., Гроф К. Помощь при духовном кризисе. *Духовный кризис: Статьи и исследования*. Москва: МТМ, 1995.
9. Анцыферова Л.И. Человек перед лицом жизни и смерти. *Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики*. Москва: Институт психологии РАН, 1997.
10. *OH Cards Institute*. Available at: <http://oh-cards.com>
11. Шутова Л.В. Поиск жизненных ресурсов через осознание смерти. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2006; 14.
12. Буравцова Н.В., Дмитриева Н.В., Козырева Т.С. Метафорические карты в пространстве формирования личностной харизматичности. *Мир науки, культуры, образования*. (49), 2014; 6.
13. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Метафорические ассоциативные карты в пространстве психокоррекции эмоциональной недостаточности. *СМАЛТА*. 2014; 4.
14. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. *Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии*. Новосибирск, 2015.

#### References

1. Dubrovskij D.I. *Problema ideal'nogo*. Moskva, 1983.
2. Kagan M.S. O duhovnom (opyt kategorial'nogo analiza). *Voprosy filosofii*. 1985; 9.
3. Sherdakov V.N. O poznavatel'nom, нравstvennom i `esteticheskom otnoshenii cheloveka k dejstvitel'nosti. *Voprosy filosofii*. 1996; 2.
4. Pazeikova G.E. Duhovnost' lichnosti kak psihologicheskij fenomen. *Akmeologiya*. 2005; 2.
5. Bou'en M. Duhovnost' i lichnostno-centrirovannyj podhod. *Gumanisticheskaya i transpersonal'naya psihologiya*: hrestomatiya. Moskva: AST, 2000.
6. Kozlov V.V. Lichnost', tvorchestvo, samorealizaciya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. 2012; T. 1; № 2.
7. Chhikvadze T.V. Faktornaya struktura duhovnosti lichnosti. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2011, 6.
8. Grof S., Grof K. Pomosch' pri duhovnom krizise. *Duhovnyj krizis: Stat'i i issledovaniya*. Moskva: MTM, 1995.
9. Ancyferova L.I. Chelovek pered licom zhizni i smerti. *Rossijskij mentalitet: voprosy psihologicheskoy teorii i praktiki*. Moskva: Institut psihologii RAN, 1997.
10. *OH Cards Institute*. Available at: <http://oh-cards.com>
11. Shutova L.V. Poisk zhiznennyh resursov cherez osoznovanie smerti. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki*. 2006; 14.
12. Buravcova N.V., Dmitrieva N.V., Kozyreva T.S. Metaforicheskie karty v prostranstve formirovaniya lichnostnoj harizmatichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. (49), 2014; 6.
13. Dmitrieva N.V., Buravcova N.V. Metaforicheskie associativnye karty v prostranstve psihokorrekcii `emocional'noj nedostatochnosti. *SMALTA*. 2014; 4.
14. Dmitrieva N.V., Buravcova N.V. *Metaforicheskie karty v prostranstve konsul'tirovaniya i psihoterapii*. Novosibirsk, 2015.

Статья отправлена в редакцию 02.06.15

УДК 159.923

**Buravtsova N.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Department of Practical Psychology, Novosibirsk Humanitarian Institute; senior lecturer, Department of Psychology of Personality and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, (Novosibirsk, Russia), E-mail: [burawzov@yandex.ru](mailto:burawzov@yandex.ru)

**Dmitrieva N.V.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Deviant Behavior, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, (St. Petersburg, Russia), E-mail: [dnv2@mail.ru](mailto:dnv2@mail.ru)

**PSYCHOTHERAPY OF NEUROSES USING ASSOCIATIVE CARDS.** The article presents material about the possibility of using projective techniques for psychological counseling and psychotherapy. In the work neurasthenia is defined as a type of neurosis, resulting from the conflict between the existing installing and space-time constraints. The researchers describe methods and techniques of working with psycho metaphorical associative cards. The paper analyzes an case of consulting by a therapist some clients during the correction of neurasthenia. Showing psychological mechanisms of projection a client is available to struggles with difficulties and gets possibilities of psychological adjustment to them. The work also substantiates the efficiency of the usage of metaphorical associative cards in such cases.

**Key words:** neurosis, neurasthenia, projective techniques, metaphorical association card, psychotherapy, psycho-correction.

**Н.В. Дмитриева**, д-р психол. наук, проф. каф. психологии девиантного поведения Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, E-mail: [dnv2@mail.ru](mailto:dnv2@mail.ru)

**Н.В. Буравцова**, канд. психол. наук, проф. каф. практической психологии Новосибирского гуманитарного института; доц. каф. психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: burawzov@yandex.ru

## ПСИХОТЕРАПИЯ НЕВРОЗОВ С ПОМОЩЬЮ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ

В статье представлен материал о возможности использования проективных методов для психологического консультирования и психотерапии. Неврастения определяется как вид невроза, возникающая в результате конфликта между гиперсоциальной установкой и имеющимися пространственно-временными ограничениями. Описаны приёмы и техники психокоррекционной работы с метафорическими ассоциативными картами. Проанализирован пример работы психотерапевта с клиентом в ходе коррекции неврастения. Показаны психологические механизмы проецирования клиентом имеющихся у него трудностей и возможности психологической коррекции данных трудностей. Обосновывается эффективность использования метафорических ассоциативных карт в деятельности специалистов.

**Ключевые слова:** невроз, неврастения, проективные методы, метафорические ассоциативные карты, психотерапия, психокоррекция.

Термин «неврастения» знаком сегодня практически каждому человеку. Доказано, что этот вид невроза возникает в результате конфликта между гиперсоциальной установкой и пространственно-временными ограничениями у людей с низкой толерантностью к стрессу, неспособных воспринимать и перерабатывать большой объем информации, переживающих чувство нехватки времени с одновременной мотивацией к достижениям, гипертвственностью и перфекционизмом [1; 2].

С жалобами на вышеописанные состояния к нам обратилась много работающая, красивая, ухоженная, интеллигентная замужняя женщина 59 лет, хозяйка гостиницы, мать троих взрослых детей, бабушка двоих внуков. Женщину беспокоило постоянное стремление к самосовершенству и работоголизм, результатом которых являлись психическая слабость, повышенная утомляемость, ощущение усталости и хроническое психоэмоциональное напряжение.

Для коррекции её невротического состояния мы использовали ассоциативные карты. Метафорические ассоциативные карты – особый вид арт-терапии, основывающийся на принципах и постулатах проективных методик [3]. Применение ассоциативных карт издательства ОН-Verlag [4] доказало свою эффективность и в нашей практике [5]. Приведем основные выдержки из сеанса психотерапии неврастения у клиентки, описанной выше. Для работы с клиенткой использовались ассоциативные карты из наборов «PERSONA», «COPE» и «SAGA».

Психолог (П): скажите, пожалуйста, как относились как родители к вашим родителям?

Клиентка (К): они оба очень много работали, заставляли меня учиться только на «отлично», быть всегда и во всем лучше других. Я их практически дома не видела.

П: Выберите карту, ассоциирующуюся с вашим отцом.

Клиентка извлекает из набора «PERSONA» портрет мужчины (рисунок 1).

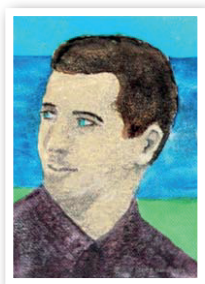


Рис. 1. Карта, ассоциирующаяся у клиентки с отцом

П: Каким вы его помните?

К: Он был очень красивым, но постоянно пропадал на работе, а по вечерам, так как он с мамой часто ссорились, «зависал» в компаниях с друзьями и их подругами.

П: Какими были его родители?

К: Отец их бросил, а мать была вынуждена много и тяжело работать, чтобы прокормить двух сыновей.

П: Какой вы помните вашу бабушку?

К: Она была очень красивой и веселой. В детстве меня часто оставляли с ней, и я видела как бедно она живет, но при этом по вечерам у нее собирались веселые компании. Помню, что она любила выпить и курила «Беломор».

П: Как вы думаете, было ли важным для вашего отца чтобы вы – как дочь, как значимое для него лицо не повторили судьбу его матери?

К: Конечно. Он часто повторял, что боится, что я буду такой же легкомысленной, как и его мать.

П: Как он к вам относился, кроме того, что требовал быть лучше всех и постоянно работать?

К: (в глазах женщины появились слёзы) Я была в позиции подчинения.

П: Как относились к происходящему ваша мать?

К: Она была таким же тихим и безропотным существом.

П: Что вы чувствуете, когда говорите об этом?

К: Ужас и страх...

П: Выберите карту ужаса и страха.

Клиентка извлекает из набора «COPE» следующую карту (рисунок 2).

П: Что вы при этом чувствуете?

К: Страх. Хочется свернуться в клубочек и спрятаться от всех...

П: Есть ли у вас ощущение, что вы себя так чувствовали всегда, с самого рождения?

К: Да... есть.

П: А ваша мать себя чувствовала также?

К: Да. Когда отец умер, она сказала, что хоть теперь сможет пожить спокойно.

П: Была ли смерть отца для нее освобождением? А для вас?

К: Да... для нее точно... и для меня в какой-то степени тоже.

П: Выберите из любого набора позитивную карту – ресурсную часть себя.

Клиентка выбирает карту из набора «SAGA» (рисунок 3).



Рис. 2. Карта, ассоциирующаяся у клиентки с состоянием в детстве

П: Что вы чувствуете по отношению к этой части себя?

К: Лёгкость...

П: Это для вас хорошее чувство?

К: Да.

П: А теперь выберите карту, ассоциирующуюся у вас с вашей мамой.

Клиентка извлекает из набора «PERSONA» карту печальной женщины (рисунок 4).



Рис. 3. Карта, ассоциирующаяся у клиентки с ресурсным состоянием



Рис. 4. Карта, ассоциирующаяся у клиентки с матерью

П: Положите все карты в пространстве так, как они ложатся.

К: (кладет рядом с собой карту «матери», а все остальные отодвигает далеко от себя вправо) Вот это мы – горемыки...

П: Представьте, что вы не работаете, например, в связи с болезнью, как вы при этом себя чувствуете?

К: Я не разрешаю себе отдыхать даже когда болею.

П: Что для вас является состоянием, противоположным работе?

К: Отдых, конечно.

П: Выберите две карты: связанную с работой и противоположную – с отдыхом.

Клиентка выбирает следующие две карты (рисунок 5, 6).



Рис. 5. Карта, ассоциирующаяся с работой

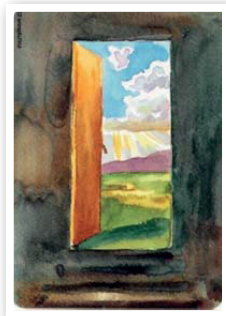


Рис. 6. Карта, ассоциирующаяся с отдыхом

П: Давайте уберем эту «работающую» часть и выберем ту, которая отдыхает.

К: Не могу! Она никак не убирается, пусть они лежат рядом.

П: О чем они говорят между собой?

К: Одна ругает другую за безделье.

П: Что вы чувствуете?

К: Бесконечная борьба между ними отнимает все силы.

П: Представьте, что когда-то члены вашей семьи жили так, что никто никого не подавлял.

К: Не могу... не получается...

П: Почувствуйте свой долг, на что он похож?

К: На крест... Вот, как эта девочка на карте несет тяжелые ведра с водой, так и я несу по жизни свой крест...

П: Чей голос подает команду «Надо нести свой крест!».

К: Голос отца. Он живет во мне постоянно. Раньше я думала, что это какая-то патология, но недавно прочитала, что бывает еще хуже...

П: Посмотрите на ресурсную часть себя и войдите в это состояние.

П: Как себя чувствуете, какие ощущения?

К: Хорошие. Меня все устраивает.

П: Попробуйте повторить за мной следующие фразы: «Я признаю, что эта часть является для меня ресурсной. Я признаю, что не могу долго находиться в ней, чтобы не разгневать и не обидеть моего отца и эту мою перфекционистскую часть. Я признаю, что эта часть связывает меня с отцом». Клиентка повторяет предложенные фразы.

П: А теперь представьте, что этой части не будет (убирает карту на край стола).

К: Нет, нет! Пусть останется, она ко мне привыкла! Если ее убрать, я не буду работать.

П: Посмотрите на карту отца и скажите: «Ты – мой папа, а я – твоя дочь. Когда-то ради тебя я взяла от тебя эту стратегию самоподавления и этот крест под названием «надо» я до сих пор тащу на себе, потому, что если я его брошу, я предаю тебя и память о тебе». Клиентка повторяет предложенные фразы.

П: Как он на вас смотрит?

К: С любовью.

П: Повторите за мной следующие фразы: «Папа, мне скоро 60 лет. Можно я уже хоть что-то изменю в своей жизни? Ты не переживай, я не перестану стремиться делать все на «отлично», просто разреши мне больше не подавлять себя. Теперь я буду работать для души и от души, и это даст больше пользы мне и моей семье». Клиентка повторяет предложенные фразы.

П: Как там папа?

К: Он не против...

П: Как себя чувствуете, какие ощущения?

К: Мне стало лучше.

П: Что вы чувствуете по отношению к отцу?

К: Жалость.

П: Повторите за мной следующие фразы: «Папа, я – только дочь и я не виновата, что в твоей жизни были нищета и голод. Ты хотел для меня лучшей жизни. Я признаю твою стратегию взятия на себя ответственности за всю семью. Я признаю, что эта стратегия позволила нам выжить. Ты нес этот крест, но, ты позволял себе «спускать пар», а мне «перекрывал кислород» и не давал расслабляться. Я признаю, что ты справился. Но я не умею «спускать пар» и все карабкаюсь на какую-то мифическую высоту. Я больше так не хочу!». Клиентка повторяет предложенные фразы.

П: Посмотрите, как папа относится к этим словам? Скажите: «Папа, а что, если я разрешу себе другую стратегию? Как папа, он не против?»

К: Он молчит. Наверное, задумался...

П: Скажите: «Ты навсегда останешься моим отцом, и я буду помнить о тебе. Но пойми, что нищета, которой ты так боялся, не должна перейти мне в наследство в виде подавленности и страха». Клиентка повторяет предложенные фразы.

П: Как он реагирует? Почувствуйте, что меняется в первоначально выбранной карте отца? Что в ней остается, что уходит, может быть приходит что-то другое?

К: Он не против, он согласен... Приходит другой образ отца, а старый исчезает.

П: Выберите карту с новым образом отца. Опишите его.

Клиентка выбирает из набора «PERSONA» следующую карту (рисунок 7).

К: Это – образ человека, который грешит и позволяет это делать другим.

П: Скажите: «Я признаю, что если буду иногда разрешать себе не тащить это твое послание, я все равно останусь твоей дочерью и стану еще больше уважать тебя и помнить о тебе». Клиентка повторяет предложенную фразу.

П: Как у вас отзываются такие слова?

К: Очень хорошо.

П: Выберите карту с новым образом матери.

Клиентка выбирает из набора «PERSONA» следующую карту (рисунок 8).

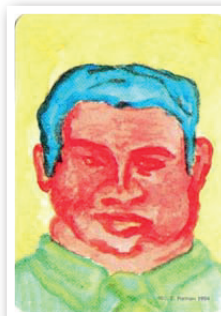


Рис. 7. Новая карта, ассоциирующаяся у клиентки с отцом

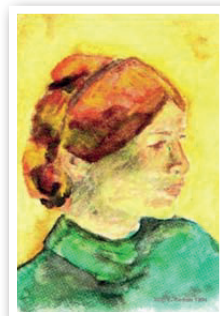


Рис. 8. Новая карта, ассоциирующаяся у клиентки с матерью

П: Какое теперь ощущение идет от этих карт?

К: Хорошее, теплое. Только вот себя тоже хочется заменить. Клиентка извлекает из набора «PERSONA» карту спокойной, красивой молодой женщины (рисунок 9).

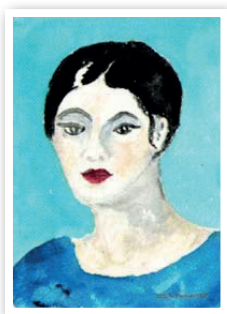


Рис. 9. Карта, ассоциирующаяся у клиентки с ней самой

П: Как себя теперь чувствуете, какие ощущения?

К: Мне стало лучше, спокойнее..

П: Что хочется сделать с картами?

К: Хочется, чтобы между нами не было расстояния (кладет «себя» и «родителей» перед собой).

П: Скажите: «Вы – мои родители и так случилось, что ваши отношения не сложились так, как бы мне хотелось. Папа жил, как хотел, а ты, мама, – как тебя заставляли, но это был ваш выбор. Дорогие родители, в память о вас, дабы не была напрасна ваша жизнь, я разрешаю себе чуть больше свободы и этот крест я оставляю вам. Когда-то он вас спасал и защищал, но мне он уже не нужен. Я и так выживу и своей новой стратегией жизни я никого не предаю». Клиентка повторяет предложенные фразы.

П: Посмотрите на эти карты и скажите, как вы себя чувствуете.

К: Большое спасибо, мне очень хорошо. Я почувствовала себя свободнее.. понимаю, что способна строить свою жизнь так, как удобно мне самой... без оглядки на прошлое. И, кажется, я теперь по-другому стала относиться к своим родителям... стала их лучше понимать. Спасибо.

Анализ приведённого примера показал действенность использования ассоциативных карт в психотерапии неврастении. Применение данных техник делает работу психолога более успешной и эффективной.

#### Библиографический список

1. Дмитриева Н.В. *Психологические факторы трансформации идентичности личности*. Автореферат диссертации ... доктора психол. наук. Новосибирск: НГПУ. 1996.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. *Homo Postmodernicus. Психологические и психические нарушения постмодернистского мира*. Новосибирск: НГПУ, 2009.
3. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. Принципы и способы использования ассоциативных карт в психологии и психотерапии. *СМАЛЬТА*. 2015; 1.
4. *OH Cards Institute*. Available at: <http://oh-cards.com>
5. Дмитриева Н.В., Буравцова Н.В. *Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии*. Новосибирск, 2015.

#### References

1. Dmitrieva N.V. *Psichologicheskie faktory transformacii identichnosti lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihol. nauk. Novosibirsk: NGPU. 1996.
2. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. *Homo Postmodernicus. Psichologicheskie i psichicheskie narusheniya postmodernistskogo mira*. Novosibirsk: NGPU, 2009.
3. Dmitrieva N.V., Buravcova N.V. Principy i sposoby ispol'zovaniya associativnyh kart v psihologii i psihoterapii. *SMAL'TA*. 2015; 1.
4. *OH Cards Institute*. Available at: <http://oh-cards.com>
5. Dmitrieva N.V., Buravcova N.V. *Metaforicheskie karty v prostranstve konsul'tirovaniya i psihoterapii*. Novosibirsk, 2015.

Статья отправлена в редакцию 02.06.15

УДК 159.97+376.4

**Efimova N.Yu.**, senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [efimova-nina@inbox.ru](mailto:efimova-nina@inbox.ru)

**Agaveleyan O.K.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [oganesagaveleyan@yandex.ru](mailto:oganesagaveleyan@yandex.ru)

**TOLERANCE AND SOCIAL ENVIRONMENT.** A prerequisite for successful social adaptation of people with disabilities is the ability to build productive relationships with the people around them. The article studies tolerance in mentally retarded pupils, the possibility of using the traditional techniques for the diagnosis of its level. In order to build tolerant quality in students with mental retardation, the authors show that their tolerant intentions should be transferred from the verbal level to the level of action. For sustainable results some systematic methods of organization of classes should be used, within which it is necessary to initiate practical activities of pupils, giving them an opportunity to express themselves in any capacity, consolidate tolerant behavior, helping to realize their choice and to confirm its joint moral evaluation.

**Key words:** tolerance, tolerance, students with mental retardation.

**Н.Ю. Ефимова**, ст. преп. каф. коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: [efimova-nina@inbox.ru](mailto:efimova-nina@inbox.ru)

**О.К. Агавелян**, д-р психол. наук, проф. каф. коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: [oganesagaveleyan@yandex.ru](mailto:oganesagaveleyan@yandex.ru)

## ТОЛЕРАНТНОЕ СОЗНАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА

Необходимым условием успешной социальной адаптации людей с ОВЗ является умение налаживать продуктивные взаимоотношения с окружающими их людьми. Статья посвящена исследованию толерантного сознания у умственно отсталых школьников, возможности применения традиционных методик для диагностики его уровня. Для того чтобы у учащихся с умственной отсталостью формировались именно толерантные качества, необходимо перевести толерантные установки из вербального компонента в деятельностный. В получении устойчивого результата следует применять методы системной организации занятий, внутри которой необходимо инициировать практическую деятельность воспитанников, давать им возможность проявлять себя в любом качестве, закреплять толерантный вариант поведения, помогать осознавать свой выбор и подтверждать его совместной нравственной оценкой.

**Ключевые слова:** толерантность, толерантное сознание, школьники с умственной отсталостью.

В настоящее время нет единого мнения по поводу природы, структуры и механизма толерантности [1 – 9]. Проблема эта мало изучена и допускает варианты в её толковании, особая полемика существует в отношении её оценки и необходимости. Трудно выделить толерантность «для всех», такую чтобы отвечала интересам любой социокультурной общности, также как и невозможно создать её модель пригодную для всех и для каждого.

В современном мире процессы интеграции различных категорий людей, целых наций, явлений и мнений занимают значимое место, не остались в стороне и люди с особыми возможностями и потребностями. Являясь полноценными членами общества, они наделены равными правами по всем вопросам, касающимся организации их жизнедеятельности и всестороннего развития, поэтому их стремление к интеграции в социум носит разумный и вполне реальный характер. «...только через столкновение с чем-либо иным осуществляется любое развитие, в ином мы находим ресурсы для собственного движения вперед. Защищаясь от иного, выстраивая охраняемую границу «свое – чужое» и уклоняясь от диалога, от взаимодействия, мы блокируем возможности собственного развития. Поэтому толерантность в приведенном выше понимании – готовность интересоваться иным, как чем-то самоценным, признавать его в качестве самостоятельной реальности, вступать с ним в определенное взаимодействие – оказывается важным ресурсом личностного развития» [6, с. 9].

Сложность процесса социализации людей с ограниченными возможностями здоровья и, конкретно, с умственной отсталостью, заключается не только в ограничении отношений с ними окружающих людей, обусловленном неумением взаимодействовать с «необычными», нежеланием допускать их в своё личное пространство, но и неумением самой личности с ОВЗ вступать в активные взаимоотношения другого ритма и другого уровня, непривычного для неё. Умственная отсталость наиболее всего проявляется в социальных взаимоотношениях личности, проявление её неполноценности во взаимодействии с другими здоровыми членами общества наносит значительный вред её статусу, её успешной адаптации, её возможности к самореализации. Сглаживание дефектов личностного плана путём организации специального образовательного процесса является основной задачей в формировании и правильном развитии дефективной личности.

Исследование толерантности у учащихся с умственной отсталостью 15 – 17 лет при помощи экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой), вопросника для измерения толерантности (В.С. Магун, М.С. Жамкочян, М.М. Магура), методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), разработанных для нормально раз-

вивающихся подростков, выявило средний уровень сформированности данного качества.

Анализ диагностических материалов констатировал, что для респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. Одни социальные ситуации располагают подростков к проявлению толерантности, в других, напротив, они могут вести себя интолерантно. Испытуемые не имеют твёрдых негативных или позитивных убеждений по отношению к представителям других наций или культур, к иным взглядам, к отступлениям от общепринятых норм, к сложности и неопределённости окружающего мира по причине отсутствия личного опыта и слабости функций анализа и синтеза. Исходя из особенностей данной категории школьников, поведение носит ситуативный характер. Такой результат получен при помощи готовых опросников, содержащих заданную структуру и однозначность ответов, выявить же специфические особенности мышления в области толерантности / интолерантности будет продуктивнее путём свободного творческого размышления, направленного на выявление циркулирующих идей и схем в сознании подростков с нарушениями интеллекта. С этой целью было проведено эмпирическое исследование, которое предлагало школьникам поразмышлять над вопросами, сформулированными в модели Д.А. Леонтьева [6, с. 15]. Таких вопросов было двенадцать:

1. Кто мы?	7. Что, по-твоему, не нормально?
2. Кого ты считаешь своими?	8. Кто виноват?
3. Кого считать чужими?	9. Что делать, чтобы исправить?
4. Кто из класса самый сильный, почему?	10. Что ты считаешь в жизни невозможным?
5. Кто из класса самый слабый, почему?	11. Что ты считаешь в жизни недопустимым?
6. Что нормально?	12. Что ты считаешь нежелательным?

Размышления оформлялись в виде коротких сочинений, временной интервал между работами составлял два дня. Каждое последующее размышление по плану исследования должно было вытекать из предыдущего, что вызвало затруднения у испытуемых. Поверхностность мышления, слабость логических и абстрактных процессов, а также снижение функций запоминания и воспроизведения не всегда позволяли учащимся восстанавливать в памяти свои собственные мысли, изложенные в прошлом эпизоде.

Таблица 1

Частотный словарь

Число употр-ий	Словоформы	Число употр-ий	Словоформы	Число употр-ий	Словоформы	Число употр-ий	Словоформы
229	я	37	сила	20	хотеть	12	материться
166	не	36	кто	20	школа	11	авария
150	считать	34	слабый	19	мочь	11	всегда
60	все	31	недопустимо	19	работать	11	гулять
59	мы	31	нежелательно	18	тот	11	давать
58	что	31	они	17	вести	11	допускать
55	самый	31	хорошо	17	даться	11	идти
55	человек	29	когда	17	знать	11	машины
54	люди	28	дом	17	играть	11	папа
54	нормально	27	пить	16	думать	10	бить
49	жизнь	27	потому	15	мама	10	мой
47	быть	25	делать	14	любить	10	сам
45	надо	25	друзья	14	она	10	убивать
45	он	24	виноват	14	ты	10	учитель
45	чтобы	24	нельзя	13	братья		
45	чужой	23	исправить	13	жить		
44	этот	21	можно	13	который		
39	свой	21	плохой	13	наркотики		
38	курить	20	класс	13	террорист		
38	невозможно	20	ходить	12	бабушка		

В данном исследовании принимали участие 44 старшеклассника. После завершения выполнения работ, материал был подвергнут обработке в двух направлениях:

1. Составление частотного словаря и его анализ.
2. Выявление индикаторов толерантности/интолерантности в представленных текстах.

Наиболее часто употреблённые в текстах слова были отобраны в Частотный словарь (таблица 1.) и составили 9,8% (75 словоформ) всего словаря, но покрывают 60,3% всего текста. Остальные 688 словоформ покрывают только 39,7% всей выборки.

Одной из проблем при создании частотных списков является всплеск частоты отдельных слов. В данном случае такими словами можно считать: *Я* (229), *не* (166), *считать* (150), *что* (58), *нормально* (54), *невозможно* (38), *недопустимо* (31), *нежелательно* (31), *допускать* (11). Применение этих словоформ в большом количестве связано с установкой, заданной формулировкой вопроса. Этим обусловлено употребление словоформ: *я*, *считать*, *нормально*, *невозможно*, *недопустимо*, *нежелательно*, *допускать* (выделены курсивом в таблице 1). Поскольку данные слова есть в вопросах, то учитывая проблему самостоятельного словесно-логического мышления, из них умственно отсталые школьники строят и ответы.

Исключив обусловленные словоформы из списка, мы получили материал для дальнейшего анализа. Наибольшее число повторений (до 60) имеют такие словоформы как *«все»* и *«мы»* (таблица 2), такое преимущество подчёркивает значимость для респондентов собственной принадлежности к группе. В целом для подростков в этот возрастной период проблемы идентификации и референтности стоят на первом месте.

Таблица 2

1 уровень	
слова	частота
все	60
мы	59

Д.А. Леонтьев указывает, что для выявления толерантности «... интерес представляют, прежде всего, формулировки, проводящие границу между группами «мы» и «они»». [6, с. 14]. Словник лишь определяет значимость таких формулировок, границы между ними следует искать в контекстном анализе.

На втором месте по частотности (45 – 55), а значит по значимости, стоит достаточно важная для социализации и толерантности группа слов: *самый*, *человек*, *люди*, *жизнь*, *быть*, *надо* (таблица 3). Слова, несущие положительный и важный для любого человека смысл, стоят на важном месте и у школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Таблица 3

2 уровень	
слова	частота
самый	55
человек	55
люди	54
жизнь	49
быть	47
надо	45

«Он», «чужой», «этот» (44 – 45) будут следующей ступенью (таблица 4). Эта группа слов по значимости оценивается чуть ниже, а значит, менее актуальна для испытуемых. Некоторая изолированность людей с ОВЗ в процессе детского и юношеского развития формирует у них черты отстранённости от основной массы людей, поэтому они реже испытывают чувства включённости, единства с большими, а тем более с условными группами людей.

Таблица 4

3 уровень	
слова	частота
он	45
чужой	45
этот	44

Обобщение *«они»* (31) имеет ещё меньшую частоту, в два раза реже употребляется, чем обобщения *«мы»* и *«все»* (таблица 1).

Далее от 10 до 44 повторений представлены слова, определяющие жизненное окружение и формы активности испытуемых (*дом*, *мама*, *играть*, *драться*, *делать*, *класс* и др.). Для исследования толерантности эти словоформы менее значимы, они скорее определяют повседневные бытовые и школьные интересы умственно отсталых подростков.

Подводя итог анализа на основе частотного словаря, можно предположить, что на первом месте у подростков стоят личные интересы, менее значимы межличностные и общечеловеческие ценности, большая часть интересов распространяется в область социально-бытовой сферы. Межгрупповые отношения менее значимы в связи с недостаточным пониманием их сути и определённым уровнем социальной отстранённости.

Следующим этапом будет выявление в тексте и анализ некоторых элементов содержания, предложенных Д.А. Леонтьевым (рис. 1).

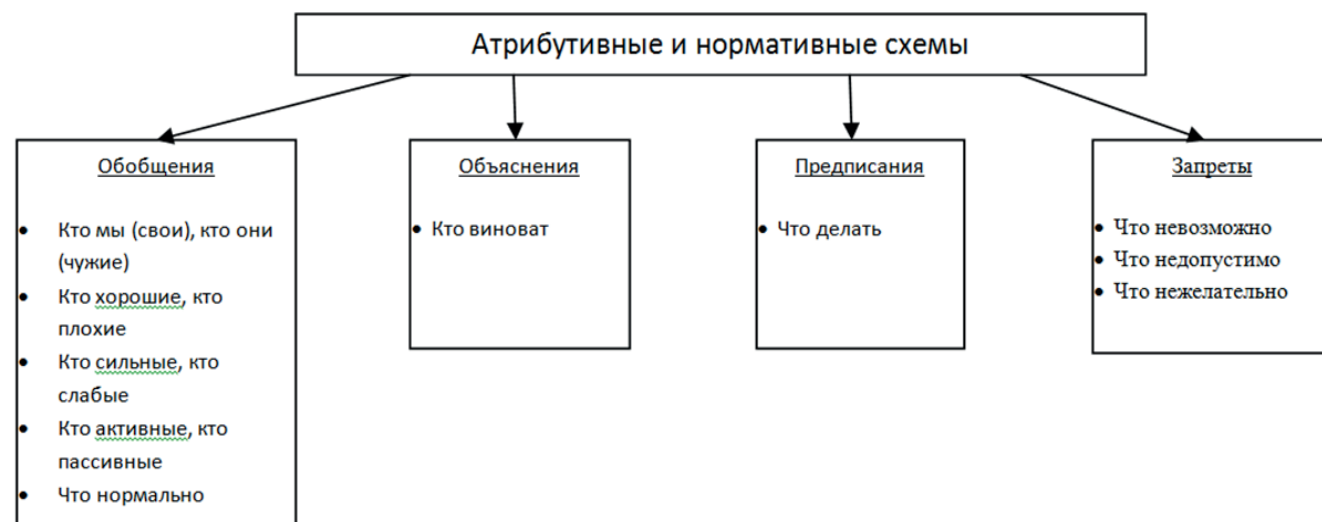


Рисунок 1. Элементы содержания текстов, выражающие атрибутивные и нормативные содержания (Д.А. Леонтьев)

«Задача эксперта-исследователя заключается в поиске в анализируемом тексте любых схем обобщений, объяснений, предписаний и запретов и затем выделения тех из них, которые содержательно связаны с параметром толерантности / интолерантности» [6, с. 15].

Из разряда обобщений наибольший интерес для исследования вопросов толерантности представляют формулировки, проводящие границу между группами «мы» и «они». В качестве чужих подростки упоминают людей из других стран, незнакомцев, они испытывают тревогу при взаимодействии с ними. Граница «Я – не-Я» не носит жесткого характера, что свидетельствует об отсутствии выраженных интолерантных установок. При оценке нормально / ненормально, испытуемые анализируют отношение к себе и употребляют следующие выражения: «быть одному», «когда тебя обижает» и т. п. Такая оценка говорит о слабой позиции испытуемых, неуверенности в своих силах, низкой инициативе. В отношении внешнего мира оценка нормально / ненормальности не обозначена. Это ещё раз подчёркивает направленность сознания умственно отсталого подростка на себя, тревогу по поводу своего пребывания в социуме.

В разряде «Объяснения» частыми у испытуемых являются размышления, обвиняющие всех людей, всё человечество, включая и самих себя в происходящих в мире негативных событиях. Отсутствие в высказываниях противопоставленных сторон «мы – они» подтверждает наличие нейтральных и толерантных установок. Вместе с тем учащиеся придают большое значение физической силе и активности одноклассников, но не связывают её с агрессивностью, а в большей степени с самозащитой.

В качестве «Предписаний» испытуемые выдвигают общечеловеческие нравственные установки, усвоенные ими на уровне школьного обучения и домашнего воспитания. Агрессивных и противоправных предписаний не выявлено.

«Запреты» охватывают разные сферы жизнедеятельности учащихся: взаимоотношения и поведение людей, здоровье, экологию. Респонденты имеют адекватные общие представления о разных сферах жизни, а также позитивные установки и ори-

ентиры для их реализации. В большей степени это связано с процессом их учёбы. На уровне практического исполнения выявленных установок перед учащимися с проблемами в развитии обязательно будут возникать трудности, связанные с их психофизическими особенностями.

Итак, в результате анализа письменных размышлений учащихся по вопросам добра и зла, возникающих между людьми в процессе общения и жизнедеятельности, выявлено, что на вербальном уровне толерантные установки подростков с проблемами интеллектуального развития будут преобладать над интолерантными.

Перед исследованием встаёт вопрос, каким образом учащиеся с лёгкой степенью умственной отсталости в ходе применения различных методик и методов показывают достаточный (средний) уровень толерантности, не имея личностных к тому предпосылок. Ответ надо искать в области деятельности, а именно, в поведении подростков в конкретной, практически возникшей обстановке. Усвоенные школьниками речевые эталоны и понятия, лишь в некоторой степени регулирующие их деятельность, могут оказаться бесполезными в конкретной сложившейся бытовой ситуации. Именно реальная задача может оказаться невыполнимой по причине неумения контролировать своё эмоциональное состояние, непосредственные импульсы и желания, слабость ориентировочного рефлекса. Поэтому приведённые выше данные диагностики всё же следует считать не показателями толерантного сознания, а признаками терпимого отношения к окружающему в совокупности с хорошей обученностью.

Для того чтобы у учащихся с умственной отсталостью формировались именно толерантные качества, необходимо перевести этот компонент из вербального в деятельностный. В получении устойчивого результата следует применять методы системной организации занятий, внутри которой необходимо инициировать практическую деятельность воспитанников, давать им возможность проявлять себя в любом качестве, закреплять толерантный вариант поведения, помогать осознавать свой выбор и подтверждать его совместной нравственной оценкой.

#### Библиографический список

1. Агавелян О.К., Иванова М.В.. Особенности распознавания эмоциональных контекстов по голосу подростками с проблемами в развитии. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 2: 449 – 452.
2. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У. О смыслах понятия «толерантность». *Век толерантности: Научно-публицистический вестник*. Москва: МГУ, 2001: 8 – 18.
3. Вопросник для измерения толерантности. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности*. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003.
4. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Обучение и развитие детей школьного возраста. *Избранные психологические исследования*. Москва, 1956: 453 – 480.
5. Клепцова Е.Ю. *Психология и педагогика толерантности: пособие для ВУЗов*. Москва: Академический проект, 2004.
6. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «Толерантность». *Вопросы психологии*. 2009; 5: 3 – 16.
7. *Психодиагностика толерантности личности*. Москва: Смысл, 2008.
8. Рубинштейн С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. Москва: Просвещение, 1986.
9. Хомяков М.Б. Толерантность: парадоксальная ценность. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2003; Т. VI; № 4: 98 – 112.

#### References

1. Agavelyan O.K., Ivanova M.V.. Osobennosti raspoznavaniya `emocional'nyh kontekstov po golosu podrostkami s problemami v razviti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 2: 449 – 452.
2. Asmolov A.G., Soldatova G.U. O smyslah ponyatiya «tolerantnost'». *Vek tolerantnosti: Nauchno-publicisticheskij vestnik*. Moskva: MGU, 2001: 8 – 18.
3. Voprosnik dlya izmereniya tolerantnosti. *Praktikum po psihodiagnostike i issledovaniyu tolerantnosti*. Moskva: MGU im. M.V. Lomonosova, 2003.
4. Vygot'skij L.S. Problema umstvennoj otstalosti. Obuchenie i razvitie detej shkol'nogo vozrasta. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva, 1956: 453 – 480.
5. Klepcova E.Yu. *Psihologiya i pedagogika tolerantnosti: posobie dlya VUZov*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
6. Leont'ev D.A. K operacionalizacii ponyatiya «Tolerantnost'». *Voprosy psihologii*. 2009; 5: 3 – 16.
7. *Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti*. Moskva: Smysl, 2008.
8. Rubinshtejn S.Ya. *Psihologiya umstvenno otstalogo shkol'nika*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
9. Homyakov M.B. Tolerantnost': paradoksal'naya cennost'. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii*. 2003; T.VI; № 4: 98 – 112.

Статья поступила в редакцию 03.08.15

УДК 316.61

**Lizunova G.Yu.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [ufkz2008@mail.ru](mailto:ufkz2008@mail.ru)

**Zayats N.M.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [sajcn@mail.ru](mailto:sajcn@mail.ru)

**Taskina A.V.**, Master student, Department of Psychology and Social Work, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [taskina.a@mail.ru](mailto:taskina.a@mail.ru)

**SELF-DEVELOPMENT AS A CONDITION TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY STUDENTS.** The article studies one of the important questions of professional formation of educational psychologists – the process of self-development during training in a higher education institution. The authors present results of a poll of students about understanding of the process of self-development, the ways of its implementation by students during the vocational training, the qualities, which students would like to develop themselves. In the paper it is noted that one of the main issues of self-development is a question of a goal-setting, development of rules and the program of work of the personality over itself. The creation of external conditions of this process and the accounting of internal conditions of preparation for professional self-development of students is not unimportant. The materials the article expand the idea of the identity of students, who master psychology in Gorno-Altaysk State University, and add to a social and psychological portrait of a modern student.

**Key words:** self-development, self-improvement, professional competence, personality, professional orientation.

**Г.Ю. Лизунова**, канд. филос. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,  
E-mail: [ufkz2008@mail.ru](mailto:ufkz2008@mail.ru)

**Н.М. Заяц**, канд. психол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,  
E-mail: [sajcn@mail.ru](mailto:sajcn@mail.ru)

**А.В. Таскина**, магистрант каф. психологии и социальной работы Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: [taskina.a@mail.ru](mailto:taskina.a@mail.ru)

## САМОРАЗВИТИЕ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Статья посвящена рассмотрению одного из важных вопросов профессионального становления педагогов-психологов – процессу саморазвития в ходе обучения в вузе. Авторами представлены результаты опроса студентов о понимании процесса саморазвития, о способах его осуществления студентами в период профессиональной подготовки, о тех качествах, которые хотели бы развить в себе студенты. В статье отмечается, что одним из главных вопросов саморазвития является вопрос целеполагания, разработки правил и программы работы личности над собой. Немаловажным является создание внешних условий этого процесса и учёт внутренних условий подготовки к профессиональному саморазвитию студентов. Материалы, представленные в статье, расширяют представление о личности студентов Горно-Алтайского государственного университета, будущих психологов, дополняют социально-психологический портрет современного студента.

**Ключевые слова:** саморазвитие, самосовершенствование, профессиональная компетентность, личность, профессиональная направленность.

Изменения в современном российском образовании, принятие новых Федеральных государственных образовательных стандартов обращают наше внимание к одному из важных вопросов профессионального становления педагогов – процессу саморазвития в ходе обучения в вузе. Направленность на развитие, на совершенствование себя как личности, как специалиста в своей деятельности является основополагающим фактором формирования профессиональной компетентности, дальнейшей самореализации.

Проблема саморазвития не нова сама по себе и обсуждалась разными учёными в разные времена. История становления проблемы процесса саморазвития, вопросы профессионально-личностного самоопределения, самосовершенствования и саморазвития в становлении личности педагога очень подробно рассматривают на страницах своих работ многие современные ученые, например, Е.А. Власова, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская и др. Согласно определению, данному в современном толковом словаре русского языка, саморазвитие – это: 1. Умственное или физическое развитие человека путём самостоятельных занятий, упражнений. 2. Развитие собственными силами, без содействия каких-либо внешних сил [1].

Работая со студентами, ежедневно взаимодействуя с ними по учебным и внеучебным вопросам, мы видели, насколько они разные. Разные по национальной принадлежности, по темпераментальным особенностям, способностям, по отношению к делу, окружающим. Одних студентов необходимо систематически мотивировать, подталкивать для выполнения какой-либо деятельности, другие «летающей походкой» идут по пути освоения профессиональными знаниями, умениями и навыками, подчас выходя за пределы пороговых уровней, организуя и осуществляя процесс саморазвития, самообразования и самовоспитания. В связи с этим мы задались целью выявить и определить представление современной студенческой молодежи о процессе саморазвития, способах его осуществления в период профессиональной подготовки. Чтобы раскрыть данную тему, мы задались вопросами: что же понимают под саморазвитием наши студенты, какой смысл они вкладывают в это понятие, занимаются ли они вообще саморазвитием, какие качества они хотели бы развить в себе и какими способами их развивают. Мы разработали анкету, в которой задали интересующие нас вопросы. В опросе приняли участие 77 студентов 1 – 4 курсов психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского госу-

дарственного университета в возрасте 17 – 26 лет (средний возраст студентов – 20,1 лет). Большинство студентов – девушки (70 человек – 91 %).

Задавая вопрос студентам «Что Вы понимаете под саморазвитием?», мы получили следующие ответы. Самый распространенный ответ: «Саморазвитие – это самосовершенствование». Так ответили 24 человека – 32 %. Саморазвитие как получение новых знаний понимают 21 человек (28 % опрошенных студентов). Саморазвитие как развитие в себе положительных качеств личности понимают 17 человек (22 % опрошенных студентов). Кроме этого, были даны и другие ответы на заданный вопрос. Саморазвитие – это совершенствование себя в какой-либо сфере деятельности (8 %), развитие в себе задатков и способностей (5 %), самореализация, понимание культуры и морали, занятие спортом (по 1 %). Не знает ответа на этот вопрос 2 % опрошенных студентов.

Проанализировав эти ответы, мы приходим к выводу, что большинство студентов нашего факультета под саморазвитием понимают активный, деятельностный процесс, который требует приложения усилий, четкого осознания того, что необходимо в себе развить.

Опрос показал, что 87% опрошенных студентов (67 чел.) занимаются саморазвитием. Иногда и редко прибегают к саморазвитию 10 % человек (8 чел.), не занимаются саморазвитием 2 человека (3 %).

Ответ на второй вопрос неразрывно связан с ответом на третий, который указывает нам на то, какие качества, свойства, черты, стороны личности хотели бы развить в себе студенты – будущие психологи (таблица 1). Самое желаемое качество, которое хотели бы развить в себе опрошенные студенты: терпение. Оно встречается 15 раз в анкетах, что составляет 20 % от общего количества ответов. Далее по популярности студенты называют – упорство и трудолюбие (по 7 раз); нехватка уверенности в себе, смелости, ответственности и усидчивости названа по 6 раз опрошенными студентами; коммуникабельность, активность (по 5 раз); интуиция, пунктуальность, память (по 4 раза); 3 студента хотели бы развить свою речь. Были отмечены также: находчивость, целеустремленность, доброта, толерантность, добросовестность, лидерские качества, выносливость, открытость, эмоциональность, сдержанность, честность, любознательность, принципиальность, компетентность.

Таблица 1

Качества, которые хотели бы развить в себе студенты

качество	терпение	упорство	трудолюбие	уверенность	смелость	ответственность	усидчивость
количество	15 раз	7 раз	7 раз	6 раз	6 раз	6 раз	6 раз
%	20%	9%	9%	8%	8%	8%	8%

Таблица 2

Способы саморазвития, названные студентами при опросе

Способы саморазвития	смотрю образовательные, документальные фильмы, передачи	читаю книги	посещаю дополнительные лекции, занятия, семинары	слушаю аудиокниги
количество	59 чел.	49 чел.	22 чел.	5 чел.

Какими способами организуют процесс саморазвития студенты нашего факультета можно увидеть из таблицы 2. Смотрят образовательные, документальные фильмы и передачи 59 человек. Читают научную, художественную, научно-популярную литературу 49 человек. Посещают дополнительные лекции, занятия, семинары 22 человека, слушают аудиокниги 5 человек. Некоторые студенты сочетают разные способы саморазвития.

Кроме этого источниками саморазвития студентами называются: Интернет, общение, СМИ, самовоспитание, спорт, танцы, занятия на музыкальных инструментах.

Саморазвитие это многокомпонентный, многоаспектный личностно значимый процесс. Одним из главных вопросов саморазвития является вопрос целеполагания, разработки правил и программы работы над собой. «Любой ветер не по душе моряку, если он не знает, куда ему плыть», – утверждал Монтень. Вот какие правила выработал для себя, например, Франклин.

Первое правило – формирование не множества положительных качеств, а одного. «В течение определенного времени сосредоточивать свое внимание только на одной добродетели; когда же я ею овладею – переходить к другой и так далее».

Второе правило – постоянный контроль над собой. «Я завел книжку, в которой выделил для каждой добродетели по странице». На этой странице Франклин отмечал нарушения, произошедшие в течение дня.

Третье правило – постоянное самообладание, поощрение и похвала своих действий.

Четвертое правило – планирование на каждый день [2, с. 101 – 102].

Чтобы наш студент успешно занимался профессиональным саморазвитием, необходимо, во-первых, создавать внешние условия этого процесса, во-вторых, учитывать внутренние условия подготовки к профессиональному саморазвитию. К внешним условиям можно отнести организацию обмена опытом по изучению, психологии, передового опыта, особенностей их применения в личной практике, а также организацию системы самостоятельной работы и психолого-педагогического самообразования. В связи с этим актуальным является вопрос самоидентификации студентов в процессе профессиональной подготовки [3, с. 88]. Важнейшим внутренним условием профессионального саморазвития является его профессиональная направленность, нацеленность на профессиональное самосовершенствование.

Таким образом, саморазвитие является неотъемлемым условием профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Большинство студентов относятся требовательно к организации процесса самообразования, саморазвития и самовоспитания, используют различные способы формирования профессиональной компетентности, чтобы быть конкурентоспособными на современном рынке труда. Профессорско-преподавательскому составу необходимо внимательно относиться к такой активной позиции студентов, помогать им в организации и осуществлении процесса саморазвития, самореализации.

## Библиографический список

1. Саморазвитие. *Современный толковый словарь русского языка*. Ред. Т.Ф. Ефремова. 2000. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1015286>.
2. Амонашвили Ш.А. *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
3. Лизунова Г.Ю. Особенности идентификации современных молодых людей в процессе профессиональной подготовки. *Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология*. 2012; Вып. 2.

## References

1. Samorazvitie. *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Red. T.F. Efremova. 2000. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1015286>.
2. Amonashvili Sh.A. *Razmyshleniya o gumannoy pedagogike*. Moskva: Izdatel'skiy Dom Shalvy Amonashvili, 1995.
3. Lizunova G.Yu. Osobennosti identifikatsii sovremennykh molodykh lyudey v processe professional'noy podgotovki. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo humanitarnogo instituta. Seriya: Pedagogika i psihologiya*. 2012; Vyp. 2.

Статья поступила в редакцию 15.05.15

УДК 159.9:355.133.4(075)

**Zaitseva M.V.**, postgraduate, teacher, MIA Internal Troops Novosibirsk Military Institute named after General I.K. Yakovlev (Novosibirsk, Russia), E-mail: [elofor.elmarer@yandex.ru](mailto:elofor.elmarer@yandex.ru)

**PSYCHOLOGICAL ASPECT IN THE USA AND RUSSIAN WEAPONRY (TANKS AND ARTILLERY) NAMING.** The article develops ideas on the psychological aspect in the tradition of means naming of Russian and the USA tanks and artillery. According to the hypothesis this aspect is influenced by mentality, history and many other issues. The USA history began from expansion and wars in the New world, while Russia always fought to protect its borders only. All this is reflected in the manner of fighting of both countries and in their weaponry naming. Significant psychological differences in the name of the weaponry the United States and Russia are named. The method of warfare by the US Army, mainly based on intimidation probable or actual enemy, was used. The element of intimidation was reflected in the name of US weaponry. The comparative analysis of the technical characteristics showed that the American technology is either similar, or inferior to the technical characteristics of weapons Russian army. At the same time the names of weaponry in the US appear to be more serious and threatening, in contrast to the names of the items of the Russian army weaponry.

**Key words:** psychological effect on an enemy, naming of weaponry, psychology of warfare.

**М.В. Зайцева**, аспирант, преподаватель Новосибирского военного института ВВ МВД им. Генерала армии  
И.К. Яковлева, г. Новосибирск, E-mail: elofor.elmarer@yandex.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В НАИМЕНОВАНИИ СРЕДСТВ ВООРУЖЕНИЯ (ТАНКОВ И СРЕДСТВ АРТИЛЛЕРИИ) США И РОССИИ

В статье рассматривается психологический аспект в традиции наименования танков и средств артиллерии США и России. Согласно гипотезе, на данный аспект могут влиять такие факторы, как менталитет, история и т. д. История США началась с экспансии и войн в Новом свете, в то время как Россия вела войны, только защищая свои границы. Всё это находит своё отражение в способе ведения боевых действий обеих стран и в наименовании средств вооружения. Выявлены существенные психологические различия в наименовании средств вооружений США и России. Способ ведения боя армией США, в основном, зиждется на запугивании вероятного или реального противника. Элемент запугивания отражён и в наименовании средств вооружения США. Сравнительный анализ технических характеристик показал, что американская техника либо подобна, либо уступает по техническим характеристикам средствам вооружения армии России. При этом наименования средств вооружения США представляются более грозными или серьёзными в отличие от наименований средств вооружения армии России.

**Ключевые слова:** психологическое воздействие на противника, наименование средств вооружения, психология ведения боевых действий.

История войн и вооружённых конфликтов убедительно подтверждает тот факт, что они ведутся, выигрываются и проигрываются людьми, а не только самолетами, бомбами, танками. Ход и исход сражений в решающей степени определяются и тем, насколько мобилизованы и на что направлены духовные и физические возможности воинов. История свидетельствует о том, что попытки оказать психологическое воздействие на противника в целях его дезинформации, запугивания, деморализации предпринимались еще в глубокой древности [1 – 7].

Для достижения своих целей те, кто ведёт психологическую и информационную войну, базируются на двух основах:

А) Внушение отчаяния и безнадёжности.

Б) Внушение страха и боязни.

Испуг и страх всегда относились к эффективнейшим средствам, посредством которых ломался дух человека или сообщества людей. В современных психологических войнах для внушения страха и ужаса используются средства массовой информации, экономические санкции, политические угрозы [8].

Формирование ВС (военных сил) какой-либо страны основано, как и любой социальный аспект, на традициях и менталитете её народа.

Затрагиваемая в данном исследовании тема о психологическом аспекте наименования средств вооружений США и России, в частности, танков и средств артиллерии, также может рассматриваться как в рамках ведения психологической войны, но и, с другой стороны, как попытка сравнить менталитет ВС США и ВС России.

Ввиду того, что названия средств вооружения США носят более агрессивный характер в отличие от средств вооружения РФ, можно предположить, что наименование средств вооружения США основано на исторически сложившейся традиции запугивания противника с целью демонстрации своей силы и использования названий как средств устрашения, в то время как традиции наименования средств вооружения России не связаны с устрашением и основываются либо на армейском юморе, либо на способе действия данных средств и не являются средством запугивания противника.

Датой основания американской армии считается 14 июня 1775 года. В соответствии с Конституцией США, принятой в 1789 году, армия США подчиняется военному ведомству федерального правительства.

За свою 240-летнюю историю армия США принимала участие в 25 войнах [7]:

- Война за независимость США (1775 – 1783 гг.);
- Индейские войны (более 40 военных противостояний в период с 1775г. по 1890 г.);
- Англо-американская война (1812 – 1815 гг.);
- Американо-мексиканская война (1846 – 1848 гг.);
- Война в Юте (1857 – 1858гг.);
- Гражданская война в США (1861 – 1865 гг.);
- Испано-американская война (1898г.);
- Филиппино-американская война (1899 – 1902 гг.);
- Банановые войны (серия военных противостояний США со странами Центральной Америки с 1898 г. по 1934 гг.);
- Ихэтуанское восстание (1899 – 1901 гг.);
- Приграничная война (1916 г.);
- Первая мировая война (1914 – 1918 гг.);

- Вторая мировая война (1939 – 1945 гг.);
- Корейская война (1950 – 1953 гг.);
- Вьетнамская война (1957 – 1975 гг.);
- Операция «Орлиный коготь» (1980 г.)
- Операция «Вспышка ярости» (1983 г.)
- Операция «Каньон Эльдorado» (1986 г.);
- Операция «Правое дело» (1989 г.);
- Война в Персидском заливе (1991 г.);
- Гражданская война в Сомали (1988 г. по настоящее время);

- Операция «Обдуманная сила» (1995 г.);
- Война НАТО против Югославии (Операция «Союзная сила» 1999 г.);

- Война в Афганистане (2001-2014 гг.);
- Иракская война (2003-2011 гг.);
- Операция по дестабилизации ситуации на Украине (Майдан) (2014) [9].

Проведённый генерал-майором Александром Владимировым анализ причин и обстоятельств военных побед США в сражениях конца XX и начала XXI века показал, что военные успехи США «ковались» в «особых» условиях [8]:

- полное и подавляющее всестороннее превосходство над противником;

- в случае если военные действия развязывались только по инициативе США – в результате они владели стратегической инициативой от начала до конца операции (по крайней мере, ее войсковой фазы);

- все свои войсковые операции США осуществляли с заранее подготовленных плацдармов (баз);

- боевые действия велись в условиях отсутствия массовых потерь своего военного контингента и боевой техники на всех этапах подготовки и проведения операции, а также практически вне непосредственного боевого соприкосновения с основными сухопутными группировками войск противника;

- в ходе боевых действий всегда считалось, что была обеспечена практическая неуязвимость национальной территории.

На основе проведенного анализа генерал Владимиров делает заключение о том, что «...совсем неизвестно, какими были бы (или могут быть) результаты стратегических действий США при нарушении не только всех, но и хотя бы одной из этих констант-условий успешности их стратегической военной активности». Сегодня американская армия имеет огромное технологическое превосходство, у неё хорошо отлаженная система управления, базирующаяся по многим элементам на космических средствах. Но, как известно, военная мощь вооружённых сил складывается из двух составляющих – материальной и духовной.

Военные действия, которые в последнее время вели США в Югославии, Ираке и Афганистане, показали, что американские войска предпочитают вести бесконтактную войну с использованием авиации, крылатых ракет, дальнобойной артиллерии. Любое же серьёзное сопротивление, оказанное армии США, вызывает в ней страх и панику. Например, потери нескольких спецназовцев в Сомали оказались достаточными, что свернуть «мироотворческую деятельность» в этой стране. А возобновление в 2008 году патрулирования российских самолетов у границы США вызвало реальные опасения у администрации Белого дома [7].

Также, говоря о менталитете США, необходимо помнить, что история формирования США как государства, вообще, началась с завоеваний, кровопролитий и криминальных действий. Подобный менталитет предполагает и соответствующий способ ведения боевых действий, что, в свою очередь, отражается во всём, что связано с устройством ВС США [5].

Таким образом, можно сказать, что основным исторически сложившимся средством ведения боевых действий вооружёнными силами США является запугивание противника и демонстрация своей силы, чем и обусловлен и такой аспект, как наименование средств вооружения США.

Теперь обратимся к вопросу о психологии ведения боевых действий ВС России.

Обеспечение военной безопасности Российской Федерации является одним из важнейших направлений в деятельности государства. Целям обеспечения военной безопасности РФ служит военная организация государства. Она включает в себя Вооружённые Силы РФ, а также другие войска, воинские формирования и органы, обеспечивающие военную безопасность. Развитие и становление Вооружённых сил России тесно связаны с историей государства, её общественным строем, экономикой и политикой [10].

Многие государства мира имеют свои боевые традиции, содержание которых складывается в каждой стране с учётом своих исторических особенностей. Боевые традиции определяются общественным и государственным строем, а также характером национальных особенностей и предназначением вооружённых сил.

Патриотизм, верность воинскому долгу – неотъемлемые качества русского воина, основа героизма. Патриотизм всегда находит свое выражение в чувстве долга перед Родиной. Традиции патриотизма и верности Родине в наибольшей мере проявились в годы Великой Отечественной войны, когда решался вопрос о судьбе страны. Победы русского оружия над врагами Отечества всегда широко отмечались российской общественностью. Дружба и войсковое товарищество – основа боевой готовности войск. Русская армия всегда отличалась внутренней спаянностью, крепким, единым военным организмом [1; 2; 3].

За время своего существования Россия принимала участие во многих войнах, однако в данной работе приведены военные события, имевшие место с 1773 по 2014 годы для того, чтобы сравнить количество войн, проведённых США и Россией за одинаковый промежуток времени – с 18 по 21 век [6].

1773 – 1775 – Крестьянская война;

1768 – 1774 – Русско-турецкая война. Первый раздел Польши;

1787 – 1791 – Русско-турецкая война. Второй раздел Польши;

1812 – Отечественная война. Приход Наполеона;

1804 – 1813; 1826 – 1828 – Русско-персидские войны;

1853 – 1856 – Крымская война;

1877 – 1878 – Русско-турецкая война;

1904 – 1905 – Русско-японская война;

1914 – 1918 – Первая мировая война;

1917 – Революция;

1939 – Русско-финская война;

1941 – 1945 – Великая отечественная война;

1979 – ввод советских войск в Афганистан;

19?? – война в Чеченской республике;

2008 – война в Грузии;

2014 – операция по возвращению Крыма.

Итого, с 1773 г. по 2014 г. крупных военных действий с участием России всего 17. Из них 3 – внутренние войны. За этот же период США провели 26 войн. Из них 4 – внутренние войны.

Объективное обозрение истории показывает, что в пору своего военно-политического могущества Россия никогда не осуществляла экспансии, а лишь возвращала отнятые у неё в период государственной слабости земли [7]. Таким образом, можно сказать, что, в отличие от стран Запада, Россия никогда не была агрессором и не была заинтересована в интервенции в дела суверенных стран. Россия не использовала методы запугивания или подрыва экономического и политического строя чужих государств, большинство войн, в которых принимала участие Россия, носило оборонительный характер. Россия не стремилась к захвату чужих территорий или установлению мирового господства, а боевой дух русских солдат всегда основывался на патриотизме и единстве.

Итак, сравнив особенности менталитета ВС США и России, продиктованные историей и условиями ведения боевых действий, стоит перейти к, непосредственно, теме исследования, касающейся психологического аспекта наименования средств вооружения США и России.

Наибольшую популярность получили названия, которые демонстративно подчёркивали смертоносный и угрожающий характер автоматов, танков, ракет. Сюда можно отнести пример наименования немецких танков периода Второй мировой войны – «Пантера» и «Тигр». Однако к России все это имеет весьма отдалённое отношение. Сложно сказать, используются ли эти названия для введения в заблуждение потенциального противника, однако они вполне отражают менталитет ВС РФ. Они не предназначены для запугивания противника, что, впрочем, только демонстрирует бесстрашие и силу Российской армии. Наиболее яркими примерами могут служить наименования танкового вооружения и средств Артиллерии. К примеру, в Германии есть танк «Леопард», в Израиле – «Меркава» (боевая колесница), в Великобритании есть «Челленджер» (бросающий вызов), во Франции есть танк «Леклерк», в Америке «Абрамс», оба названы в честь знаменитых генералов или лёгкий танк «Стингрей» (хвосток). На вооружении же сил РФ стоит модификация танка Т-72Б2 «Рогатка».

Ниже приведены некоторые наименования средств вооружения танков и артиллерии США и России, а также даются краткие технические характеристики указанных средств.

Таблица 1

Некоторые наименования средств танкового вооружения США и России

Танки США		Танки России	
Название	Технические характеристики	Название	Технические характеристики
M1 Abrams	Классификация: основной боевой танк Компоновочная схема: классическая Экипаж, чел.: 4 Размеры Длина корпуса, мм 7925 Бронирование Тип брони катаная стальная и комбинированная, противоснарядная  Вооружение Калибр и марка пушки 105-мм M68 Тип пушки нарезная Пулемёты 1×12,7-мм M2HB, 2×7,62-мм M240 Мощность двигателя, л. с. 1500 Год выпуска 1980	T-72Б2 «Рогатка»	Классификация основной боевой танк Компоновочная схема классическая Экипаж, чел. 3 Размеры Длина корпуса, мм 6 670 Бронирование Тип брони катаная и литая стальная и сталь-но-текстолито-стальная комбинированная  Вооружение Калибр и марка пушки 125-мм 2А46 Тип пушки гладкоствольная Пулемёты 1 × 12,7 НСВТ 1 × 7,62-мм ПКТ Мощность двигателя, л. с. 780 Год выпуска 1973

Стоит отметить, что после разработки США танка «Абрамс», были произведены только некоторые его модификации, но новых танков в США не производилось, в то время, как в России в разные годы было разработано множество других, более усовершенствованных танков: модифицированная версия знаменитого танка Т-72 – Т-72М1 по совокупности боевых характеристик его можно приравнять к танку следующего

поколения Т-90С. Т-72 снабжен устройством для защиты экипажа от воздействия ударной волны ядерного взрыва, радиоактивных и отравляющих веществ. Он способен преодолевать по дну реки глубиной до 5 метров. Этот танк у военных называется «Банан»; Т-90 «Владимир» – российский основной боевой танк; Т-90МС с ВДЗ «Реликт» и, наконец, Т-14 «Армата».

Таблица 2

Некоторые наименования средств артиллерии США и России

Средства артиллерии США		Средства артиллерии России	
Название	Технические характеристики	Название	Технические характеристики
САУ «Паладин»	Классификация самоходная гаубица Боевая масса, т 23,8 Экипаж, чел. 6 Годы производства 1962–2003 Размеры Длина корпуса, мм 6114 Длина с пушкой вперёд, мм 6614 Ширина корпуса, мм 3150 Бронирование Тип брони алюминиевая катаная Вооружение Калибр и марка пушки 155-мм M126 Тип пушки гаубица Длина ствола, калибров от 23,4 до 39 Боекомплект пушки 28 Дальность стрельбы, км 14,6 – 30 с активно-реактивным снарядом Пулемёты 1 × 12,7-мм M2HB	САУ 2С5 «Гиацинт»	Классификация самоходная пушка Боевая масса, т 27,5 Экипаж, чел. 5 Годы производства с 1976 по 1993 Размеры Длина корпуса, мм 8330 Длина с пушкой вперёд, мм 8950 Ширина корпуса, мм 3250 Бронирование Тип брони противопульная Вооружение Калибр и марка пушки 152-мм 2А37 Тип пушки нарезная полуавтоматическая пушка Длина ствола, калибров 47 Боекомплект пушки 30 Дальность стрельбы, км 8 – 33,1  Пулемёты 1 × 7,62-мм ПКТ
САУ «Арчер» (Лучник) (Великобритания)	Тип: Самоходное противотанковое орудие Разработан: 1943 Масса, кг: 15 000 Бронирование, мм: 14 – 60 мм.  Скорость, км/ч: 32 по бездорожью: 13.  Мощность двигателя, л.с.: 192 Основное вооружение: 76,2-мм пушка QF 17 pounder Дополнительное вооружение: 303 пулемёт Bren	САУ 2С1 «Гвоздика»	Классификация; самоходная гаубица Годы производства с 1969 по 1991 Боевая масса, т 15,7 Бронирование Тип брони стальная катаная, противопульная Скорость по шоссе, км/ч 60 Скорость по пересечённой местности, км/ч 26–32; 4,5 Мощность двигателя, л. с. 300 Вооружение: Калибр и марка пушки 122-мм 2А31 Тип пушки нарезная гаубица Длина ствола, калибров 35,0

Таблица 3

Некоторые наименования ракет США и России

Ракеты США		Ракеты России	
Название	Технические характеристики	Название	Технические характеристики
«Дракон» (ПТУР)	Наведение: полуавтоматическое по линии визирования Длина: 852 мм (852 мм) Диаметр корпуса ракеты: 127 мм (127 мм) Дальность стрельбы: 65-1000 м (65-1500 м) Время полета ракеты на дальность 1000 м: 11,5 с (6,2 с) Время полета ракеты на дальность 1500 м: нет данных	ПТУР 9М14М «Малютка»	Система наведения: командная, по проводам, ручная Длина: 860 мм Калибр: 125 мм Дальность пуска: 500-3000 м. Время полета на максимальную дальность: 26 с  <i>Скорость полёта: 120 м/с</i> <i>Боевая часть: кумулятивная</i>

«FGM-148 Javelin (копье)	Калибр ракеты – 127 мм БЧ танDEMная кумулятивная Бронепробиваемость за динамической за- щитой – 700 мм Длина ПТУР, мм: 1081 Масса боевой части, кг: 8.44  Дальность стрельбы, м: 50-2500 Максимальная скорость ПТУР, м/с: 290 (1044 км/час)	ПТУР «Ме- тис» 9М115	Диаметр ракеты, мм93 Боевая частькумулятивная Бронепробиваемость: по нормали (90°), мм – 500-550; под углом 60°, мм – 250. Длина ракеты, мм733 Масса БЧ, кг 2,5 Оснащена ночным прицелом «Мупат» Дальность стрельбы, м40-1000 Скорость полёта максимальная, м/с 223
LGM-30 «Минитмен» (англ. LGM-30 Minuteman – ополченец)	Наибольшая дальность, км 9300 Стартовая масса, т 29,7 Забрасываемая масса, кг 450 Длина ракеты, м 16,4 Точность (КВО/ПО), м ~1800/3700	МБР (ядерная) РТ-23УТТХ «Молодец» (Обозначение НАТО SS-24 «Scalpel» Mod 2 (PL-4).	Максимальная дальность, км 10000 Стартовая масса, т 104,5 Забрасываемый вес, кг 4050 Длина ракеты в сборе с ТПК, м22,6 Точность стрельбы, предельное отклонение, км 0,5 Полётная надежность 0,98

Говоря об особенностях присвоения средствам вооружения названий, стоит упомянуть и армейский юмор, который также не чужд русскому менталитету. Так, существует сапёрная лопатка – «Азарт», наручники «Нежность», выстрел к подствольному гранатомету – «Подкидыв», тяжёлая огнеметная система «Бура-тино», САУ – «цветочной серии»: «Пион», «Гиацинт», «Тюльпан» и т.д., ручной огнемет РПО-2 «Приз» и неконтактный взрыватель 9Э343 «Полуфинал», 30-миллиметровая авиационная автоматическая пушка 9А-4071 «Балеринка», УАЗ 3150 «Шалун», 140-мм реактивный снаряд М-14С «Белка», корабельная РЛС МР-352 «Позитив» и 23-миллиметровая резиновая пуля «Привет» [11].

Подводя итоги данного исследования можно с уверенностью сказать о наличии существенных психологических

различий ЛС ВС США и России. Способ ведения боя армией США, в основном, зиждется на запугивании вероятного или реального противника. Элемент запугивания отражён и в наименовании средств вооружения США. Данные выводы подтверждает и приведённое в исследовании сравнение технических характеристик и наименований средств вооружения (танков и средств артиллерии) США и России. Сравнительный анализ показал, что американская техника либо подобна, либо уступает по техническим характеристикам средствам вооружения армии России. При этом наименования средств вооружения США представляются более грозными или серьёзными в отличие от наименований средств вооружения армии России.

#### Библиографический список

1. *Вопросы воинского воспитания*: сборник статей. Москва: Воениздат, 1985.
2. *О долге и чести воинской в Российской Армии*: собрание материалов, документов и статей. Москва: Воениздат, 1990.
3. Корснoвский А.А. *История русской армии*. Москва, 1992.
4. Лайнбарджер П. *Психологическая война*. Москва: Воениздат, 1958.
5. Прокопенко И. Территория заблуждения. Запрещённые факты. Москва: Эксмо, 2015.
6. Сахаров А.Н., Морозова Л.Е., Рахматуллин М.А., Боханов А.Н., Шестаков В.А. *История России*. Москва: АСТ: Астрель, 2011.
7. Микрюков В.Ю. *Армия США одержала много побед, но не выиграла ни одной войны*. Available at: <http://maxpark.com/community/832/content/3228577>
8. *Психологическая война*. Available at: <http://www.shiizm.ru/410>
9. *Армия США. Вооружённые силы США*. Available at: <http://usa-info.com.ua/usarmy/history/army>
10. *История создания Вооружённых Сил Российской Федерации*. Available at: <http://vpopokolenie.ru/info/history>
11. Available at: [www.luzerblog.ru/post680](http://www.luzerblog.ru/post680)

#### References

1. *Voprosy voinskogo vospitaniya*: sbornik statej. Moskva: Voenizdat, 1985.
2. *O dolge i chesti voinskoj v Rossijskoj Armii*: sobranie materialov, dokumentov i statej. Moskva: Voenizdat, 1990.
3. Korsnovskij A.A. *Istoriya russkoj armii*. Moskva, 1992.
4. Lajnbardzher P. *Psihologicheskaya vojna*. Moskva: Voenizdat, 1958.
5. Prokopenko I. *Territoriya zabluzhdeniya. Zapreschennye fakty*. Moskva: `Eksmo, 2015.
6. Saharov A.N., Morozova L.E., Rahmatullin M.A., Bohanov A.N., Shestakov V.A. *Istoriya Rossii*. Moskva: AST: Astrel', 2011.
7. Mikryukov V.Yu. *Armija SShA oderzhala mnogo pobed, no ne vyigrala ni odnoj vojny*. Available at: <http://maxpark.com/community/832/content/3228577>
8. *Psihologicheskaya vojna*. Available at: <http://www.shiizm.ru/410>
9. *Armija SShA. Vooruzhennyye sily SShA*. Available at: <http://usa-info.com.ua/usarmy/history/army>
10. *Istoriya sozdaniya Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://vpopokolenie.ru/info/history>
11. Available at: [www.luzerblog.ru/post680](http://www.luzerblog.ru/post680) <http://www.luzerblog.ru/post680>

Статья поступила в редакцию 03.08.15

УДК 159.9

**Yudina S.D.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Siberian Institute of Management, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: [sveud@rambler.ru](mailto:sveud@rambler.ru)

**SELF-ACTUALIZATION IN TEENAGERS.** This article analyzes problems of self-actualization in the age of a teenager. The author discusses concepts of self-actualization and self-regulation. It is shown that self-actualization is a manifestation of a behavioral plan capacity for self-regulation. The study involves 32 teenagers for a detailed analysis of the features of self-actualization. Out of

them 47% can be attributed to self-actualizing individuals, 53% are not people who realize themselves. The analysis on the value of self-actualizing a personality in adolescence of both groups was conducted. It shows that self-actualization of teenagers is mainly manifested in the improvement of communication skills, interpersonal communication and the construction of the development of self-control over their behavior.

**Key words:** self-actualization teenager, self-regulation and its relation to self-actualization, self-actualizing personality values.

**С.Д. Юдина**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Сибирского института управления, филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Новосибирск, E-mail: sveud@rambler.ru

## САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена анализу проблемы самоактуализации в подростковом возрасте. Дискутируются понятия самоактуализации и саморегуляции. Показано, что самоактуализация есть проявление в поведенческом плане способности к саморегуляции. Обследовано 32 подростка с целью детального анализа особенностей развития самоактуализации. Из них 47% можно отнести к самоактуализирующимся личностям, 53% самоактуализаторами не являются. Проведён анализ на ценности самоактуализирующейся личности у подростков обеих групп. Показано, что самоактуализация подростка главным образом проявляется в совершенствовании навыков общения, построении межличностной коммуникации и развитии самоконтроля над своим поведением.

**Ключевые слова:** самоактуализация подростка, саморегуляция и её связь с самоактуализацией, ценности самоактуализирующейся личности.

О самоактуализации в широком смысле слова можно говорить на каждом возрастном этапе развития человека. Акт самоактуализации можно увидеть, например, в овладении ребенком определенным навыком (скажем, езды на велосипеде), в овладении подростком техникой игры на гитаре, в овладении школьником определенной суммы знаний, достаточной для успешного поступления в ВУЗ. В каждом случае речь идет о том, что все более продолжительные усилия человека в какой-то момент приводят к осознанию: «Я умею! Я знаю!».

Долго накапливаемые упорным трудом количественные изменения приносят одномоментно проявляющееся новое качество, характеризующее себя в практике жизни как определенная социальная или личная компетентность. Такого рода осознание, дополняемое положительными оценками друзей, экзаменаторов, взрослых, приносит пиковые переживания, которые отражают состояние счастья [1, с. 15].

В строгом значении термина, самоактуализация есть проявление в поведенческом плане способности к саморегуляции. Поэтому, говоря о самоактуализации ребёнка, следует помнить, что его поведенческие акты определяются по большей части бессознательными мотивами, а регулируются основными эмоциями, прямо связанными с удовлетворением биологических нужд, и внешними факторами контроля. Нижняя возрастная граница возможного наблюдения полноценных актов самоактуализации относится к подростковому возрасту и связывается с:

- 1) обретением подростком понятийного уровня мышления;
- 2) наличием определенной зрелости механизмов центрального торможения;
- 3) накопленным в предшествующий период развития опытом положительного решения ситуационно обусловленных проблем;
- 4) наличием тенденции к саморазвитию в мотивационной сфере.

В этом случае возможен, но не неизбежен переход подростка от фантазирования, мечты и игровых мотивов, доминирующих в детстве, к составлению реалистических жизненных планов и попыток их реализации через многошаговые стратегии и саморегуляцию. Именно в этих первых попытках самоактуализации происходит «стыковка» и согласование мотивационной сферы, механизмов когнитивного анализа и волевых аспектов, необходимых для исполнения задуманного. Успехи в попытках самоактуализации позволяют подростку формировать иерархическую структуру мотивов, приобретать высшие формы эмоций и личностные смыслы [2].

В своей работе А. Маслоу говорит по этому поводу следующее: «Люди часто опутаны ценностными проблемами. Многие из них – подростки, производящие неблагоприятное впечатление, но на самом деле замечательные люди, идеалисты в классическом смысле (чему есть иногда поведенческие подтверждения). Я полагаю, что они ищут ценности, служению которым могли бы посвящать себя, ищут то, что они могли бы любить, чему поклоняться. Эти молодые люди время от времени осуществляют вы-

бор между движением вперед или назад, в направлении самоактуализации или прочь от неё» [3, с. 200].

Понятие «самоактуализация» неявно подразумевает, что у человека наличествует некая «самость», которая должна быть актуализирована. По мнению А. Маслоу, самость представлена личностными смыслами и ценностями, которые составляют интенциональное ядро человеческой жизни. Часто бывает, что смыслы и ценности личности заслоняются внешними социальными оценками тех или иных моментов бытия. Чужие оценки, будучи ассимилированными человеком, затеняют его личное мнение и, тем самым, отбрасывают его на пути к самоактуализации. Поэтому первейшим шагом к самоактуализации является способность человека (в данном случае подростка) доверять не чужим, а собственным оценкам и мнениям, «прислушиваться к внутреннему голосу своей самости» [3, с. 57 – 58].

Самоактуализация предполагает ответственность за то, что говорит и как поступает человек. А. Маслоу утверждает, что взятие на себя ответственности за результаты деятельности есть важное условие самоактуализации. «Каждый раз, принимая на себя ответственность, человек самоактуализируется» [4, с. 58]. Самоактуализация требует смелости и мужества, которые могут понадобиться человеку для высказывания и защиты своей точки зрения. По мнению А. Маслоу, серьезной помехой самоактуализации является боязнь «высунуться», прослыть выскочкой или нелепым чудачком, показаться нонконформистом в глазах других людей, носом самоактуализация немислима без свободы самовыражения.

А. Маслоу утверждает, что нельзя делать самоактуализацию целью сознательных усилий. Чем больше рвение человека стать самоактуализированной личностью, чем сильнее он тянется к высшим переживаниям, тем упорнее эти состояния убегают от него. Секрет самоактуализации в том, чтобы посвятить все усердие, какое только есть у человека, любимому делу и тогда переживания триумфа от доброты выполненной работы станут мимолетным моментом самоактуализации. Важным условием самоактуализации является высокий уровень осознанности сильных и слабых сторон своей личности, а также готовность отказаться от психологических защит. Только при этом условии человек может адекватно понять свое призвание и сделать его дорогой к самоактуализации [4, с. 61].

Самоактуализация подростка осуществляется, главным образом, в учебно-воспитательном процессе, разворачивающемся в иерархически организованном образовательном пространстве, которое должно выступать в качестве питательной среды процесса развития, быть, по своей сути, развивающим. Всё более самостоятельно решая всё возрастающей сложности задачи в учебной деятельности, подросток овладевает всё более высокими уровнями социальной и индивидуальной компетентности, проявляет в поведении, общении, взаимодействии с другими людьми качества, соответствующие все более высоким стандартам, предъявляемым к нему иерархически организованной многоуровневой системой моделей человека как индивида, личности, субъекта, индивидуальности. Успешное продвижение

ребенка путем саморазвития позволяет ему, начиная с определенного момента, проявлять в своей жизнедеятельности надситуативную, творческую активность, в которой *самоисправление* становится одним из элементов его саморазвития [5].

Путь самоактуализации индивидуален и уникален для каждой отдельной личности, и зависит не только от ее способностей, талантов, но и от качественной, содержательной составляющей: особенностей темперамента, черт и свойств характера и так далее.

Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. В этом возрастном периоде существует ярко выраженная потребность в глубоком осознании логики происходящих событий собственной жизни, в создании ясной и целостной картины жизненного пути. Переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма являются провоцирующими факторами личностного кризиса, обостряя тем самым, проявление пограничных состояний, например, акцентуированных черт личности [1].

Воплощение потребности в самоактуализации отличается значительным разнообразием в зависимости от личности. У одного индивида эта потребность может воплотиться в желании быть непревзойденным родителем, у другого – проявить себя в спорте, у кого-то еще она найдет выражение в создании картин или изобретательстве и т. д. [6].

Самоактуализация подростков как система не интегрирована, у молодежи более интегрирована и целенаправленна, а у взрослых самоактуализация достигает наибольшей выраженности (наибольшее количество взаимосвязей). Взрослые более адаптированы к жизни, их мировосприятие гораздо шире подростков и молодежи. Компоненты самоактуализации, которые были важны на одном этапе развития, на другом утрачивают свою значимость, на смену им приходят другие: системообразующими параметрами подростков являются независимость, спонтанность и неактуальность планирования своего будущего; отличительные особенности молодежи – ценностные ориентации, самоуважение, повышенный отчет в своих действиях и поступках и ригидность в отношениях; особую значимость для взрослых представляют гибкость поведения, агрессия, представления о природе человека и познавательные потребности. Самопроцессы, как компоненты самоактуализации (самоуважение, самооценка, самопринятие), интегрируются от подросткового возраста

к взрослому, т. е. у подростков самопроцессы слабо связаны, а у взрослых – тесно. Достижение определенных жизненных позиций требовало адаптации к обществу, поэтому у взрослых более развиты эти процессы. Взрослые – более цельные личности.

Таким образом, подростковый возраст по праву можно считать отправным пунктом формирования самоактуализирующейся личности, поскольку именно в этот возрастной период происходит «второе рождение личности», ребенок все больше начинает руководствоваться именно своим мнением, опираться на свой предшествующий жизненный опыт. Главной ведущей деятельностью становится сфера общения, главным интересом – контакт с другим человеком, осознание своего положения в социальной группе и восприятия другими людьми. С целью детального анализа особенностей развития самоактуализации, были более подробно рассмотрены результаты анкетирования группы подростков (32 человека) по тесту самоактуализации (САТ), были получены следующие результаты (рис. 1).

Согласно полученным результатам, 47% (или 15 человек) обследованных можно отнести к самоактуализирующимся личностям, т. е. они демонстрируют результаты в пределах примерно от 50 до 65 Т-баллов по большинству шкал. О данных респондентах можно сказать следующее. Во-первых, они живут настоящим, т. е. переживают настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни». Во-вторых, ощущают неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видят свою жизнь целостной (шкала Компетентности во времени). Стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами (шкала Поддержки). Они свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию. Способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию (шкала Гибкости поведения). Респонденты не боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции (шкала Спонтанности). Они ценят свои достоинства, положительные свойства характера, уважают себя за них и вообще способны принимать себя такими, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним (шкалы Самоуважения и Самопринятия). Склонны воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей скорее добры») и не считают дихотомии мужественности – женственности, рациональности – эмоциональности и т.д.

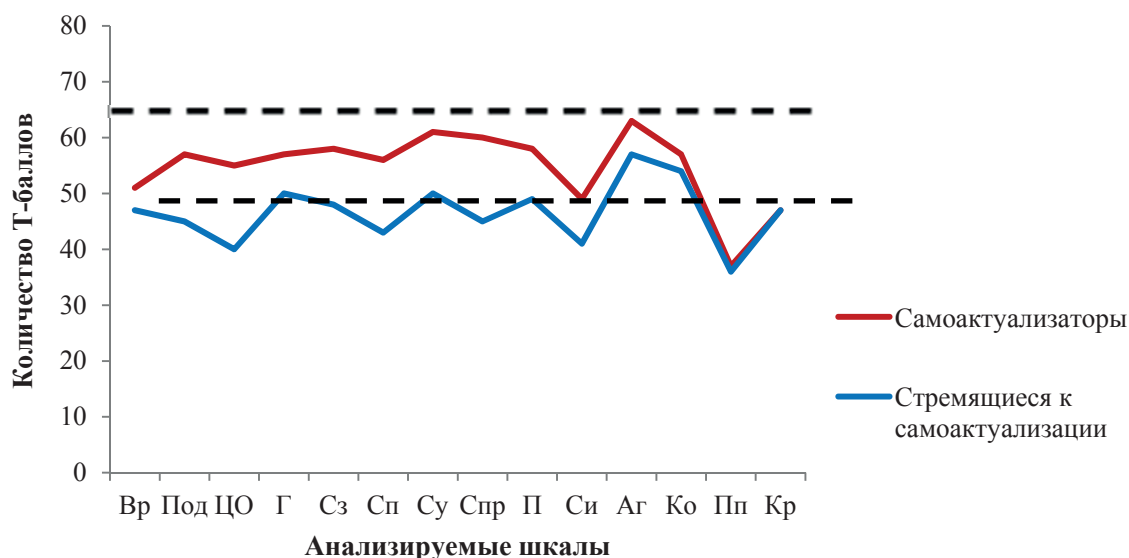
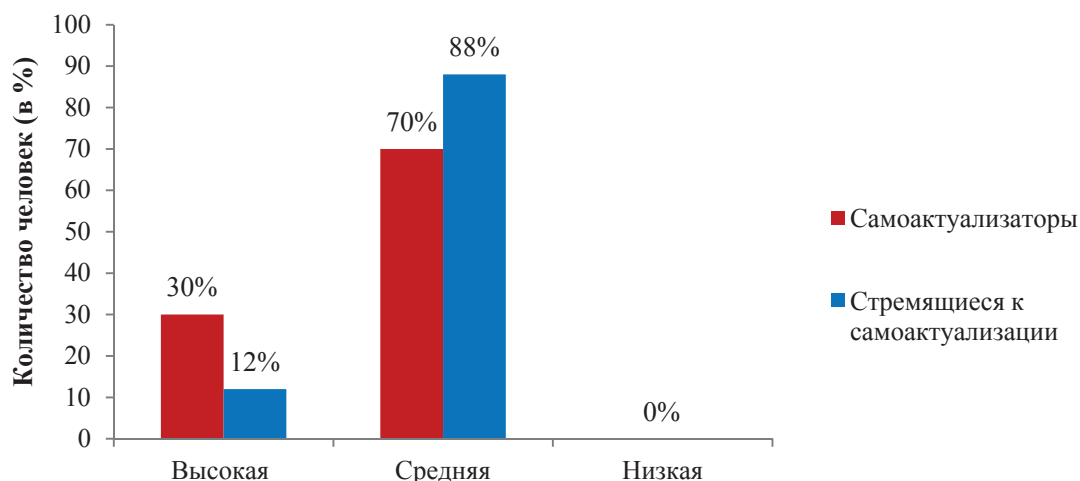


Рис. 1. Особенности проявления отдельных аспектов самоактуализации

**Примечание 1** Вр – шкала компетентности во времени; Под – шкала поддержки; ЦО – шкала ценностных ориентаций; Г – шкала гибкости поведения; Сз – шкала сензитивности; Сп – шкала спонтанности; Су – шкала самоуважения; Спр – шкала самопринятия; П – шкала представлений о природе человека; Си – шкала синергии; Аг – шкала принятия агрессии; Ко – шкала контактности; Пп – шкала познавательных потребностей; Кр – шкала креативности.

**Примечание 2** пунктирными линиями обозначен интервал от 50 до 65 Т-баллов – большая часть самоактуализирующихся людей демонстрирует результаты именно в этих пределах (по большинству шкал).



**Степень ориентации на ценности самоактуализирующейся личности**

Рис. 2. Развитие степени ориентации на ценности самоактуализирующейся личности в двух группах

антагонистическими и непреодолимыми (шкала Представлений о природе человека). Однако не у всех достаточно развито целостное восприятие мира и людей, и понимание связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др. (шкала Синергии). Высокий балл по шкале «Принятие агрессии» свидетельствует о способности индивидов принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Они способны к быстрому установлению глубоких и тесных эмоционально насыщенных контактов с людьми (шкала Контактности). Менее выражены у обследованных стремление к приобретению знаний об окружающем мире и творческая направленность (шкалы Познавательных потребностей и Креативности), что свидетельствует лишь о начале становления обследованных в качестве самоактуализирующихся личностей (а также, по мнению авторов работы, это может быть связано с особенностями процесса обучения и с техникой преподавания учителей). Остальные 53% обследованных (17 человек) имеют результаты «статистической нормы», т.е. они демонстрируют результаты большинства людей в пределах примерно от 40 до 60 Т-баллов по большинству шкал, и самоактуализаторами как таковыми не являются. Данные респонденты могут иметь проблемы в восприятии действительности (прошлое, настоящее и будущее для них могут быть не связаны). Они не всегда свободны в выборе и время от времени подвержены внешнему влиянию, иногда боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции. Как и у большинства людей у них могут быть комплексы, которые не позволяют им в должной степени уважать и принимать себя такими, какие они есть. Респонденты склонны воспринимать природу человека как положительную («люди в массе своей скорее добры») или как отрицательную. Некоторые не воспринимают мир как целостный. Индивиды способны принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как

естественное проявление человеческой природы, но речь может идти и об оправдании своего антисоциального поведения. Они могут не всегда стремиться к субъект-субъектному общению, в отличие от самоактуализирующихся личностей. Выраженность стремления к приобретению знаний об окружающем мире низкая. Творческая направленность также выражена слабо.

В какой степени ориентируются на ценности самоактуализирующейся личности подростки обеих групп, приведены на рис. 2.

Согласно полученным результатам, высокой степенью ориентации на ценности самоактуализирующейся личности обладают большинство человек именно в группе самоактуализаторов (30%). Высокий показатель свидетельствует о высоком уровне реализации потребности в самоактуализации. Данные респондентов можно охарактеризовать как уверенных в себе, имеющих ясное осознание целей собственной жизни, с выраженной потребностью в саморазвитии и реализации собственных потенциалов, им свойственно осознание собственного предназначения, настойчивое стремление к реализации внутреннего призвания. Средняя же степень ориентации на ценности самоактуализирующейся личности в большей мере характерна тем, кто только стремится к самоактуализации (88%). У этих респондентов наблюдается недостаточно развитая уверенность в себе и не всегда ясное осознание целей собственной жизни. Неярко выраженная потребность в саморазвитии и реализации собственных потенциалов, слабое осознание собственного призвания. Личностей с низким уровнем ориентации ни в одной из групп выявлено не было.

В итоге проведенного исследования можно отметить, что самоактуализация подростка главным образом проявляется в совершенствовании навыков общения, построении межличностной коммуникации и развитии самоконтроля над своим поведением.

#### Библиографический список

1. Антропова Л.И. *Социальные проблемы самореализации личности*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Ростов-на-Дону, 1980.
2. Выготский Л.С. *Психология развития как феномен культуры*. Под редакцией М.Г. Ярошевского. Москва: Воронеж, 1996.
3. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия, 2001.
4. Мухамеджанов К.Ч. *Духовные интересы как источник управления процессом самореализации личности*. Алма-Ата: Казахстан, 1984.
5. Зак А.З. Проблемы психологического изучения рефлексии. *Исследование рефлексии в речи-мысли*. Алма-Ата, 1979.
6. Цукерман Г.А. *Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов*. Москва: Рига: ПЦ «Эксперимент», 1995: 93–102.

#### References

1. Antropova L.I. *Social'nye problemy samorealizacii lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 1980.
2. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya kak fenomen kul'tury*. Pod redakciej M.G. Yaroshevskogo. Moskva: Voronezh, 1996.
3. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2001.
4. Muhamedzhanov K.Ch. *Duhovnye interesy kak istochnik upravleniya processom samorealizacii lichnosti*. Alma-Ata: Kazahstan, 1984.
5. Zak A.Z. Problemy psihologicheskogo izucheniya refleksii. *Isslodovanie refleksii v reche-mysli*. Alma-Ata, 1979.
6. Cukerman G.A. *Psihologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ih pedagogov*. Moskva: Riga: PC «Eksperiment», 1995: 93-102.

Статья поступила в редакцию 04.08.15

# ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 347.6

*Bakaeva M.K., postgraduate, Department of family and juvenile law, RSSU, teaching assistant, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

**THE LEGAL SIGNIFICANCE OF THE LEGAL DEFINITION OF MARRIAGE IN THE FAMILY LAW OF MODERN RUSSIA.** The article discusses the features of the definition of marriage in family law in modern Russia. Negative impact on family stability factors such as dissatisfaction with the marriage leads to a loss of family ties and values. In the article the conclusion about the impossibility and inexpediency of combining in a single definition of marriage – its social, psychological, moral, ethical and legal components of marriage as a social and legal phenomenon. It is therefore necessary to focus only on those important characteristics that are necessary and sufficient for its legal significance. It is from such and only such signs that the definition of marriage should contain. The article presents the author's formulation of this notion.

**Key words:** juvenile law, family law, marriage, modern Russia, social institution.

*М.К. Бакаева, аспирант РГСУ, ассистент каф. гражданского права и процесса Ингушского государственного университета, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

## ЮРИДИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ЛЕГАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ БРАКА В СЕМЕЙНОМ ПРАВЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье рассматриваются особенности определения брака в семейном праве современной России. Негативное воздействие на устойчивость семьи такого фактора, как неудовлетворенность браком ведёт к утрате семейных связей и ценностей. В статье делается вывод о невозможности и о нецелесообразности совмещения в одном определении понятия брака его социальной, психологической, нравственно-этической и правовой составляющих брака как социального и юридического феномена. Поэтому необходимо сосредоточить внимание лишь на тех существенных его признаках, которые необходимы и достаточны для его юридической значимости. Именно из таких и только из таких признаков должно состоять определение понятия брака. В статье приводится авторская формулировка данного понятия.

**Ключевые слова:** ювенальное право, семейное право, брак, современная Россия, социальный институт.

Вопрос о понятии брака как основы семьи, как её центрального института, был и остается актуальным в теории семейного права, в нормотворческой и правоприменительной практике. Однако до недавнего времени его исследование имело в основном научно-теоретическое значение, так как представители науки семейного права России и стран ближнего зарубежья, ранее входивших в состав СССР, практически единодушно были убеждены в нецелесообразности использования этого понятия в нормотворческой деятельности, в частности, его законодательного закрепления. Жизнь показала несостоятельность такой позиции, хотя и в настоящее время далеко не все учёные убеждены в необходимости легального определения понятия брака, о чём будет говорить в дальнейшем. Дело в том, что отсутствие в семейном законодательстве практически с первых дней его формирования определения понятия брака постепенно привело к девальвации данного социального института. Понятно, что основные причины такого положения гораздо глубже: они заключались в неблагоприятных экономических условиях жизнедеятельности семьи в целом как социального института и в общей политике государства в отношении семьи. Однако нельзя преуменьшать и значения права в данном вопросе. В самом деле, если в Законе соответствующее положение не закреплено, то, по мнению большинства его адресатов (а это практически каждый гражданин того или иного государства), это говорит о его второстепенной роли в регулировании конкретных общественных отношений, в данном случае – отношений в сфере создания

семьи. Вряд ли обычный гражданин, намеренный создать семью или уже создавший её, в состоянии понять и оценить справедливость доводов учёных о том, что полного и точного определения понятия брака выработать невозможно, следовательно, во избежание его неоднозначного толкования и применения его лучше вообще не закреплять в семейном законодательстве. Нельзя умолчать также и о том, что в РСФСР в период действия Кодекса законов о браке семье и опеке (КЗоБСО) от 19 ноября 1926 года, начиная с 1 января 1927 года [1] и до принятия Указа Президиума Верховного Совета СССР от 08 июля 1944 года «Об увеличении государственной помощи беременным женщинам, многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства, об установлении почетного звания «Мать-героиня» и учреждении ордена «Материнская слава» и медали «Медаль материнства» [2] признавались и так называемые фактические браки, то есть союзы мужчин и женщин, не оформленные в органах записи актов гражданского состояния. Такое же положение существовало и в других союзных республиках в составе СССР, являющихся в настоящее время суверенными государствами. Под влиянием указанных и целого ряда других факторов у граждан РСФСР устойчивым стало убеждение в том, что «штамп в паспорте ничего не значит».

Правда, за последнее десятилетие наметились некоторые подвижки в сторону возрастания роли брака. Если в 2006 году число детей, рождённых вне брака, составляло 29% от общего числа рождений, то в 2013 году доля таких детей уменьшилась

до 23%. Если в 2006 году на каждую тысячу зарегистрированных браков приходилось 576 разводов, то в 2013 году их число уменьшилось до 545. Разумеется, по приведённым данным пока ещё трудно судить о степени устойчивости тенденции к повышению роли брака в нашем обществе, однако они свидетельствуют о результативности принимаемых за последнее время в РФ мер государственной поддержки семьи в рамках реализации государственной семейной политики в РФ («Собрание законодательства РФ», 01.09.2014, № 35 ст. 4811).

В настоящее время в указанной Концепции ясно и чётко выражена политика государства в отношении брака. В данном документе подчёркивается, что главными приоритетами успешного развития страны должны стать: укрепление семьи как основы государства, утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, поддержание устойчивости каждой семьи.

В качестве первоочередной меры, направленной на решение задачи по повышению ценности семейного образа жизни предусматривается, в частности, проведение в средствах массовой информации на постоянной основе целенаправленной пропаганды в поддержку традиционных ценностей семьи и брака, создание специальных теле- и радиопередач, газетных и журнальных рубрик и информационных проектов, популяризирующих традиционные семейные ценности и способствующих формированию в обществе позитивного отношения к браку. Предусматривается также разработка и реализация дополнительных образовательных программ подготовки молодежи к созданию семьи и семейным отношениям на основе традиционных семейных ценностей, формирование ответственного отношения молодежи к браку и семье.

Концепция исходит из необходимости учёта негативного воздействия на устойчивость семьи такого фактора, как неудовлетворенность браком, что ведёт к утрате семейных связей, и планирует проведение целого ряда мер по его нейтрализации. В частности, в целях профилактики семейного неблагополучия, детской безнадзорности и беспризорности планируется внедрение института посредничества (медиации) при разрешении семейно-правовых споров, в том числе при расторжении брака между супругами.

Однако в Концепции предусмотрены не только чисто организационные меры, направленные на повышение авторитета брака. Реализация государственной семейной политики предполагается посредством нормативно-правового обеспечения, которое включает в себя совершенствование семейного законодательства РФ уже на первом этапе реализации Концепции (2015 – 2018 годы). В итоге будет создана система мер по укреплению престижа брака и семейного образа жизни. В качестве одного из целевых индикаторов эффективности государственной семейной политики предусматривается уменьшение числа разводов. Но едва ли можно позаимствовать для дальнейше-

го законодательного закрепления определение понятия брака, данное в Концепции государственной семейной политики. Брак в данном документе определяется как «союз мужчины и женщины, основанный на государственной регистрации в органах ЗАГС, заключаемый с целью создания семьи, рождения и (или) совместного воспитания детей, основанный на заботе и уважении друг к другу, к детям и родителям, характеризующийся добровольностью, устойчивостью и совместным бытом, связанный взаимным стремлением супругов и всех членов семьи к его сохранению» [3, с. 6].

Однако вряд ли можно было требовать, чтобы в данном документе скорее политического, чем правового характера содержалось бы безупречное в юридическом отношении определение. Кроме того, уместно обратить внимание и на то, что брак в данном акте трактуется только как одна из традиционных семейных ценностей, в то время как в Законе требуется закрепить такое определение понятия брака, которое отражало бы его природу как юридической категории во всех её аспектах: как правового института, как юридического факта и как правоотношения. При этом, как представляется, совсем необязательно, чтобы в легальном определении данного понятия содержались бы абсолютно все его признаки, так как брак – это не столько правовая, сколько общесоциальная категория, а потому в его универсальное понятие входят такие признаки, которые отражают лишь его социальную сущность и никак не отражают юридическую природу. Например, в Концепции подчёркивается, что брак должен заключаться на основе взаимной любви и уважения, что далеко не всегда имеет место в жизни и не является значимым с позиций права. Также нереально включать в определение понятия брака положение о том, что уважение должно распространяться также на детей и на родителей, что все члены семьи должны стремиться к его устойчивости и сохранению. Вполне возможно, что кому-то из членов семьи данный брак не нравится, но от этого он не перестаёт быть браком с правовой точки зрения, то есть порождает все вытекающие из него правовые последствия.

Таким образом, мы неизбежно приходим к выводу о невозможности и о нецелесообразности совмещения в одном определении понятия брака его социальной, психологической, нравственно-этической и правовой составляющих брака как социального и юридического феномена. Поэтому необходимо сосредоточить внимание лишь на тех существенных его признаках, которые необходимы и достаточны для его юридической значимости. Именно из таких и только из таких признаков должно состоять определение понятия брака. Представляется вполне возможным сформулировать такое определение и закрепить в ст. 10 действующего СК РФ. К примеру, можно предложить следующее определение понятия брака: «Браком признаётся свободный, добровольный, равноправный, бессрочный союз мужчины и женщины, достигших установленного законом возраста, заключаемый для создания семьи путем государственной регистрации в органах ЗАГС при отсутствии препятствий к его заключению, порождающий между вступившими в него лицами (мужем и женой (супругами)) взаимные права и обязанности».

#### Библиографический список

1. *Собрание узаконений РСФСР*. 1926; № 82; ст. 612.
2. Ведомости Верховного Совета СССР. *Собрание действующего законодательства СССР*. 1944; № 37.
3. Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 25.08.2014 г. № 1618-р. *Собрание законодательства РФ*. 01.09.2014, № 35; ст. 4811.

#### References

1. *Sobranie uzakonenij RSFSR*. 1926; № 82; st. 612.
2. *Vedomosti Verhovnogo Soveta SSSR. Sbranie dejstvuyuschego zakonodatel'stva SSSR*. 1944; № 37.
3. *Koncepciya gosudarstvennoj semejnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 25.08.2014 g. № 1618-r. Sbranie zakonodatel'stva RF*. 01.09.2014, № 35; st. 4811.

Статья поступила в редакцию 09.07.15

УДК 343.14

**Gontar' S.N.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Head of Criminalistics Department, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: s\_gontar@mail.ru  
**Otarov A.A.**, Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Criminalistics Department, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: examiner81@mail.ru

**REASONS OF PERFORMING INVESTIGATIONAL ACTIONS AND PROBLEMS OF THEIR DETERMINATION.** In this article once again an attempt to review concepts and basics of investigative actions as the main way of knowing the circumstances relevant to the criminal case is made. Ensuring the rights of participants in criminal proceedings in the manufacture of investigatory actions is impossible without a thorough legal regulation of the production bases of each investigative action, which is one of the most important safeguards against abuse of public power. Ungrounded actions of investigators lead to the intrusion of the state into the private lives of citizens, limiting other constitutional rights of the individual and leads to the humiliation of human dignity, to publicize the secrets of private life.

**Key words:** investigator, investigative actions, collection of evidence, forensics examination, criminal procedural knowledge.

**С.Н. Гонтарь**, канд. юр. наук, доц., начальник каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: s\_gontar@mail.ru

**А.А. Отаров**, канд. юр. наук, ст. преп. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: examiner81@mail.ru

## ОСНОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВА СЛЕДСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей статье в очередной раз предпринимается попытка рассмотрения понятия и сущности следственных действий как основных способов познания обстоятельств, имеющих значение для уголовного дела. Как отмечают авторы, обеспечение права участников уголовного судопроизводства при производстве следственных действий невозможно без тщательной законодательной регламентации оснований производства каждого следственного действия, которая является одной из наиболее важных гарантий от злоупотребления публичной властью. Безосновательное производство следственных действий влечёт вторжение государства в частную жизнь граждан, ограничение иных конституционных прав личности и ведёт к унижению человеческого достоинства, к огласке тайн частной жизни.

**Ключевые слова:** следователь, следственные действия, собирание доказательств, судебная экспертиза, уголовное-процессуальное познание.

Доказательственная база события преступления по делам публичного обвинения формируется на этапе предварительного расследования. Основным средством получения доказательств, являются следственные действия, «большинство из которых имеют явно принудительный характер» [1, с. 24]. Именно при их производстве чаще всего осуществляется вторжение в сферу частной жизни человека и гражданина. Данное вторжение неизбежно влияние в уголовном судопроизводстве. Но всякое вмешательство в частную жизнь лица при производстве следственных действий должно быть строго выборочным, а не общепоисковым. Оно не может носить всеобщий, тотальный характер, подвергать сомнению всякое лицо, подозревать его в причастности к преступлению. Такое вмешательство должно быть достаточно обоснованным. Опасно мнение о том, что производство следственных действий само по себе не нарушает прав человека и допустимо уже потому, что преследует цели борьбы с преступлением, которое не является сферой частной жизни. Но это противоречит всем представлениям о презумпции невиновности.

Обеспечение права участников уголовного судопроизводства при производстве следственных действий невозможно без тщательной законодательной регламентации оснований производства каждого следственного действия, которая является «одной из наиболее важных гарантий от злоупотребления публичной властью» [2, с. 44]. Безосновательное производство следственных действий влечет вторжение государства в частную жизнь граждан, ограничение иных конституционных прав личности и ведет к унижению человеческого достоинства, к огласке тайн частной жизни.

При проведении неосновательных обысков подвергают изъятию дневники и другие личные бумаги, сведения об интимной жизни граждан. При проведении освидетельствований, экспертиз, получении образцов для сравнительного исследования ущерб чести и достоинству граждан причиняют незаконные и неэтичные методы осмотра и обследования обнаженного тела или получения биологических объектов, применение которых иногда сопровождается сильными болевыми ощущениями, создает риск для жизни и здоровья. Ущерб чести и достоинству личности могут причинить и такие экспериментальные действия, в ходе которых воспроизводились бы непристойности и аморальное поведение. В связи с этим, вопросы законодательных гарантий неприкосновенности частной жизни при производстве следственных действий приобретают особую актуальность.

По нашему мнению, рассмотрение проблемных аспектов реализации конституционного права лица на неприкосновенность частной жизни при производстве следственных действий следует рассматривать с позиции общего (общие правила про-

изводства следственных действий) и частного (частные вопросы производства отдельных следственных действий).

Законность производства любого следственного действия связана с необходимостью обоснования принятого решения. Это неотъемлемое правило производства любого следственного действия.

УПК РФ не содержит единых фактических оснований производства следственных действий, ограничивающих право на неприкосновенность частной жизни. Так, обыск следователь производит, имея «наличие достаточных данных полагать, что в каком-либо месте или у какого-либо лица могут находиться орудия преступления, предметы, документы и ценности, которые могут иметь значение для уголовного дела» (ст. 182 УПК). Выемка проводится в случае «необходимости изъятия определенных предметов и документов, имеющих значение для дела, если точно известно, где и у кого они находятся» (ст. 183 УПК). Основанием для контроля и записи переговоров служат «достаточные основания полагать, что телефонные и иные переговоры подозреваемого, обвиняемого и других лиц могут содержать сведения, имеющие значение для уголовного дела» (ст. 186 УПК). Фактическим основанием для наложения ареста на почтово-телеграфные отправления, их осмотра и выемки, а также контроля и записи переговоров законодатель называет «достаточные основания полагать, что предметы, документы или сведения, имеющие значение для уголовного дела, могут содержаться соответственно в бандеролях, посылках или других почтово-телеграфных отправлениях либо в телеграммах или радиотелеграммах» (ст. 185).

Последнюю формулировку трудно признать удачной. Во-первых, законодатель не удалось избежать тавтологии: «основание», как было упомянуто выше, и есть «достаточный повод». Во-вторых, такая формулировка не даёт представления о характере этих «оснований», их информационной природе, что дает возможность подменять сведения (доказательства) необоснованными догадками. В-третьих, непонятна логика законодателя, который применительно к обыску использует термин «достаточные данные», а при регламентации иных следственных действий отказывается от него в пользу «достаточных оснований».

Таким образом, в анализируемых документах фактические основания производства следственных действий, ограничивающих право граждан на неприкосновенность частной жизни, определены недостаточно конкретно. Отсутствует единая терминология. Все это в совокупности может привести к неоправданному расширению пределов субъективного усмотрения органов предварительного расследования.

Расплывчато сформулированные фактические основания производства следственных действий – одна из причин неодно-

значного решения вопроса о характере данных, обосновывающих производство следственных действий.

По мнению большинства авторов, в качестве общего основания производства следственных действий обеспечительного характера (обыск, выемка и т.п.) выступает наличие фактических данных, позволяющих полагать, что в результате их проведения будут обнаружены доказательства, имеющие значение для дела [3; 4]. А.П. Рыжаков, также придерживается мнения об основаниях, как фактических данных, делая оговорку о том, что под фактическими данными он понимает доказательства [5].

В уголовно-процессуальной литературе высказана точка зрения, в соответствии с которой основаниями принятия процессуальных решений являются предположения (суждения) [6]. Ряд авторов полагает, что основанием производства следственных действий, ограничивающих право на неприкосновенность частной жизни, является наличие доказательств, подтверждающих необходимость производства конкретного следственного действия [7; 8]. При этом, термины «доказательства» и «фактические данные» употребляются ими как синонимы.

Полагаем, что такая точка зрения не основана на законе. Если бы законодатель имел в виду доказательства, он бы не использовал понятие «фактические данные». Например, в ст. 171 УПК в качестве основания для привлечения лица в качестве обвиняемого названо наличие достаточных доказательств, дающих основание для обвинения лица в совершении преступления. Любые доказательства по своей природе – сведения, но не всякие сведения могут быть признаны доказательствами. Интересен следующий момент. Законодатель отказался от устаревшего термина «фактические данные» в определении доказательств, однако, он же почему-то сохраняет его применительно к факти-

ческим основаниям производства следственных действий. По мнению Н. Подольного, подобный подход «порождает субъективное ощущение недостоверности сделанных выводов» [9].

Вместе с тем, на наш взгляд, было бы правильно закрепить в УПК в качестве оснований следственных действий, вторгающихся в частную жизнь, именно доказательства. Как справедливо отмечает Г.П. Ивлиев, «вряд ли будет морально обоснованным, справедливым решение о применении меры процессуального принуждения, которое выносится на основании данных, полученных не в процессе доказывания. Тем самым могут нарушаться... гарантированные Конституцией РФ права граждан...» [10, с. 75].

Расплывчатая формулировка оснований проведения обыска, безусловно, влечет злоупотребления правоприменителя. Так, широко распространенным основанием проведения обыска выступает близкое родство лица с подозреваемым или обвиняемым. По изученным нами уголовным делам в архивах районных судов Ставропольского и Краснодарского краев, из 100 уголовных дел по данному основанию было проведено 12 обысков, из которых лишь 2 были результативными. Такая практика, безусловно, недопустима. Чтобы соблюсти международно-правовой и конституционный принцип неприкосновенности частной жизни, производство указанных действий должно быть поставлено под жесткий превентивный, текущий и последующий прокурорский надзор и судебный контроль.

На наш взгляд, все вышеперечисленные рекомендации по изменению и дополнению уголовно-процессуального законодательства позволят более реально гарантировать соблюдение международно-правового и конституционного принципа неприкосновенности частной жизни при производстве по уголовным делам.

#### Библиографический список

1. Луговец Н. В. Меры уголовно-процессуального принуждения, их понятие и значение. *Следователь*. 2003; 7: 24.
2. Юров В.Ю. Некоторые проблемы охраны прав и свобод при производстве следственных действий. *Актуальные проблемы раскрытия и расследования преступлений*. Красноярск, 1999.
3. *Уголовно-процессуальное право Российской Федерации*. Москва, 2001.
4. *Уголовный процесс*. Под редакцией В.П. Божьева. Москва, 2003.
5. Рыжаков А.П. *Уголовный процесс*: учебник. Москва, 2002.
6. *Уголовный процесс*. Под редакцией К.Ф. Гуценко. Москва, 1998.
7. Якупов Р.Х. *Уголовный процесс*: учебник для вузов. Москва, 1998.
8. Белоzerov Ю.Н., Рябokon' В.В. *Производство следственных действий*. Москва, 1990.
9. Подольный Н. Основания принятия процессуальных решений. *Российская юстиция*. 1999; 2: 40.
10. Ивлиев Г.П. Основания и цели применения мер процессуального принуждения. *Государство и право*. 1995; 11: 75.

#### References

1. Lugovets N. V. Mery ugolovno-processual'nogo prinuzhdeniya, ih ponyatie i znachenie. *Sledovatel'*. 2003; 7: 24.
2. Yurov V.Yu. Nekotorye problemy ohrany prav i svobod pri proizvodstve sledstvennykh deystvij. *Aktual'nye problemy raskrytiya i rassledovaniya prestuplenij*. Krasnoyarsk, 1999.
3. *Ugolovno-processual'noe pravo Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2001.
4. *Ugolovnyj process*. Pod redakciej V.P. Bozh'eva. Moskva, 2003.
5. Ryzhakov A.P. *Ugolovnyj process*: uchebnik. Moskva, 2002.
6. *Ugolovnyj process*. Pod redakciej K.F. Gucenko. Moskva, 1998.
7. Yakupov R.X. *Ugolovnyj process*: uchebnik dlya vuzov. Moskva, 1998.
8. Belozarov Yu.N., Ryabokon' V.V. *Proizvodstvo sledstvennykh deystvij*. Moskva, 1990.
9. Podol'nyj N. Osnovaniya prinyatiya processual'nyh reshenij. *Rossiyskaya yusticiya*. 1999; 2: 40.
10. Ivliev G.P. Osnovaniya i celi primeneniya mer processual'nogo prinuzhdeniya. *Gosudarstvo i pravo*. 1995; 11: 75.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 343.14

**Gontar' S.N.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Head of Criminalistics Department, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: s\_gontar@mail.ru  
**Otarov A.A.**, Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Criminalistics Department, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: examiner81@mail.ru

**ON THE QUESTION OF REASONS FOR DETENTION A PERSON DUE TO SUSPICION IN COMMITTING A CRIME.** The authors study the process of bases for the detention of a crime suspect. Detention of a person suspected of committing a crime allows the authorities to prevent criminal activity or to prevent the Commission of new, important information about the circumstances of the crime, suspects, motives of the crime, to locate information relevant to a criminal investigation. It concerns the legal regulation of the grounds for detention people on suspicion in Commission of crime. However, at present, this Institute is not without some disadvantages. The authors propose to amend part 1 of article 91 of the code. According to the authors, this will make it much easier to conduct an investigation of a crime, as in this case the detained offender will not be able to exert pressure or to escape.

**Key words:** detention, suspect, reasons, other data, factual data, sources of information.

**С.Н. Гонтарь**, канд. юр. наук, доц., начальник каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: s\_gontar@mail.ru

**А.А. Отаров**, канд. юр. наук, ст. преп. каф. криминалистики, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: examiner81@mail.ru

## К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ ЗАДЕРЖАНИЯ ЛИЦА ПО ПОДОЗРЕНИЮ В СОВЕРШЕНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

Авторами исследуется вопрос об основаниях задержания лица по подозрению в совершении преступления. Задержание лица по подозрению в совершении преступления даёт возможность органам расследования пресечь преступные действия или предупредить совершение новых, получить важные сведения об обстоятельствах преступления, личности подозреваемых, мотивов совершения преступления, обнаружить сведения, имеющие значение для расследования уголовного дела. Однако в настоящий момент, данный институт не лишен ряда недостатков. Это касается правовой регламентации оснований для задержания лица по подозрению в совершении преступления. Авторы предлагают внести изменения в ч. 1 ст. 91 УПК РФ. По мнению авторов, это позволит более объективно проводить расследование преступления, так как при этом задержанный преступник не сможет оказывать давление или скрыться.

**Ключевые слова:** задержание, подозреваемый, условия, мотивы, основания, иные данные, фактические сведения, источники информации.

Институт задержания подозреваемого в уголовном судопроизводстве не нов и претерпел ряд изменений с момента его возникновения в современном понимании. В различные периоды своего развития, институт задержания подозреваемого имел различный смысл и содержание [1]. Значение данного института трудно переоценить. Задержание лица по подозрению в совершении преступления даёт возможность органам расследования пресечь преступные действия или предупредить совершение новых, получить важные сведения об обстоятельствах преступления, личности подозреваемых, мотивов совершения преступления, обнаружить сведения, имеющие значение для расследования уголовного дела. Однако при несомненно исключительно важной роли института задержания в достижении задач расследования и достаточно большой эволюционный путь развития, тем не менее, по мнению автора, данный институт не лишен ряда недостатков, и в первую очередь это касается правовой регламентации оснований для задержания лица по подозрению в совершении преступления.

В соответствии с ч. 1 ст. 91 УПК РФ орган дознания, дознаватель, следователь вправе задержать лицо по подозрению в совершении преступления, за которое может быть назначено наказание в виде лишения свободы, при наличии одного из следующих оснований: 1) когда это лицо застигнуто при совершении преступления или непосредственно после его совершения; 2) когда потерпевшие или очевидцы укажут на данное лицо как на совершившее преступление; 3) когда на этом лице или его одежде, при нём или в его жилище будут обнаружены явные следы преступления.

При наличии иных данных, дающих основание подозревать лицо в совершении преступления, оно может быть задержано, если это лицо пыталось скрыться, либо не имеет постоянного места жительства, либо не установлена его личность, либо если следователем с согласия руководителя следственного органа или дознавателем с согласия прокурора в суд направлено ходатайство об избрании в отношении указанного лица меры пресечения в виде заключения под стражу. По мнению авторов, указанный законодателем перечень оснований для задержания лица по подозрению в совершении преступления не отвечает современным требованиям правоприменителя и не охватывает ряд случаев обоснованного подозрения лица в совершении преступления, когда возможно применение рассматриваемого института.

Рассмотрим эти основания более подробно. Так первое основание, позволяет принять решение о задержании лица по подозрению в совершении преступления «когда это лицо застигнуто при совершении преступления или непосредственно после его совершения». По данному основанию подозреваемый может быть задержан в момент преступных действий; непосредственно после их окончания, если лицо находится на месте преступления; при попытке скрыться с места преступления, при преследовании подозреваемого, при проведении оперативно-розыскных мероприятий. При этом можно считать, что лицо застигнуто непосредственно после совершения преступления, если оно задержано в результате преследования. Однако данное основание не охватывает действия лица, связанные с реализацией преступного умысла в процессе приготовления преступления или покушения на его совершение.

УК РФ (ст. 30) определяет наступление уголовной ответственности за приготовление к преступлению и покушение на преступление. То есть, признавая действия, связанные с при приготовлением к преступлению и покушением на преступление общественно опасными, противоправными, и в целом уголов-

но-наказуемыми, тем не менее, законодатель не предоставляет органам расследования возможности задержания лица за эти действия.

Второе основание, «когда очевидцы или потерпевшие укажут на данное лицо как на совершившее преступление», содержит, по мнению авторов, некорректные формулировки.

Во-первых, слово «очевидец» в тексте УПК РФ употребляется единственный раз применительно к основаниям задержания. Возникает вопрос, кто это? Обращение к словарю позволяет выяснить, что «очевидец, это непосредственный свидетель; тот, кто лично наблюдал какое-либо событие». Для чего в конструкции ст. 91 УПК РФ приведена подмена понятий? По нашему мнению, логичней использования понятия «свидетель», процессуальный статус которого определён законодательно.

Также предметом рассуждений в научной литературе выступает конструкция данного основания в части «указания» на лицо как на совершившее преступление. Что такое «указание» на данное лицо? Можно предположить, что речь идёт о показаниях лица относительно личности подозреваемого, если допрашиваемый с ним знаком, или, если свидетелю и потерпевшему подозреваемый не знаком, о его опознании. В любом случае, закон процессуально не регламентирует процедуры «указания», а, следовательно возможно предположить, что речь в данном случае идет о допросе или проведении опознания.

Достаточно ли для задержания того, что свидетель и потерпевший укажут сотруднику полиции на какое-либо лицо, как на лицо, совершившее преступление, или для принятия процессуального решения о задержании требуется проведение допроса или опознания по всем правилам, определенным УПК РФ? Полагаем правильным именно последний вариант, т. к. именно протокол следственного действия и содержащиеся в нём сведения будут иметь доказательственное значение при принятии процессуальных решений. Представляется сомнительным в части доказательственного значения возможность предъявления для опознания подозреваемого на месте преступления свидетелям и потерпевшим без соблюдения требований ст. 193 УПК.

В третьем основании: «когда на подозреваемом или на его одежде, при нём или в его жилище будут обнаружены явные следы преступления», обращает на себя внимание указание на место, где их обнаружение возможно и то, что данные следы должны быть явными.

Явными, являются следы, устанавливающие взаимосвязь предметов или объектов с преступным событием. Автор разделяет мнение М.В. Наумова, указавшего, что к ним можно отнести «пятна крови и другие выделения организма человека, укусы, царапины, порезы, оставленные на теле подозреваемого потерпевшим при самообороне, следы пороховой копоти на руках подозреваемого в случае применения им огнестрельного оружия, различные вещества с места происхождения (пыжи, дробины, обрывки бумаг, стреляные гильзы и т.д.). К следам преступления, обнаруженным при подозреваемом, могут быть отнесены орудия совершения преступления (огнестрельное и холодное оружие, кастеты и т.п.), похищенные предметы и деньги. В доме или квартире, где проживает подозреваемый, в принадлежащих ему подсобных помещениях и хозяйственных постройках могут быть обнаружены орудия преступления, похищенные ценности, одежда с пятнами крови и иными человеческими выделениями, различные документы (письма, фотографии, видео, аудиозаписи). Обнаружение таких следов может явиться основанием и для подозрения лица в совершении преступления и для его задержания.

Явными следами следует признавать такие, когда подозреваемый не может объяснить их происхождение иначе как своей причастностью к преступлению. Причём даже если существуют возможные варианты непереступного происхождения следов, то важно, какие аргументы в свое оправдание приведет подозреваемый» [2].

Вызывает, как минимум, недоумение, четкое и не двусмысленное перечисление мест, где эти следы могут быть обнаружены для принятия процессуального решения о задержании – «на подозреваемом или на его одежде, при нем или в его жилище». Не поддается логическому объяснению, почему следы должны быть непременно «на подозреваемом или на его одежде, при нем или в его жилище». Основным местом локализации следов преступления является место происшествия, явные следы, указывающие на подозреваемого, могут быть обнаружены на теле жертвы, но содержание п. 3 ч. 1 ст. 91 УПК РФ не даёт органам расследования возможности обосновать своё решение о задержании подозреваемого обнаружением на месте происшествия явных следов причастности подозреваемого к преступлению.

В следственной практике нередки ситуации обнаружения на месте происшествия следов рук, обуви, транспортных средств, иных предметов, принадлежащих преступнику. Несмотря на явность следов и их взаимосвязь с событием преступления и подозреваемым, конструкция п. 3 ч. 1 ст. 91 УПК РФ не позволяет принять решение о задержании, т. к. данные следы обнаружены не на подозреваемом, ни на его одежде, ни при нем, в ни его жилище.

Наблюдается явная абсурдность ситуации. Фактически, все данные о причастности подозреваемого, не вошедшие в перечисленные три основания для задержания, автоматически должны быть отнесены к «иным данным, дающим основание подозре-

вать лицо в совершении преступления». Но и тут законодатель выставил жесткие условия использования «иных данных».

Так, ч. 2 ст. 91 УПК РФ предписывает: «При наличии иных данных, дающих основание подозревать лицо в совершении преступления, оно может быть задержано, если это лицо пыталось скрыться, либо не имеет постоянного места жительства, либо не установлена его личность, либо если следователем с согласия руководителя следственного органа или дознавателем с согласия прокурора в суд направлено ходатайство об избрании в отношении указанного лица меры пресечения в виде заключения под стражу». Отсутствие перечисленных условий исключает возможность использования иных данных в качестве основания задержания. В то же время при наличии только одних этих условий без иных данных, указывающих на совершение преступления определённым лицом, на наш взгляд, данное лицо не может быть задержано. Конструкция оснований для задержания должна быть чёткой, понятной правоприменителю и не дающей оснований для двоякого толкования.

По мнению авторов, ч. 1 ст. 91 УПК РФ следует изложить в следующей редакции:

1. Орган дознания, дознаватель, следователь вправе задерживать лицо по подозрению в совершении преступления, за которое может быть назначено наказание в виде лишения свободы, при наличии одного из следующих оснований:

1) когда это лицо застигнуто при совершении преступления или непосредственно после его совершения, а по тяжким и особо тяжким преступлениям также при приготовлении к преступлению;

2) когда на допросе или опознании потерпевшие или свидетели укажут на данное лицо как совершившее преступление;

3) когда будут обнаружены явные следы преступления, указывающие на данное лицо как совершившее преступление.

#### Библиографический список

1. Наумов М.В. Эволюция правового института задержания подозреваемого в уголовно-процессуальном законодательстве России. *Актуальные проблемы российского права*. 2013; 5: 543 – 553.
2. Наумов М.В. Условия, мотивы и основания задержания лица по подозрению в совершении преступления. *Актуальные проблемы российского права*. 2013; 7: 836 – 843.

#### References

1. Naumov M.V. 'Evolyuciya pravovogo instituta zaderzhaniya podozrevaemogo v ugolovno-processual'nom zakonodatel'stve Rossii. *Aktual'nye problemy rossijskogo prava*. 2013; 5: 543 – 553.
2. Naumov M.V. Usloviya, motivy i osnovaniya zaderzhaniya lica po podozreniyu v sovershenii prestupleniya. *Aktual'nye problemy rossijskogo prava*. 2013; 7: 836 – 843.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 343.985.7

**Ryasov A.A.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Criminology, Stavropol branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: [identifiks@mail.ru](mailto:identifiks@mail.ru)

**Zhigalova G.G.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior teacher, Department of Criminology, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: [gigalovagalina@yandex.ru](mailto:gigalovagalina@yandex.ru)

**WAYS OF BREAKING LOCKING DEVICES AND THEIR FORENSIC SIGNIFICANCE.** The article discusses the general characteristics of hacking methods and types of locking devices in Russia. The authors report on the most common ways of breaking locking devices, such as the selection of a key duplication, sawing bolts using edging machines (grinders), drill rack bolt lock, drill the lock cylinder, breaking the lock with the help of "svertysha" hacking lock bumping method, breaking the lock with master keys, breaking the lock cylinder mechanism by quitting half, breaking the chemical. The article also shows the features of the mechanism of each of the above methods of hacking mechanism, how traces are left and their prevention. According to the authors, knowledge about ways of hacking helps to assess trace a picture at the scene and properly structure the work is investigative-task force on collection traces the search for the culprit and solve the crime.

**Key words:** hacking techniques, types of locking devices, selection key, key duplication, sawing a bolt, svertysha, bumping, using master keys, breaking locks by a chemical way.

**А.А. Рясов**, канд. юр. наук, доц., проф. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: [identifiks@mail.ru](mailto:identifiks@mail.ru)

**Г.Г. Жигалова**, канд. мед. наук, ст. преп. каф. криминалистики Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД РФ, г. Ставрополь, E-mail: [gigalovagalina@yandex.ru](mailto:gigalovagalina@yandex.ru)

## СПОСОБЫ ВЗЛОМА ЗАПИРАЮЩИХ УСТРОЙСТВ И ИХ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ

В статье рассматривается общая характеристика способов взломов и виды запирающих устройств в России. Раскрываются наиболее распространенные способы взлома запорных устройств, такие как: подбор ключа, изготовление дубликата ключа, перепиливание засова при помощи обрезной машинки (болгарки), высверливание стойки ригеля замка, высверливание

ние цилиндра замка, взлом замка при помощи «свертыша», взлом замка способом бампинг, взлом замка с использованием отмычек, взлом замка путем переламывания цилиндрического механизма пополам, химический взлом. В статье показаны также особенности механизма каждого из вышеперечисленных способов взлома, механизм слеодообразования и возможности их предотвращения. По мнению авторов, знания о способах взлома помогает оценить следовую картину на месте происшествия и правильно построить работу следственно-оперативной группы по сбору следов, поиску преступника и раскрытию преступления.

**Ключевые слова:** способы взломов, виды запирающих устройств, подбор ключа, изготовление дубликата ключа, использованием отмычек, химический взлом.

В настоящее время кражи чужого имущества являются, одними из наиболее распространенных и общественно опасных разновидностей преступной деятельности. Раскрытие и расследование этих преступлений связано с большими сложностями [1], поскольку совершаются кражи чужого имущества в условиях неочевидности и в ходе их расследования возникают значительные трудности в получении сведений, о лице, совершившем преступление, и обстоятельствах его совершения. Одной из наиболее опасных разновидностей краж чужого имущества являются кражи из жилищ или хранилищ, т. к. они зачастую связаны с подготовкой к преступному посягательству и преодолению преград, совершаются лицами, имеющими значительный преступный опыт и квалификацию. Наиболее распространённым способом противодействия совершению краж, используемое простыми гражданами, является установка крепких, или даже бронированных дверей, оснащение их самыми современными, надёжными и сложными запорными устройствами. Однако это не всегда даёт положительный результат. Наличие таких дверей и замков зачастую наоборот привлекает квартирных воров, т. к. свидетельствует о достатке лиц, проживающих в этих квартирах. Производители замков постоянно совершенствуют технологию их изготовления. Однако параллельно с этим процессом преступники изобретают всё новые и новые способы вскрытия замков. Профессиональные взломщики утверждают, что невскрываемых замков не бывает. Тем не менее, каждый способ взлома влечет за собой образование специфического комплекса следов. Знание способов взлома, используемых квартирными ворами, может быть полезно не только для них самих, но и для сотрудников экспертно-криминалистических подразделений.

Рассмотрим наиболее распространённые способы взлома запорных устройств.

1. *Подбор ключа* – это наиболее простой способ взлома замка, т. к. не требует особых профессиональных качеств от взломщика. У каждого квартирного вора с годами накапливается достаточно много различных ключей. Использование данного способа взлома становится возможным благодаря невысокой секретности установленного замка и тому, что в процессе длительной эксплуатации у замков срабатываются кромки сувальды, кодовых штифтов и т. д. Вследствие чего через некоторое время, в процессе эксплуатации фактическая секретность замка значительно ухудшается. Замок, в зависимости от качества применяемого металла, проработавший значительное время, может открываться уже не только штатным ключом, но и близким по конфигурации, и чем дольше используется замок, тем больше ключей можно использовать для его открывания. Однако количество комбинаций для таких замков как Cisa, Kerberos и некоторых других превышает 200 миллионов вариантов.

2. *Изготовление дубликата ключа.* К этому методу квартирные воры прибегают в случае необходимости открыть замок. Как правило, жильцы оставляют ключ в замочной скважине, с внутренней стороны двери, что позволяет злоумышленнику изготовить при помощи пластилина или аналогичного материала дубликата ключа. После исследования такого замка эксперт вероятнее всего придет к выводу о том, что замок поврежденный не имеет и открыт путём подбора ключа. При определённом навыке и тренировке время снятия слепка занимает меньше минуты.

3. *Перепиливание засова при помощи обрезной машинки (болгарки).* В настоящее время в строительстве широко используются обрезные машинки, разной мощностью, на аккумуляторах и от сети для которых выпускаются и различные диски для распиливания самых различных материалов. Их-то и используют взломщики для перепиливания ригеля замка. Время перепиливания составляет 1-2 минуты, при этом, имеющаяся, в некоторых видах замков, термостойкая вставка в центральном ригеле никакого препятствия для обрезной машинки не создает.

4. *Высверливание стойки ригеля.* Данный метод взлома используется взломщиками не так часто, т. к. его применение требует от него определённого опыта, специальных навыков и

сноровки. С этой целью в двери в месте расположения стойки ригеля замка сверлят отверстие диаметром около 8 мм. Для точного определения места высверливания обычно используется шаблон. После просверливания из замка аккуратно извлекается заклепка удерживающая сувальды и ригель замка задвигается обычным шилом.

5. *Высверливание цилиндра замка.* Данный метод применяется для взлома цилиндрических или дисковых замков. Сегодня в Интернет-магазинах продаются различные фрезы и сверла для высверливания цилиндра замка. Высверливание производится в течение 1-2 мин. При вкручивании цилиндр даёт трещины и рассыпается либо его вырывают. В отдельных случаях цилиндр высверливается полностью, а затем замок отпирается отверткой. В некоторых случаях, взлом производится обычным закручиванием самореза в цилиндр с последующим извлечением его путем воздействия гвоздодером. Одним из вариантов взлома цилиндрических замков является высверливание нижней части корпуса цилиндра замка. При таком способе высверливания разрушаются пружины корпуса замка и осыпаются штифты, препятствующие вставлению не штатного ключа. После чего замок может отпираться любой заготовкой или металлической пластиной.

6. *Взлом замка при помощи «свертыша».* «Свертыш» на воровском сленге это специально изготовленное устройство, предназначенное для взлома замков. Данное изделие имеет различные формы, размеры и конфигурацию. Изготавливаются из особо прочной высокоуглеродистой стали самодельным способом, либо приобретаются в китайских Интернет-магазинах. Свертыш вбивается в замочную скважину и проворачивается в ней с применением металлической пластины или с использованием разводного или газового ключа. При использовании данного способа взлома ломается механизм замка, и деформируются его сувальды.

7. *Бампинг.* Большинство замков могут быть вскрыты при помощи бампинга, известного также как метод выстукивания. При этом способе взлома используется специальный бамп-ключ, имеющий одинаковые по размеру вырезы и выступы на ключе. Данный ключ вставляется в замочную скважину, затем производятся частые резкие удары по головке ключа с одновременным его проворачиванием. При производстве ударов, в какой-то момент, все штифты на пружинках утапливаются в цилиндре замка и ключ проворачивается, отпирая замок.

8. *Взлом замка с использованием отмычек.* Отмычками называется целый класс изделий: от простейших, типа согнутой проволоки, до сложных электронно-механических устройств. Пытаясь усложнить задачу взлома замка, производители улучшают механизмы секретности и уже достигли такой технологии производства, при которой механизмы секретности содержат десятки особо точных деталей. Недостатком таких высокотехнологичных замков является то, что любая крупная царапина на ключе или погнутость приводит к невозможности дальнейшего его использования, а изготовление дубликатов ключей возможно лишь на заводе-изготовителе. Одним из видов отмычек является механический или электронный «пистолет» для отпирания цилиндрических замков. Тонкая металлическая пластина от такого пистолета вставляется в замочную скважину и при нажатии на кнопку или рычаг начинает вибрировать, внутри приподнимая и утапливая штифты цилиндра замка.

9. *Взлом замка путем переламывания цилиндрического механизма пополам.* При этом способе взлома злоумышленник специально подбирает квартиры с деревянными дверьми и цилиндрическими замками. Затем откручивает декоративную планку с наружной части двери, освобождая доступ к цилиндрическому механизму замка. При необходимости в двери при помощи стамески удаляется часть деревянного полотна вокруг цилиндра замка. Как правило, 5 мм. бывает достаточно для того чтобы захватить выступающую часть цилиндра газовым ключом или плоскогубцами. После чего делают несколько сильных движений вправо и

влево, которые приводят к излому цилиндра замка в центральной его части. Затем отломанную часть цилиндра извлекают, и замок открывается любым крючком или отверткой за 2-3 минуты.

10. *Химический взлом*. При химическом способе взлома в замок заливается специальная жидкость, растворяющая пружины штифтов (серная или соляная кислота, жидкий азот и т. п.). После уничтожения штифтов цилиндра замка он проворачивается отверткой или любой тонкой пластиной. Использо-

вание жидкого азота ограничивается необходимостью применения креостата – сосуда Дюара, который имеет достаточно большие размеры [2].

Таким образом, знания о способах взлома помогают оценить следовую картину на месте происшествия и правильно построить работу следственно-оперативной группы по сбору следов, поиску преступника и, в конечном счете, раскрытию, расследованию преступления.

#### Библиографический список

1. Аветисян А.Д. *Предварительное расследование*: учебное пособие. Ставрополь, 2009.
2. Зайцева Е.А. *Использование специальных познаний в судебном производстве по уголовным делам*: монография. Волгоград, 2010.

#### References

1. Avetisyan A.D. *Predvaritel'noe rassledovanie*: uchebnoe posobie. Stavropol', 2009.
2. Zajceva E.A. *Ispol'zovanie special'nyh poznanij v sudebnom proizvodstve po ugovolnym delam*: monografiya. Volgograd, 2010.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 340

**Ustinova L.G.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

**Sultanova M.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Krasnodar University of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: sultan\_777@mail.ru

**EXTREME TRAINING OF OFFICERS: STRUCTURE AND CONTENTS.** Extreme training is a system of training sessions aimed at training police officers the necessary knowledge, skills and professional skills of constructive behavior in extreme situations. The review of academic works shows that its structure consists of the following components: 1) training; 2) moral-psychological readiness; 3) the necessary level of development of special qualities. There are the following kinds of extreme training: preliminary training, direct training, training in the course of action in extreme situations. The main organizational and methodological task in the extreme training is making the learning conditions in the classroom close to real extreme situations. It must be solved through a system of methods and means, but the basic method should perform a method for modeling extreme situations.

**Key words:** extreme training, employees of Ministry of Interior Forces, structure of extreme training.

**Л.Г. Устинова**, канд. социол. наук, доц., полковник полиции, начальник каф. общеправовых дисциплин ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru

**М.В. Султанова**, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sultan\_777@mail.ru

## ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ МВД: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Экстремальная подготовка представляет собой систему учебных занятий, направленных на формирование у сотрудников ОВД необходимых знаний, умений и навыков конструктивного профессионального поведения в экстремальных ситуациях. Как показал анализ литературы, её структура состоит из следующих компонентов: 1) обученности; 2) морально-психологической подготовленности; 3) необходимого уровня развития специальных качеств. Различают следующие её виды: предварительная подготовка, непосредственная подготовка, подготовка в ходе действий в экстремальных ситуациях. Главная организационно-методическая задача экстремальной подготовки – приближение учебных условий на занятиях к реальным экстремальным ситуациям. Она должна решаться с помощью системы методов и средств, но основным методом при этом должны выступать метод моделирования экстремальных ситуаций.

**Ключевые слова:** экстремальная подготовка, сотрудники МВД, структура экстремальной подготовки.

Экстремальная подготовка зародилась в 70-е годы во внутренних войсках МВД СССР, во многом копировала опыт Вооруженных Сил и не отвечала специфике правоохранительной деятельности. В 1982 – 1985 гг. была разработана и апробирована программа специальной профессионально-психологической подготовки. С 1989 г. она используется при подготовке молодых сотрудников только поступивших на службу, в первую очередь, при подготовке сотрудников отрядов милиции особого назначения (ОМОН) и специальных отрядов быстрого реагирования (СОБР) [1].

Установлено, что в течение 4 – 6 месяцев интенсивной экстремальной подготовки у молодых сотрудников формируются такие навыки и умения, которые возникают у специалистов, не прошедших подобной подготовки, после 8 – 10 лет работы. Во второй половине 90-х годов было разработано особое направление экстремальной подготовки – подготовка сотрудников к обеспечению личной профессиональной безопасности [2].

Экстремальная подготовка – система целенаправленной педагогической и психологической работы, обеспечивающая надлежащий уровень подготовленности человека и социальных групп к встрече с экстремальными ситуациями и успешное преодоление трудностей при реализации жизненных и профессиональных намерений [2].

Главная цель экстремальной подготовки – подготовка человека к успешным действиям и обеспечению безопасности в экстремальных ситуациях.

Выделим основные задачи экстремальной подготовки:

- обучение активным действиям в экстремальных ситуациях;
- формирование установок на совместные, согласованные действия при попадании в экстремальные ситуации в составе группы;
- развитие умений оказания взаимопомощи и самопомощи;
- повышение уверенности в себе и оптимизма в преодолении встречающихся в жизнедеятельности трудностей;

Таблица 1

## Основные компоненты экстремальной подготовки сотрудников МВД

<b>обученность</b>	<b>морально-психологическая подготовленность</b>	<b>необходимый уровень развития специальных качеств, обеспечивающих успех в экстремальных условиях</b>
знание ситуаций, с которыми придется встретиться; формирование навыков использования специальных средств, совместных действий, обеспечения личной безопасности	верность профессиональному долгу, умение управлять собой	целеустремленности, бдительности, смелости, решительности, эмоциональной устойчивости, работоспособности, познавательных и физических качеств

- повышение нервно-психической устойчивости;  
- повышение устойчивости к экстремальным факторам, связанным с профессиональной деятельностью и др.

Экстремальная подготовка сотрудника ОВД включает три компонента (табл. 1):

Экстремальная подготовка проводится в разное время и по этому признаку различают следующие её виды:

- предварительная подготовка, проводимая постоянно в системе профессионального образования и служебных занятий;  
- непосредственная подготовка, осуществляемая перед самым началом действий в экстремальных ситуациях и заключающаяся в дополнительной доработке, доведении до совершенства необходимых для предстоящих действий навыков и умений, морально-психологическому ориентированию и мобилизации тех, кто будет участвовать в них;

- подготовка в ходе действий в экстремальных ситуациях, цель которой – быстрое устранение обнаруживающихся недостатков и отработка новых, более успешных приёмов и способов действий, выявленных и оправдавших себя в ходе решения профессиональных задач.

Организационными формами экстремального обучения являются лекции, семинары, практические занятия, тренинги, игры, учения и другие.

Главная организационно-методическая задача экстремальной подготовки – приближение учебных условий на занятиях к реальным экстремальным ситуациям. Она должна решаться с помощью системы методов и средств, но основным методом при этом должен выступать метод моделирования экстремальных ситуаций [3; 4].

Виды моделирования:

- словесно-образное моделирование (словесное описание обстановки с его образным представлением);  
- фактическое моделирование, имитация (создание экстремальных ситуаций с применением специальных средств и приемов);

- моделирование нагрузок и напряжения.

При этом используются следующие приемы:

- ознакомление с фотографиями экстремальных ситуаций и мест происшествий;

- прослушивание фонограмм с записями, типичными для экстремальных ситуаций;

- просмотр документальных видеофильмов;

- имитация различных экстремальных факторов (дыма, пожара, взрыва, неприятного запаха, стрельбы) с помощью специально предназначенных для этого средств;

- проведение практических занятий в неблагоприятных погодных условиях;

- организация встреч с участниками экстремальных событий.

Моделирование ситуаций, их обстановки и условий играют важнейшую роль в эффективности экстремальной подготовки. Смоделировать экстремальные ситуации – значит воспроизвести на занятиях максимально правдоподобно те обстоятельства, которые возникнут фактически.

## Библиографический список

1. Столяренко А.М. *Экстремальная психопедагогика*. Москва, 2002.
2. Борисова С.Е. *Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел*: курс лекций. Орёл, 2011.
3. Устинова Л.Г. Конструирование технологий воспитания сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 71 – 73.

## References

1. Stolyarenko A.M. *Ekstremal'naya psihopedagogika*. Moskva, 2002.
2. Borisova S.E. *Pedagogika v deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennih del*: kurs lekcij. Orel, 2011.
3. Ustinova L.G. Konstruirovaniye tehnologij vospitaniya sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 71 – 73.

Статья поступила в редакцию 05.08.15

# МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616.12-008.331.1-092:616-056.52:611-018.74:616.153.857

*Kravtsova V. I., postgraduate, Kharkov Medical Academy of Postgraduate Course (Kharkov, Ukraine),  
E-mail: veta.kravtsova@gmail.com*

**FEATURES OF A FUNCTIONAL STATE OF THE HEART, KIDNEYS AND NEUROHUMORAL STATUS IN HYPERTENSIVE PATIENTS WITH CONCOMITANT CHRONIC PYELONEPHRITIS, AND CHRONIC HEART FAILURE WITH PRESERVED LEFT VENTRICULAR EJECTION FRACTION.** This article deals with the problem of combined cardiorenal pathology and discusses aspects of worsening heart remodeling, lower exercise tolerance, knots in the activation of the RAAS in hypertensive patients with concomitant chronic pyelonephritis in patients with chronic heart failure II FC with preserved ejection fraction of the left ventricle of the heart. The article analyzes the impact of chronic pyelonephritis for comorbid disease. The aim of the study was a comparative study of the structural and functional condition of the heart, kidney and neuro-humoral parameters status in patients with combined cardiorenal disease. In the research the author of the paper examined patients aged 45 to 69 years, men (31%) and women (69%) with chronic heart failure II FC due to hypertensive disease 1 and 2 degrees with preserved left ventricular ejection fraction (at least 45% ), with indicators of GFR to be within the normal range. The author takes into account the current history of cardiac and renal disease, and heredity. All patients underwent clinical, ultrasound research methods to determine the concentration of aldosterone and renin in the blood serum. Conclusions were drawn about the negative impact of chronic pyelonephritis, which was manifested in the reduction of EF, stroke volume, distance test with a 6-minute walk test, knots in aldosterone levels in plasma and daily albuminuria.

**Key words:** hypertension, chronic pyelonephritis, chronic heart failure, RAAS.

*В.И. Кравцова, аспирант каф. терапии и нефрологии, Харьковская медицинская академия последипломного образования, г. Харьков, Украина, E-mail: veta.kravtsova@gmail.com*

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЦА, ПОЧЕК И НЕЙРОГУМОРАЛЬНОГО СТАТУСА У БОЛЬНЫХ ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ С СОПУТСТВУЮЩИМ ХРОНИЧЕСКИМ ПИЕЛОНЕФРИТОМ И ХРОНИЧЕСКОЙ СЕРДЕЧНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С СОХРАНЁННОЙ ФРАКЦИЕЙ ВЫБРОСА ЛЕВОГО ЖЕЛУДОЧКА СЕРДЦА

В данной статье рассматривается проблема сочетанной кардиоренальной патологии, а также рассмотрены аспекты усугубления ремоделирования сердца, снижения толерантности к физической нагрузке, нарастанием активации РААС у больных гипертонической болезнью с сопутствующим хроническим пиелонефритом при хронической сердечной недостаточности II функционального класса (ФК) с сохранённой фракцией выброса (ФВ) левого желудочка сердца. В статье проанализировано влияние хронического пиелонефрита на течение коморбидной патологии. Целью исследования являлось сравнительное изучение структурно-функционального состояния сердца, почек и параметров нейро-гуморального статуса у больных сочетанной кардиоренальной патологией. Были обследованы больные в возрасте от 45 до 69 лет, мужчины (31%) и женщины (69%) с хронической сердечной недостаточностью II функционального класса, обусловленной гипертонической болезнью 1 и 2 степени с сохранённой ФВ ЛЖ сердца (не менее 45%), с показателями СКФ, находящимися в пределах нормальных значений. Учитывался анамнез течения кардиальной и ренальной патологии, а также наследственность. Всем больным проведены общеклинические, ультразвуковые методы исследования, определялись концентрации альдостерона и ренина в сыворотке крови. Были сделаны выводы об отрицательном влиянии хронического пиелонефрита, что проявлялось в снижении ФВ, ударного объема ЛЖ, дистанции теста с 6-минутной ходьбой, нарастанием уровня альдостерона в плазме крови и САУ.

**Ключевые слова:** гипертоническая болезнь, хронический пиелонефрит, хроническая сердечная недостаточность, РААС.

Кардиальная патология на протяжении многих лет занимает одно из первых мест в структуре неинфекционной заболеваемости в большинстве европейских стран. Наиболее распространённым сердечно-сосудистым заболеванием остаётся артериальная гипертензия (АГ), до 90% которой составляет гипертоническая болезнь (ГБ). Основным осложнением кардиальной неинфекци-

онной патологии является хроническая сердечная недостаточность (ХСН) [1].

В механизмах развития АГ важную роль играют почки. Взаимосвязь повышения артериального давления (АД) и поражения почек изучается на протяжении многих десятилетий. Ещё в 1940 г. F. Volhard предположил, что почки при АГ являются

органом-мишенью, а в 1970-х гг. K. Dahl et al. показали, что первичное расстройство почечных транспортных систем может являться причиной развития АГ: они констатировали, что при трансплантации почки от гипертензивных крыс нормотензивным происходит повышение АД [2].

Не является новой и проблема сочетания кардиальной и ренальной патологии. Однако сами кардиоренальные взаимоотношения остаются мало изученными. Для определения кардиоренальных взаимодействий был введен термин «кардиоренальный синдром». На согласительной конференции ADQI в Венеции в 2008 году C. Ronco et al. была предложена оригинальная классификация, в которой было выделено пять типов кардиоренального синдрома [3]. В общей практике врача особый интерес вызывают его модели, представленные сочетанием наиболее распространенных заболеваний сердечно-сосудистой системы и почек, например ГБ и хронического пиелонефрита (ХПн) [4].

Наличие сочетанной патологии сопровождается более ранним развитием ХСН, вариант которой традиционно оценивают по функциональному состоянию сердца, в первую очередь – по величине фракции выброса (ФВ) левого желудочка (ЛЖ) [5; 6]. В клинико-эпидемиологическом исследовании ЭПОХА-ХСН было показано, что на долю ХСН с сохраненной ФВ приходится около 50% всех её случаев [7]. Большая часть исследований по изучению течения ХСН была посвящена её систолическому варианту и предусматривала включение в исследование лишь лиц со сниженной ФВ ЛЖ. Поэтому практическая медицина пока не имеет конкретных рекомендаций по ведению больных с ХСН и сохраненной ФВ ЛЖ, то есть с диастолическим вариантом сердечной недостаточности [8]. Изучение особенностей развития ХСН с сохраненной ФВ ЛЖ, особенно при сочетанной патологии, сегодня является весьма актуальным. Учитывая выше изложенное, было проведено данное исследование.

**Целью** исследования являлось сравнительное изучение особенностей функционального состояния сердца, почек и параметров нейрогуморального статуса у больных ГБ в сочетании с хроническим пиелонефритом (ХПн) и больных ГБ без патологии почек при наличии ХСН II функционального класса с сохраненной ФВ ЛЖ сердца.

**Материал и методы.** В исследовании участвовали 87 больных ГБ в возрасте от 45 до 69 лет, из них 67 пациентов с сопутствующим хроническим пиелонефритом в стадии ремиссии не менее 6 месяцев и 20 – без ХПн. Длительность анамнеза ГБ варьировал от 5 до 12 лет. Анамнез хронического пиелонефрита составлял от 4 до 8 лет. Половина обследованных больных имела отягощенную по АГ наследственность. Все пациенты дали информированное письменное согласие на участие в исследовании. В исследование были включены мужчины (30%) и женщины (70%) с хронической сердечной недостаточностью II функционального класса (ФК), обусловленной гипертонической болезнью 1 и 2 степени с сохраненной ФВ ЛЖ сердца (не менее 45%), с показателями СКФ, находящимися в пределах нормальных значений. Диагноз ГБ устанавливался согласно рекомендациям Европейского общества гипертензии по диагностике и лечению АГ 2013 года. [9] Диагноз «хронический пиелонефрит» устанавливался на основании рекомендаций KDIGO [10].

В исследование не включались больные с симптоматической артериальной гипертензией, гемодинамически значимыми нарушениями ритма сердца, отёчным синдромом, хроническими заболеваниями лёгких, избыточной массой тела и ожирением, хронической почечной недостаточностью, аномалиями развития почек, с сердечно-сосудистыми катастрофами в анамнезе и тяжёлыми сопутствующими заболеваниями.

При исследовании анализировались жалобы, данные анамнеза, ЭКГ и использовались следующие методы: общеклиниче-

ские, тест с 6-минутной ходьбой (Т6м), ультразвуковые (сканер «ULTIMA PA», фирма «РАДМИР», Украина). Для оценки состояния РААС исследовался уровень альдостерона в сыворотке крови (с помощью набора DRG Aldosterone Elisa (DRG International Inc., USA)) и уровень активности ренина плазмы (определялась с помощью стандартного набора реактивов DRG Renin Elisa (DRG International Inc., USA)). Для определения перечисленных параметров кровь брали утром натощак в положении больного лежа. Забор крови производился из локтевой вены силиконизированной иглой, самотеком в полиэтиленовые пробирки, для исследования активности ренина – в вакуумные пробирки с натрий-гепарином (научно-производственная лаборатория Гранум (Украина)). После центрифугирования стерильной пипеткой отделяли супернатант и разливали в пробирки типа «Эппендорф» (научно-производственная лаборатория Гранум (Украина)). Образцы замораживались на срок не более 3 месяцев. Допускалась только однократная разморозка. Ультразвуковые исследования сердца, сосудов и почек проводились на ультразвуковом сканере ULTIMA PA фирмы РАДМИР (Украина) с использованием линейного широкополосного датчика 5-12 МГц, конвексного широкополосного датчика 2-5 МГц и фазированного секторального датчика 2-4 МГц в дуплексном режиме с цветным картированием. Определение ультразвуковых параметров проводилось по общепринятым методикам [11].

Все обследованные больные имели нормальные размеры, форму и положение почек, сохранённую ФВ ЛЖ сердца и признаки диастолической дисфункции по типу нарушения релаксации. Из множества определяемых параметров в статье представлены следующие показатели структурно-функционального состояния сердца и сосудов: диаметр аорты (Ao), диастолический размер левого предсердия (LP), толщина межжелудочковой перегородки ЛЖ в диастолу (MGP), конечно-диастолический диаметр ЛЖ (KDD), конечно-систолический диаметр (KSD) ЛЖ сердца, толщина задней стенки ЛЖ сердца в диастолу (ZS), величина ударного объема (UO), фракция выброса левого желудочка сердца (EF), индекс относительной толщины стенок левого желудочка (IOTS), индекс массы его миокарда (IMM). Статистическая обработка цифрового материала проводилась с использованием пакета программ обработки данных общего назначения Microsoft Office Excel 2003 для Windows 8.0. В тексте представлены величины медиан (M), максимальных (max) и минимальных (min) значений показателей, уровни статистической значимости различий показателей (p).

**Результаты и их обсуждение.** Больные ГБ в обеих группах были сопоставимы по полу, возрасту, уровням АД, СКФ, типу диастолической дисфункции сердца и величине ФВ ЛЖ сердца.

В таблице 1 представлены данные сравнительной характеристики медиан уровней систолического и диастолического артериального давления и величин дистанции теста с 6-минутной ходьбой у больных гипертонической болезнью с сопутствующим хроническим пиелонефритом и больных без ренальной патологии.

Из таблицы 1 видно, что медианы САД и ДАД в сравниваемых группах достоверно не отличались. Медиана величины теста с 6-минутной ходьбой у больных ГБ без сопутствующего ХПн была достоверно выше (на 6,9%) ( $p < 0,05$ ), что свидетельствовало о негативном влиянии сопутствующего ХПн на толерантность к физической нагрузке у больных ГБ.

При анализе структурно-функциональных параметров сердца в группах были выявлены некоторые различия. При сравнении медиан диаметра Ao у больных разных групп статистически значимых различий не определялось ( $p > 0,05$ ). Медианы LP, ZS, KSD и IOTS также достоверных различий не имели ( $p > 0,05$ ), но у больных без ХПн медианы ZS и IOTS оказались достоверно больше, а медиана KSD – достоверно меньше ( $p > 0,05$ ). Меди-

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровней АД и теста 6-минутной ходьбы у больных ГБ (M, [min; max])

	Больные ГБ с Хпн	Больные ГБ	p
САД, мм.рт.ст.	152[140;159]	155[145;175]	0,86
ДАД, мм.рт.ст.	95[75;99]	95[90;105]	0,18
Т 6м, м	349[302;423]	373[256;420]*	0,04

Примечание: \* - разница между показателями в группах больных достоверна ( $p < 0,05$ )

Таблица 2

Сравнительная характеристика показателей ЭХО-КГ у больных ГБ с сопутствующим ХПн и без ХПн (М, [min; max])

	Больные ГБ с ХПн	Больные ГБ без ХПн	p
Ao, мм	34,0[20,0;40,0]	33,0[30,0;35,0]	0,05
LP, мм	32,0[17,0;40,0]	33,0[30,0;35,0]	0,41
MGP, см	1,1[0,8;1,3]	1,2[0,9;1,4]*	0,00
KDD, см	4,6[3,5;5,7]	5,0[4,4;5,6]*	0,00
ZS, см	1,1[0,8;1,3]	1,2[0,9;1,3]	0,12
KSD, см	3,1[2,0;4,2]	3,0[2,6;4,3]	0,28
UO, мл	59,4[32,4;119,1]	72,1[44,0;118,6]*	0,00
EF, %	61,0[45,6;75,8]	68,8[37,2;77,2]*	0,00
IOTS, у.ед.	0,45[0,3;0,7]	0,5[0,4;0,5]	0,98
IMM, г/м <sup>2</sup>	115,4[66,7;193,1]	164,7[70,7;196,0]*	0,00

Примечание: \* - разница между показателями в группах больных достоверна (p&lt;0,05)

аны толщины межжелудочковой перегородки в диастолу и конечного диастолического диаметра ЛЖ оказались соответственно на 8,2% и на 8,7% выше у больных ГБ без сопутствующего хронического пиелонефрита (p<0,05).

Данные эхокардиографии (ЭХО-КГ) больных ГБ с сопутствующим ХПн и без ХПн, представлены в таблице 2.

Статистически значимые отличия были выявлены соответственно и при сравнении медиан IMM – значение медианы в группе больных без ХПн оказалось достоверно больше (p<0,05). Эти данные свидетельствовали о возможном снижении компенсаторных способностей сердца к увеличению массы миокарда у больных с сопутствующей патологией почек в виде уменьшения степени насосной функции сердца в условиях сочетанной кардиоренальной патологии [13]. Показатели диастолического наполнения ЛЖ сердца у пациентов обеих групп соответствовали типу нарушения релаксации и достоверных отличий не имели (p>0,05).

Для изучения состояния нейрогуморального статуса больных ГБ определялись концентрация альдостерона в плазме крови (АПК) и активность ренина плазмы (АРП). В таблице 3 представлены данные сравнительной характеристики эффе́кторов РААС у больных ГБ с сопутствующим ХПн и без ХПн.

с сопутствующей ренальной патологией – повышениях внутригломерулярного давления и проницаемости гломерулярного барьера, то есть о нарушениях интрааренальной гемодинамики и повреждении эндотелия сосудов почек, сопровождающемся альбуминурией [14].

Учитывая наличие повышенного уровня альдостерона в сыворотке крови у обследованных больных, можно предполагать длительно существующий дисбаланс нейрогуморальных систем, который является ключевым фактором возникновения и прогрессирования ГБ и ХСН [15]. Известно, что при сердечной недостаточности стимулируется выработка альдостерона корой надпочечников. При этом альдостерон перестает играть роль регулирующего фактора. Однако, между секрецией альдостерона и выраженностью ХСН существует параллелизм. Особенно велико содержание альдостерона у больных с правожелудочковой недостаточностью, при наличии отеков и асцита. В нашем исследовании эти состояния являлись критериями исключения, поэтому чрезмерно высоких уровней альдостерона в крови обследованных больных выявлено не было. Многочисленные исследования уровней АПК и АРП в крови из надпочечниковых и почечных вен у пациентов с ГБ, взятой при проведении селективной вено- и ангиографии, выявили наличие нормо-, гипо- и гиперрениновых форм ГБ. При норморениновой ГБ уровень альдостерона в крови из обеих надпочечниковых вен иногда оказывался в пределах нормы, но чаще имел умеренно повышенные значения [16,17]. У больных с низкорениновой ГБ понижение АРП в крови

Таблица 3

Сравнительная характеристика эффе́кторов РААС у больных ГБ (М, [min; max])

	Больные ГБ с ХПн	Больные ГБ	p
АПК, пг/мл	239,1[87,3;378,3]	222,0[73;310]*	0,01
АРП, мкг/г*л	13,0[6,4;21,4]	11,5[6,4;18,1]	0,94
САУ, г/с	32,5[7,25;65,5]	17,1[10,4;28,8]*	0,00

Примечание: \* - разница между показателями в группах больных достоверна (p&lt;0,05)

Как в группе кардиальной, так и в группе сочетанной патологии, медиана концентрации альдостерона в плазме крови была выше допустимых границ (14-193 пг/мл), что свидетельствовало об активации РААС в виде гиперальдостеронемии. Медиана АПК в группе больных ГБ с сопутствующим ХПн была достоверно выше на 7,7% медианы показателя в группе больных без сопутствующего ХПн (p<0,05). Уровни активного ренина в обеих группах были в пределах нормальных величин. Медианы данного показателя составляли у больных с ХПн и без ХПн 13 мкг/г\*л и 11,52 мкг/г\*л соответственно и статистически значимо между собой не различались (p>0,05).

Медианы уровней суточной альбуминурии (САУ) в группах имели статистически значимые различия (p<0,05) – медиана САУ в группе больных ГБ с сопутствующим ХПн оказалась выше аналогичного показателя в группе пациентов без ХПн на 47,3% (p<0,05). Это свидетельствовало о более выраженных нарушениях структурно-функционального состояния почек у пациентов

из почечных вен сочеталось с нормальным уровнем АПК в надпочечниковых венах. При высокорениновой ГБ отмечалось одностороннее повышение АРП в крови из почечных вен и АПК в обеих надпочечниковых венах [18]. В нашем исследовании мы выявили 79,5% больных с норморениновой формой АГ в группе больных с сопутствующей ренальной патологией и 55% больных с норморениновой формой ГБ у пациентов без ренальной патологии. Отсутствие гиперренинемии у большинства пациентов с сопутствующим ХПн может быть связано с нарушениями нейрогуморальной регуляции с одной стороны, и с контррегуляторными влияниями гиперальдостеронемии – с другой [19].

Таким образом, больные ГБ с сопутствующим ХПн отличались от пациентов без сопутствующей ренальной патологии в полтора раза большей частотой норморениновой АГ, достоверно меньшими значениями ФВ и ударного объема ЛЖ сердца, индекса массы миокарда ЛЖ, дистанции теста с 6-минутной ходьбой и достоверно большими величинами альдостеронемии и САУ.

**Выводы**

1. Больные ГБ в сочетании с ХПн и ХСН II ФК даже при сохранённой ФВ ЛЖ сердца отличаются от больных ГБ без сопутствующей патологии достоверно меньшими величинами ФВ, ударного объёма ЛЖ и дистанции теста с 6-минутной ходьбой.
2. Больные ГБ в сочетании с ХПн и ХСН II ФК с сохранённой

ФВ ЛЖ сердца отличаются от больных ГБ без сопутствующей патологии почек достоверно большими уровнями альдостерона плазмы крови и САУ.

3. Наличие сопутствующего ХПн у больных ГБ с ХСН с сохранённой ФВ ЛЖ ассоциируется с преобладанием норморениновой формы АГ.

**Библиографический список**

1. Амосова Е.Н. *Клиническая кардиология*. Киев: Здоровье, 1998; Т. 1.
2. Fink GD, Takeshita A, Mark AL, Brody MJ. Determinants of renal vascular resistance in the Dahl strain of genetically hypertensive rat. *Hypertension*. 1980; 2: 274–280.
3. Ronco C., McCullough P., Anker S. et al. Cardio-renal syndromes: report from the consensus conference of the Acute Dialysis Quality Initiative. *Eur Heart J*. 2010; 31:703–711.
4. Мухин Н.А., Моисеев В.С., Кобалава Ж.Д. и др. Кардиоренальные взаимодействия: клиническое значение и роль в патогенезе заболеваний сердечно-сосудистой системы и почек. *Тер архив*. 2004; 6: 39–46.
5. Смирнов А.В., Добронравов В.А., Каюков И.Г. Кардиоренальный континуум: патогенетические основы превентивной нефрологии. *Нефрология*. 2005; 9 (3): 7–15.
6. Агеев Ф.Т., Мареев В.Ю., Лопатин Ю.М., Беленков Ю.Н. Роль различных клинических, гемодинамических и нейрогуморальных факторов в определении тяжести хронической сердечной недостаточности. *Кардиология*. 1995; Т II: 4 –12.
7. Агеев Ф.Т., Даниелян М.О., Мареев В.Ю., Беленков Ю.Н. Больные с хронической сердечной недостаточностью в российской амбулаторной практике: особенности контингента, диагностики и лечения (по материалам исследования ЭПОХА-О-ХСН). *Сердечная недостаточность*. 2004; Т. 5; №1: 4–7.
8. Агеев Ф.Т., Овчинников А.Г. Диастолическая дисфункция как проявление ремоделирования сердца. *Сердечная недостаточность*. 2002; Т. 3; №4: 190 –195.
9. Mancia G, De Backer G, Dominiczak A, Cifkova R, Fagard R, Germano G, et al. – 2007 Guidelines for the Management of Arterial Hypertension: The Task Force for the Management of Arterial Hypertension of the European Society of Hypertension (ESH) and of the European Society of Cardiology (ESC). *J Hypertens*. 2007; 25:1105–1187.
10. KDIGO Clinical Practice Guideline for the Management of Blood Pressure in Chronic Kidney Disease. 2012; vol.2; issue 5.
11. Рыбакова М.К., Алехин М.Н., Митьков В.В. *Практическое руководство по ультразвуковой диагностике. Эхокардиография*. Москва: Издательский дом «Видар», 2008.
12. Васюк Ю.А., Козина А.А., Ющук Е.Н. и др. *Сердечная недостаточность*. 2003; Т. 4, № 2: 79–85.
13. Dries D.L., Exner D.V., Domaski M.J. et al. The prognostic implications of renal insufficiency in asymptomatic and symptomatic patients with left ventricular systolic dysfunction. *J. Am. Coll. Cardiol*. 2000; 35. 681–689.
14. Функциональное состояние почек и прогнозирование сердечно-сосудистого риска. Российские рекомендации разработаны Комитетом экспертов Всероссийского научного общества кардиологов и Научным обществом нефрологов России. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика. Приложение 3*. 2008; № 7(6).
15. Shoshan J. The cardiorenal syndrome: a mutual approach to concomitant cardiac and renal failure / J. Shoshan, M. Entin-Meer, H. Guznur-Gur, G. Keren. *Isr Med Assoc J*. 2012; 14 (9): 570 –576.
16. Дзяк Г.В., Васильева Л.И., Ханюков А.А. Активность ренин-ангиотензин-альдостероновой системы у больных с артериальной гипертензией и хронической сердечной недостаточностью под влиянием различных схем лечения. *Український кардіологічний журнал*. 2002; 1: 58 – 60.
17. Volpe M., Savoia C., Poolis P. et al. The renin-angiotensin system as a risk factor and therapeutic target for cardiovascular and renal disease. *J. Amer. Soc. Nephrology*. 2002; Vol. 13, (Suppl. 3): 173–178.
18. Weir M.R., Dzau V.J. The renin-angiotensin-aldosterone system: a specific target for hypertension management. *Amer. J. Hypertension*. 1999; Vol. 12: 205–235.
19. Славнов В.Н. *Радиоиммунологический анализ в клинической эндокринологии*. Киев: Здоровье, 1988.

**References**

1. Amosova E.N. *Klinicheskaya kardiologiya*. Kiev: Zdorov'e, 1998; T. 1.
2. Fink GD, Takeshita A, Mark AL, Brody MJ. Determinants of renal vascular resistance in the Dahl strain of genetically hypertensive rat. *Hypertension*. 1980; 2: 274–280.
3. Ronco C., McCullough P., Anker S. et al. Cardio-renal syndromes: report from the consensus conference of the Acute Dialysis Quality Initiative. *Eur Heart J*. 2010; 31:703–711.
4. Muhin N.A., Moiseev V.S., Kobalava Zh.D. i dr. Kardiorenal'nye vzaimodejstviya: klinicheskoe znachenie i rol' v patogeneze zabolevanij serdechno-sosudistoj sistemy i pochek. *Ter arhiv*. 2004; 6: 39–46.
5. Smirnov A.V., Dobronravov V.A., Kayukov I.G. Kardiorenal'nyj kontinuum: patogeneticheskie osnovy preventivnoj nefrologii. *Nefrologiya*. 2005; 9 (3): 7–15.
6. Ageev F.T., Mareev V.Yu., Lopatin Yu.M., Belenkov Yu.N. Rol' razlichnyh klinicheskij, gemodinamicheskij i nejrogumoral'nyh faktorov v opredelenii tyazhesti serdechnoj nedostatochnosti. *Kardiologiya*. 1995; T II: 4 –12.
7. Ageev F.T., Danielyan M.O., Mareev V.Yu., Belenkov Yu.N. Bol'nye s hronicheskoy serdechnoj nedostatochnost'yu v rossijskoj ambulatornoj praktike: osobennosti kontingenta, diagnostiki i lecheniya (po materialam issledovaniya 'EPOHA-O-HSN). *Serdechnaya nedostatochnost'*. 2004; T. 5; №1: 4–7.
8. Ageev F.T., Ovchinnikov A.G. Diastolicheskaya disfunkciya kak proyavlenie remodelirovaniya serdca. *Serdechnaya nedostatochnost'*. 2002; T. 3; №4: 190 –195.
9. Mancia G, De Backer G, Dominiczak A, Cifkova R, Fagard R, Germano G, et al. – 2007 Guidelines for the Management of Arterial Hypertension: The Task Force for the Management of Arterial Hypertension of the European Society of Hypertension (ESH) and of the European Society of Cardiology (ESC). *J Hypertens*. 2007; 25:1105–1187.
10. KDIGO Clinical Practice Guideline for the Management of Blood Pressure in Chronic Kidney Disease. 2012; vol.2; issue 5.
11. Rybakova M.K., Alehin M.N., Mit'kov V.V. *Prakticheskoe rukovodstvo po ul'trazvukovoj diagnostike. Ehokardiografiya*. Moskva: Izdatel'skij dom «Vidar», 2008.
12. Vasyuk Yu.A., Kozina A.A., Yuschuk E.N. i dr. *Serdechnaya nedostatochnost'*. 2003; T. 4, № 2: 79–85.
13. Dries D.L., Exner D.V., Domaski M.J. et al. The prognostic implications of renal insufficiency in asymptomatic and symptomatic patients with left ventricular systolic dysfunction. *J. Am. Coll. Cardiol*. 2000; 35. 681–689.
14. Funkcional'noe sostoyaniye pochek i prognozirovaniye serdechno-sosudistogo riska. Rossijskie rekomendacii razrabotany Komitetom `ekspertov Vserossijskogo nauchnogo obschestva kardiologov i Nauchnym obschestvom nefrologov Rossii. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika. Prilozhenie 3*. 2008; № 7(6).
15. Shoshan J. The cardiorenal syndrome: a mutual approach to concomitant cardiac and renal failure / J. Shoshan, M. Entin-Meer, H. Guznur-Gur, G. Keren. *Isr Med Assoc J*. 2012; 14 (9): 570 –576.
16. Dzyak G.V., Vasil'eva L.I., Hanyukov A.A. Aktivnost' renin-angiotenzin-al'dosteronovoj sistemy u bol'nyh s arterial'noj gipertenziej i hronicheskoy serdechnoj nedostatochnost'yu pod vliyaniem razlichnyh shem lecheniya. *Ukrains'kij kardiologichnij zhurnal*. 2002; 1: 58 – 60.
17. Volpe M., Savoia C., Poolis P. et al. The renin-angiotensin system as a risk factor and therapeutic target for cardiovascular and renal disease. *J. Amer. Soc. Nephrology*. 2002; Vol. 13, (Suppl. 3): 173–178.
18. Weir M.R., Dzau V.J. The renin-angiotensin-aldosterone system: a specific target for hypertension management. *Amer. J. Hypertension*. 1999; Vol. 12: 205–235.
19. Slavnov V.N. *Radioimmunologicheskij analiz v klinicheskoy `endokrinologii*. Kiev: Zdorov'e, 1988.

Статья поступила в редакцию 29.07.15

УДК: 616.055.2+159.96

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**HOSTILITY AND SLEEP DISTURBANCES AMONG MEN IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study).** The scientist investigate the prevalence of Animosity (Hostility), among men with impaired quality and duration of sleep at the age of 45-69 years in Russia / Siberia (Novosibirsk). In a prospective study was surveyed a random representative sample of the male population 45-69 years (n = 1770) in Novosibirsk. Animosity tests conducted questionnaire (Cook-Medley Hostility Scale, 20 item). Sleep disorders studied by a test CD Jenkins et al. "4-item Jenkins Sleep Questionnaire" (JSQ) – violation of the quality and duration of sleep (4 + 1 item). Tests have been tried out by the Russian population in the course of a large-scale epidemiological study carried out in the framework of the WHO program "MONICA" in the 1984-94. A high level of hostility among the male population of Novosibirsk 45-69 years was at 44.8%, at an average of 24.0%, the lowest at 31.2%. Getting older, the level of hostility in people is reduced, in the age group 45-54 years are marked maximum values the share of men with high hostility levels 48.8%, which was significantly reduced to 39.3% in the age group 65-69 years (P = 0.0238). Sleep quality was significantly better in men with low hostility – 55.6%, minor violations of sleep quality. Average expressed and extreme violations of sleep quality fixed at 60.8% of men with high hostility (P = 0.0000) Analysis of the categories of violations sleep duration has shown that individuals with low hostility with sleep duration <5 or > 10 h was lower – 6.34%, higher than hostility – 7.69%. But these data were not reliable character (P = 0.198). It was found that the prevalence of high-level animosity among males 45-69 years of age is almost 50%. The relationship between high levels of hostility and impaired the quality and duration of sleep is shown.

**Key words:** epidemiology, population-based study, hostility, sleep disorders, cardiovascular disease.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## ВРАЖДЕБНОСТЬ И НАРУШЕНИЯ СНА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование)

В статье описаны результаты исследования распространённости враждебности среди мужского населения с нарушениями качества и продолжительности сна в возрасте 45–69 лет в России / Сибири (г. Новосибирск). Была обследована случайная репрезентативная выборка населения мужского пола. Установлено, что распространённость высокого уровня враждебности среди мужского населения 45 – 69 лет составляет почти 50%. Показана связь между высоким уровнем враждебности и нарушениями качества и продолжительности сна.

**Ключевые слова:** эпидемиология, популяционное исследование, враждебность, нарушения сна.

**Актуальность исследования.** Враждебность, охватывает различные аспекты негативного взаимодействия человека в межличностной среде: познавательные, эмоциональные, поведенческие. Основные характеристики враждебности описываются, как, цинизм, гнев, недоверие и агрессия. Так, например, изучение в 1985 выживаемости 118 юристов, которые прошли тестирование MMPI (Шкала Но) в 1956 и 1957 годах, показало, что с высокими баллами шкалы враждебности оказалось меньшее количество выживших, чем с низкими баллами Шкалы враждебности [1; 2; 5].

В другом исследовании были использованы логистические модели регрессии для проверки ассоциации враждебность / риск показателей здоровья. Высокая враждебность, предсказывает в будущем социальную изоляцию, низкий доход (для женщин), ожирение, избегание физических упражнений, высокий уровень содержания жиров, негативные изменения в экономической жизни, трудовой жизни. Все показатели здоровья снижаются в последующие 10 лет. Ухудшается социальная поддержка, увеличивается риск депрессии, и семейная жизнь меняется к худшему. Низкая враждебность уменьшает эти риски [3].

В клинических исследованиях найдено, что агрессивность и враждебность, с большей частотой присутствуют в структуре личности больных ишемической болезнью сердца (72,5 % и 47,5 %) по сравнению со здоровыми лицами [4].

Нарушение длительности, качества или ритма сна, чрезвычайно распространены среди населения, но сон является необходимым элементом для нормальной дневной деятельности. Например, многочисленное взрослое население в США страдает хроническими расстройствами сна [6]. Многолетние исследования показывают рост нарушений сна у населения Британии и Финляндии [7; 8]. Проведённое 12-месячное исследование появления новых случаев нарушений сна показало, что у 15% населения без признаков нарушения сна, в течение последующего года развиваются нарушения сна, связанные, как правило, с тревогой, депрессией или болями [9]. Некоторые авторы оценивали связь депрессии с апноэ во время сна среди пациентов недавно перенесших острый инфаркт миокарда и обнаружили, что такая связь интерактивно связана с неблагоприятными клиническими исходами после острого инфаркта миокарда, смертью пациентов или повторным инфарктом миокарда [10].

В связи с важностью данной темы, целью нашего исследования было изучить распространённость враждебности, среди мужчин с нарушениями качества и продолжительности сна в возрасте 45–69 лет в России / Сибири (г. Новосибирск).

**Материалы и методы.** Обследована случайная репрезентативная выборка мужчин 45–69 лет двух районов г. Новосибирска. Респонденты приглашались на скрининг письмом, отклик составил 61%. Распределение среди обследуемых по возрастным группам составило: 45–54 года – 42,7% (n=756) мужчин; 55–64 года – 39,3% (n=696) мужчин; 65–69 лет – 18,1% (n=318). Средний возраст у мужчин составил  $56,5 \pm 7,01$  лет.

Тестирование враждебности проводилось по шкале Cook-Medley Hostility Scale [11]. Подсчёт баллов проводился в соответствии с протоколом исследования [12; 13].

Нарушения сна изучались с помощью теста C.D. Jenkins et al. (JSQ) – нарушение качества и продолжительности сна (4+1 item).

Вопросники валидизированны к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) [12; 13].

Статистический анализ проведён с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [15] и Epi Info 7 [16]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался Chi square. Значения  $P \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

Исследование прошло экспертизу локального комитета по биомедицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

**Результаты.** Распространённость враждебности среди мужского населения 45 – 69 лет г. Новосибирска по тесту Cook-Medley Hostility Scale, показало, что низкий уровень враждебности был у 31,2%, средний у 24,0%, высокий у 44,8%.

Отмечаются максимальные показатели доли мужчин с высоким уровнем враждебности 48,8% в возрастной группе 45 – 54 лет, которые достоверно снижаются до 39,3% в возрастной группе 65-69 лет ( $P=0,0238$ ) (табл. 1).

Из таблицы 2 видно, что качество сна достоверно лучше у мужчин с низкой враждебностью – 55,6%, незначительные нарушения качества сна. Средние, выраженные и экстремальные нарушения качества сна фиксируются у 60,8% мужчин с высоким уровнем враждебности ( $P=0,0000$ ).

Анализ категорий нарушения продолжительности сна у мужчин с различным уровнем враждебности показал (табл. 3), что мужчин с низкой враждебностью с продолжительностью сна  $\leq 5$  или  $\geq 10$  часов было меньше – 6,34%, чем с высокой враждебностью – 7.69%, хотя различия недостоверны ( $P=0,198$ ).

Таблица 1

Распространённость **Враждебности (Cook and Medley hostility scale)** у мужчин в трех возрастных группах 45 – 69 лет

Male	Возрастные группы					
	45-54		55-64		65-69	
Hostility	N	%	N	%	N	%
Low	225	29,8%	215	30,9%	112	35,2%
Medium	162	21,4%	182	26,1%	81	25,5%
High	369	48,8%	299	43,0%	125	39,3%
Bcero	756	100,0%	696	100,0%	318	100,0%
Chi square = 11,26 Degrees of freedom = 2 P value = 0,0238						

Таблица 2

Анализ категорий нарушения КАЧЕСТВА СНА в зависимости от уровня Враждебности (Cook and Medley hostility scale) у мужчин 45 – 69 лет

Нарушения сна в категории «качество сна» в баллах по пунктам анкеты 1-4

Male		Hostility					
		Low		Medium		High	
качество сна		N	%	N	%	N	%
Category	баллы						
Little	<4	307	55,6%	174	40,9%	311	39,2%
Moderate	>4 и <=9	166	30,1%	167	39,3%	325	41,0%
Much	>9 и <=14	58	10,5%	73	17,2%	111	14,0%
Extreme	> 14	21	3,8%	11	2,6%	46	5,8%
Bcero		552	100,0%	425	100,0%	793	100,0%

Chi square = 47,53 Degrees of freedom = 3 P value = 0,00000

Таблица 3

Анализ категорий нарушения ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ сна в зависимости от уровня Враждебности (Cook and Medley hostility scale) у мужчин 45 – 69 лет

Нарушения сна в категории «продолжительность сна» в часах по пункту анкеты 5

		Hostility					
Male		Low		Medium		High	
качество сна		N	%	N	%	N	%
Category	Часов						
Little	>=10	8	1,45%	6	1,41%	16	2,02%
Moderate	8 _ 9	194	35,14%	169	39,76%	323	40,73%
Much	6 _ 7	323	58,51%	234	55,06%	409	51,58%
Extreme	<=5	27	4,89%	16	3,76%	45	5,67%
Всего		552	100,00%	425	100,00%	793	100,00%
Chi square = 8,59 Degrees of freedom = 3 P value = 0,198							

### Обсуждение.

В результате проведенного исследования в Сибирской / Российской мужской популяции в возрастных группах 45–69 лет мы определили распространенность в этой возрастной группе враждебности. Высокий уровень враждебности в этой возрастной группе найден у 44,8% мужчин.

Изучая проблему влияния враждебности на риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) в Новосибирском исследовании MOPSY (MONICA – психосоциальная), мы установили, что лица с высоким уровнем враждебности чаще имели низкий образовательный уровень, относились к группе рабочих профессий, имели низкую социальную поддержку, принадлежали к старшим возрастным группам. Не было обнаружено связи между враждебностью и риском развития АГ или инсульта в течение ближайших 5 лет. А риск развития инфаркта миокарда (ИМ) в течение пятилетнего периода оказался выше в 2,5 раза у мужчин с высокой враждебностью, чем без неё [17; 18; 19; 22].

В этих же исследовании выяснилось, что среди мужчин с нарушениями сна была выше доля вдовцов, разведенных мужчин и мужчин с низким уровнем социальной поддержки, с начальным образованием. Нарушения сна представляет социальную проблему, повышающий риск развития инфаркта миокарда у мужчин [18; 20].

В Новосибирской популяции широко распространены и другие психосоциальные факторы риска ишемической болезни сердца, в том числе и высокий уровень враждебности [21; 22; 23]. С нашей точки зрения, важным является, продолжить исследования влияния нарушения сна и враждебности на риск возникновения новых случаев острого инфаркта миокарда и мозгового инсульта.

### Поддержка

Работа поддержана грантом РФФИ № 14-06-00227.

### Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

### Библиографический список

1. Barefoot J.C., Dodge K.A., Peterson B.L., et al. The Cook-Medley Hostility Scale: Item content and ability to predict survival. *Psychosom Med.* 1989; 51 (1): 46 – 57.
2. Greenglass, E.R. & Julkunen, J. Construct validity and sex differences in Cook-Medley Hostility. *Personality and Individual Differences.* 1989; 10: 208 – 218.
3. Siegler I., Costa P., Brummett B., et al. Patterns of Change in Hostility from College to Midlife in the UNC Alumni Heart Study Predict High-Risk Status. *Psychosomatic Medicine.* 2003; 65 (5): 738 – 745.
4. Кравченко А. Я., Лабжания Н. Б., Богомолова А. Д. Исследование связи агрессивности и враждебности с инфарктом миокарда. *Молодой ученый.* 2014; 8: 343 – 347.
5. Cook W., Medley D. Proposed hostility and Pharisac-virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology.* 1954; 38(6): 414 – 418.
6. *Institute of Medicine. Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem.* Washington, DC: The National Academies Press. 2006.
7. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP.* 2012; 35 (3): 377 – 384.
8. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research.* 2008; 17 (1): 54 – 62.
9. Morphy H., Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep.* 2007; 30 (3): 274 – 280.
10. Hayano J., Carney R., Watanabe E., et al. Interactive Associations of Depression and Sleep Apnea With Adverse Clinical Outcomes After Acute Myocardial Infarction. *Psychosomatic Medicine.* 2012; 74 (8): 832 – 9.
11. Cook W., Medley D. Proposed hostility and Pharisac-virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology.* 1954; 38 (6): 414 – 418.
12. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen : World Health Organization, 1988.
13. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
14. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 321.
15. Bühl A., Zöfel P. – SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 2005.
16. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://www.cdc.gov/epiinfo/>
17. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Health for the Russian Population.* Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
18. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V. Sleep disorders in 45–69-year-old population in Russia/Siberia (Epidemiology study). *International Journal of Medicine and Medical Sciences.* 2013; 3 (6): 470 – 475.
19. World Health Organization. Regional Office for Europe. Myocardial infarction community registers. *Public health in Europe..* Copenhagen WHO, 1976; No 5.
20. Gafarov, V., Gromova, E., Gagulin, I., Gafarova, A. Effects of Stress in the Family and Work at Risk of Stroke: 14-Year Epidemiological Studies Based Program WHO "MONICA". Effects of stress in the family and work at risk of stroke: 14-year epidemiological studies based program WHO "MONICA". *Jour Cerebrovasc Diseases.* 2013; 36 (suppl 1): 5.
21. Gromova E., Gafarov V., Gagulin I. Depression and risk of cardiovascular diseases among males aged 25-64 (WHO MONICA–psychosocial). *Alaska Med.* 2007; 49 (2 Suppl).
22. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track.* Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
23. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia.* Novosibirsk, 2000.

## References

1. Barefoot J.C., Dodge K.A., Peterson B.L., et al. The Cook-Medley Hostility Scale: Item content and ability to predict survival. *Psychosom Med.* 1989; 51 (1): 46 – 57.
2. Greenglass, E.R. & Julkunen, J. Construct validity and sex differences in Cook-Medley Hostility. *Personality and Individual Differences.* 1989; 10: 208 – 218.
3. Siegler I., Costa P., Brummett B., et al. Patterns of Change in Hostility from College to Midlife in the UNC Alumni Heart Study Predict High-Risk Status. *Psychosomatic Medicine.* 2003; 65 (5): 738 – 745.
4. Kravchenko A. Ya., Labzhaniya N. B., Bogomolova A. D. Issledovanie svyazi agressivnosti i vrazhdebnosti s infarktmi miokarda. *Molodoj uchenyj.* 2014; 8: 343 – 347.
5. Cook W., Medley D. Proposed hostility and Pharisaiic-virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology.* 1954; 38(6): 414 – 418.
6. *Institute of Medicine. Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem.* Washington, DC: The National Academies Press. 2006.
7. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP.* 2012; 35 (3): 377 – 384.
8. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research.* 2008; 17 (1): 54 – 62.
9. Morphy H., Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep.* 2007; 30 (3): 274 – 280.
10. Hayano J., Carney R., Watanabe E., et al. Interactive Associations of Depression and Sleep Apnea With Adverse Clinical Outcomes After Acute Myocardial Infarction. *Psychosomatic Medicine.* 2012; 74 (8): 832 – 9.
11. Cook W., Medley D. Proposed hostility and Pharisaiic-virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology.* 1954; 38 (6): 414 – 418.
12. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen : World Health Organization, 1988.
13. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
14. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 321.
15. Bühl A., Zöfel P. – SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 2005.
16. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://wwwn.cdc.gov/epiinfo/>
17. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Health for the Russian Population.* Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
18. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V. Sleep disorders in 45-69-year-old population in Russia/Siberia (Epidemiology study). *International Journal of Medicine and Medical Sciences.* 2013; 3 (6): 470 – 475.
19. World Health Organization. Regional Office for Europe. Myocardial infarction community registers. *Public health in Europe.* Copenhagen WHO, 1976; No 5.
20. Gafarov, V., Gromova, E., Gagulin, I., Gafarova, A. Effects of Stress in the Family and Work at Risk of Stroke: 14-Year Epidemiological Studies Based Program WHO "MONICA". Effects of stress in the family and work at risk of stroke: 14-year epidemiological studies based program WHO "MONICA". *Jour Cerebrovasc Diseases.* 2013; 36 (suppl 1): 5.
21. Gromova E., Gafarov V., Gagulin I. Depression and risk of cardiovascular diseases among males aged 25-64 (WHO MONICA--psychosocial). *Alaska Med.* 2007; 49 (2 Suppl).
22. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track.* Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
23. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia.* Novosibirsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**DEPRESSION, ANXIETY AND SLEEP DISTURBANCES AMONG THE MALE POPULATION IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study).** The team of scientist present their investigation of the prevalence of depression and anxiety, sleep disorders structure in the population with different levels of anxiety and depression at the age of 45-69 years in Russia / Siberia (Novosibirsk). The study was part of cross-section survey of a random representative sample of the male population 45-69 years of Novosibirsk. Test anxiety and depression carried a modified questionnaire (25 item) of the Welsh Depression subscale of the MMPI (15 item) and Bendig Anxiety subscale of the MMPI (10 item), sleep disturbances was studied using a test CD Jenkins et al. "4-item Jenkins Sleep Questionnaire" (JSQ) – violation of the quality and duration of sleep (4 + 1 item). The test was fulfilled in the Russian population in the course of a large-scale epidemiological study carried out in the framework of the WHO program "MONICA" in the 1984-94 biennium. The prevalence of depression and anxiety among the population of the city of Novosibirsk on tests Welsh Depression and Bendig Anxiety subscales of the MMPI (WD and BA) showed that a high level of depression was at 19.04% of the population (average and highest in 47.74% of the population ) and a high level of anxiety in 12.54% of the population (the middle and high in 60% of the population) in the age group 45-69 years. The prevalence of depression and anxiety in the male population in the age groups 45-69 years, remain approximately the same, and do not increase with age. High levels are associated with depression disorders, both the quality and duration of sleep. Disturbances in sleep duration in men with high levels of depression are more common than the quality of sleep disorders. Disturbances in sleep duration approximately identical at high and low alarm men. Extreme violations and expressed the category of sleep quality met 3 times more common in men with high levels of anxiety, compared to men with low levels of anxiety. The high prevalence of depression and anxiety, sleep disorders in the studied male population is indicated. The research demonstrated high necessity in the prevention of depression, anxiety and sleep disorders among males 45-69 years.

**Key words:** epidemiology, population-based study, depression, anxiety, sleep disorders, cardiovascular disease.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## ДЕПРЕССИЯ, ТРЕВОГА И НАРУШЕНИЯ СНА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование)

Исследовалась распространенность психосоциальных факторов кардиоваскулярного риска (тревожность, депрессия) среди мужского населения с нарушениями качества и продолжительности сна в возрасте 45 – 69 лет в России / Сибири (г. Новосибирск). Была обследована случайная репрезентативная выборка населения мужского пола. Установлена высокая распространенность депрессии и тревоги, нарушений сна в обследованной мужской популяции. Продemonстрирована высокая потребность в профилактике депрессии, тревоги и нарушений сна среди мужского населения 45–69 лет.

**Ключевые слова:** эпидемиология, популяционное исследование, тревога, депрессия, расстройства сна, сердечно-сосудистые заболевания.

**Актуальность исследования.** В настоящее время депрессия и тревога рассматриваются, как независимые факторы сердечно-сосудистых заболеваний, с другой стороны, как реакции на заболевание, включающие механизмы адаптации. Исследование депрессии и тревоги вызывает интерес с точки зрения предсказания развития острых осложнений сердечно-сосудистых заболеваний, таких, как инфаркт миокарда и мозговой инсульт, так и их первичной и вторичной профилактики. Так, например, в ряде исследований сокращенными модифицированными версиями вопросников для определения депрессии и тревоги Welsh Depression and Bendig Anxiety subscales of the MMPI (WD и BA) указывалась связь этих психологических характеристик с возможным увеличением риска инфаркта миокарда. У пациентов с коронарными симптомами младше 50 лет почти в 5 раз чаще фиксировали высокий уровень тревоги, по сравнению с контрольной группой [1]. В другом ретроспективном многолетнем исследовании моделей стресса в старших возрастных групп 40 – 60 лет, перенесших инфаркт миокарда, была проведена оценка образа жизни, привычек, нарушения сна, депрессии и тревоги. Высокие уровни депрессии и тревоги, нарушения сна были достоверно выше в группе пациентов, перенесших инфаркт миокарда, по сравнению с контрольной группой [2]. Высокий уровень тревоги связан с повышенным риском смертности больных ИБС, особенно при сопутствующей депрессии (шкала HADS), даже после учёта известных факторов риска таких, как возраст, сердечная недостаточность, склероз сосудов, почечные заболевания [3].

Нарушения сна чрезвычайно распространены среди населения и часто обусловлены нарушением длительности, качества или ритма сна, необходимых для нормальной дневной деятельности. Миллионы взрослого населения в США страдают хроническими расстройствами сна. [4]. Продолжительные, многолетние исследования показывают рост инсомнии у населения Британии и Финляндии [5; 6]. Проведенное 12 месячное исследование новых случаев инсомнии показало, что у 15% населения без инсомнии в течение года развиваются нарушения сна, связанные, как правило с тревогой, депрессией или болями [7]. Некоторые авторы оценивали ассоциацию депрессии и апноэ во время сна среди пациентов недавно перенесших острый инфаркт миокарда и обнаружили, что такая связь интерактивно связана с неблагоприятными клиническими исходами после острого инфаркта миокарда, смертью пациентов или повторным инфарктом миокарда [8].

В связи с этим, целью нашего исследования было изучить: распространённость депрессии и тревоги, структуру нарушений сна в открытой популяции г. Новосибирска (Россия/Сибирь) в возрасте 45–69 лет с различными уровнями депрессии и тревоги.

**Материалы и методы.** Обследована случайная репрезентативная выборка мужчин 45–69 лет двух районов г. Новосибирска (n = 1770). Респонденты приглашались на скрининг письмом, отклик составил 61%. Распределение среди обследуемых по возрастным группам составило: 45–54 года – 42,7% (n=756) мужчин; 55–64 года – 39,3% (n=696) мужчин; 65–69 лет – 18,1% (n=318) мужчин. Средний возраст составил у мужчин  $56,5 \pm 7,01$  лет. Тестирование депрессии и тревоги проводилось сокращенным модифицированным вопросником WD и BA (25 item) of the Welsh Depression subscale of the MMPI (15 item) и Bendig Anxiety subscale of the MMPI (10 item). [1,2]. Нарушения сна изучалось с помощью теста C.D. Jenkins et al. «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ) – нарушение качества и продолжительности сна (4+1 item). [9]. Вопросники валидизированны к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) [10,11]. Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [12] и Epi Info 7 [13]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался односторонний анализ дисперсии Kruskal-Wallis One Way Analysis of Variance, Kruskal-Wallis H – equivalent to Chi square. Значения  $P \leq 0,05$  считались статистически значимыми. Исследование прошло экспертизу локального комитета по биомедицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

**Результаты.** Распространённость депрессии и тревоги среди населения г. Новосибирска по тестам WD и BA видно, что высокий уровень депрессии был у 19,04% мужского населения (средний и высокий у 47,74% мужского населения) и высокий уровень тревоги у 12,54% мужского населения (средний и высокий у 60% мужского населения).

Если рассматривать распространённость депрессии и тревоги в мужской популяции 45 – 69 лет по возрастным группам, то видно, что распределение уровней депрессии по возрастным группам остаются примерно одинаковыми и с возрастом не увеличиваются, 45-50 -17,86% до 21,07% в возрастной группе 65 – 69 лет. Не найдено достоверных отличий ( $P=0.7935$ ). По распределению уровней Тревоги по возрастным группам наблюдается похожая картина. В возрастной группе 65 – 69 лет, отмечаются максимальные показатели по высокому уровню тревожности – 12,89%, в возрастной группе 45-54 – 12,3% мужчин имеют высокий уровень тревоги. Отсутствуют достоверные различия в изменениях уровней Тревоги по возрастным группам у мужчин ( $P=0.8934$ ).

Далее мы можем рассмотреть распространённость категорий нарушений качества и продолжительности сна в зависимости

сти от уровней депрессии у мужского населения. При анализе результатов нарушения качества сна, мы видим, что экстремальные и выраженные категории нарушения качества сна были у 37,39% мужчин с высоким уровнем депрессии, по сравнению с 10,26% у мужчин с низким уровнем депрессии ( $P=0.0000$ ).

Рассматривая распространенность категорий нарушений продолжительности сна в зависимости от уровней депрессии, можно отметить, что экстремальные и выраженные категории нарушения продолжительности сна были достоверно выше у 63,4% мужчин с высоким уровнем депрессии, по сравнению с низким уровнем депрессии – 58,48% ( $P=0.0173$ ).

Видно, что у мужчин с высоким уровнем депрессии, чаще бывают расстройства, как качества, так и продолжительности сна.

Теперь, мы можем рассмотреть распространенность категорий нарушений качества и продолжительности сна в зависимости от уровней тревоги у мужского населения. Мы видим, что экстремальные и выраженные категории нарушения качества сна были у 34,69% мужчин с высоким уровнем тревоги, а с низким уровнем тревоги, только у 10,31% ( $P=0.0000$ ).

Анализируя продолжительность сна у мужского населения с различными уровнями тревоги, мы видим, что экстремальные и выраженные категории нарушения продолжительности сна были у 62,1% мужчин с высоким уровнем тревоги и у 61,01% мужчин с низким уровнем тревоги ( $P=0.688066$ ). Эти различия не носили достоверного характера, следовательно, можно предположить, что нарушения Продолжительности Сна примерно одинаковые у высоко тревожных и низко тревожных мужчин. Продолжительность сна не связана с уровнем тревоги.

**Обсуждение.** В результате проведенного исследования мы выяснили, что в Сибирской / Российской популяции в возрастных группах 45 – 69 лет имеет значительное распространение депрессии, тревоги и нарушения сна среди населения. Распространенность депрессии и тревоги по тестам WD и BA среди мужского населения была: высокий уровень депрессии у 19,04% мужского населения (средний и высокий у 47,74% мужского населения) и высокий уровень тревоги у 12,54% мужского населения (средний и высокий у 60% мужского населения). Использование анкеты CES-D в пилотажном исследовании НАРПЕЕ в России, Польше и Чехии также показало распространенность депрессивных симптомов до 23% у мужчин и до 44% у женщин [14,15]. Однако в нашем исследовании мы не обнаружили четкой связи высоких уровней депрессии и возраста, вероятно в старших возрастных группах, т.е. после 45 лет, фактор возраста снижает свое значение и уровень депрессии остается примерно одинаковым в возрастных группах 45-69 лет. С другой стороны, в наших исследованиях мы находили ассоциацию высоких уровней депрессии и дальнейшего развитии сердечно-сосудистых заболеваний [16].

Также, нами была отмечена связь между высоким уровнем депрессии и продолжительностью сна, более 37%

мужского населения с высоким уровнем депрессии имеет нарушения качества сна и 63% населения имеет нарушения продолжительности сна.

Распространенность тревоги, в настоящем исследовании (тест WD и BA), была несколько ниже, чем полученные нами результаты по тесту личностной тревоги Spielberger C.D [17] исследованиях MONICA-MOPSY 1984, 1988 и 1994 гг, где распространенность высокого уровня Тревоги среди мужского населения 25 – 64 была более 50%. [18,19,20]

Что касается связи высокого уровня тревоги и возраста у населения, то мы видим, что в старших возрастных группах 45 – 69 лет у мужчин отсутствует связь высокого уровня тревоги с возрастом. У населения с высоким уровнем тревоги чаще в 3 раза чаще встречаются нарушения качества сна. Нарушения продолжительности сна, недостаток его <5 часов в сутки или избыточный сон >10 часов в сутки чаще встречаются у населения с высоким уровнем тревожности. Хотелось бы в связи с этим отметить, что сочетании тревоги и нарушения сна, в последнее время чаще рассматривают, как более важный предиктор стенокардии, чем конвекционные факторы риска ИБС, или даже депрессии [21]. То же касается и прогностических значений нарушения сна на возникновение инфаркта миокарда, полученных нами ранее [22].

Расстройства качества сна в нашем исследовании встречается у мужчин – 18%. Нарушения продолжительности сна, у мужчин – 59% [23]. Нарушения сна встречаются в России чаще, чем например, в США, где были представлены результаты анализа нарушений сна среди населения 12 штатов, установлено, что среди взрослых респондентов 35,3% спали в среднем меньше 7 часов в сутки. Продолжительность сна и качество сна анализируемые по возрастным группам практически одинаковы у мужского населения. Это согласуется с результатами других авторов по оценке продолжительности сна [24].

В ранее проведенных нами исследованиях, при исследовании стресса на рабочем месте и стресса в семье показали, стресс дома и на работе может приводить к более выраженным нарушениям продолжительности и качества сна у населения. Стресс в семье и на работе способствует развитию АГ, инфаркта миокарда, инсульта [25].

Таким образом, высокую распространенность сердечно-сосудистых заболеваний в Сибири / России можно объяснить широким распространением психосоциальных факторов риска, где важную роль играют высокий уровень тревоги, депрессии и нарушения сна среди населения. Информирование медицинской общественности и населения о важности этих проблем становится как никогда актуальным и будет способствовать улучшению здоровья населения Сибири / России.

#### Поддержка

Работа поддержана грантом РГНФ № 14-06-00227.

#### Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

#### Библиографический список

1. Rodda B.E., Miller M.C., Bruhn J.G. The prediction of anxiety and depression among coronary patients using a Markov Process Analysis. *Behavioral Science*. 1971; 16: 482.
2. Thiel H.G., Parker D., Bruce T.A. Stress factors and the risk of myocardial infarction. *Journal of Psychosomatic Research*. 1973; 17: 43 – 57.
3. Watkins L.L., Koch G.G., Sherwood A., et al. Association of anxiety and depression with all-cause mortality in individuals with coronary heart disease. *J Am Heart Assoc*. 2013; 2 (2): e000068.
4. Institute of Medicine. *Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem*. Washington, DC: The National Academies Press, 2006.
5. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP*. 2012; 35 (3): 377 – 384.
6. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research*. 2008; 17 (1): 54–62.
7. Morphy H., Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep*. 2007; 30 (3): 274 – 280.
8. Hayano J., Carney R., Watanabe E., et al. Interactive Associations of Depression and Sleep Apnea With Adverse Clinical Outcomes After Acute Myocardial Infarction. *Psychosom Med*. 2012; 74 (8): 832 – 9.
9. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol*. 1988; 41: 313 – 321.
10. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen : World Health Organization, 1988.
11. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
12. Bühl A., Zöfel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
13. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://www.cdc.gov/epiinfo/>
14. Oganov R.G., Olbinskaia L.I., Smulevich A.B., et al. Depressions and disorders of depressive spectrum in general medical practice. Results of the COMPAS program. *Kardiologiya*. 2004; 44 (1): 48 – 54.
15. Bobak M., Pikhart H., Pajak A., et al. Depressive symptoms in urban population samples in Russia, Poland and the Czech Republic. *British Journal of Psychiatry*. 2006; 188: 359 – 365.
16. Gromova E., Gafarov V., Gagulin I. Depression and risk of cardiovascular diseases among males aged 25-64 (WHO MONICA-psychosocial). *Alaska Med*. 2007; 49 (2 Suppl): 255 – 8.

17. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R., et al. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.
18. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track*. Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
19. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Health for the Russian Population*. Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
20. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia*. Novosibirsk: 2000.
21. Nicholson A., Fuhrer R., Marmot M. Psychological distress as a predictor of CHD events in men: the effect of persistence and components of risk. *Psychosom Med*. 2005; 67 (4): 522 – 530.
22. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med*. 2006; 84 (4): 28 – 30.
23. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V. Sleep disorders in 45–69-year-old population in Russia/Siberia (Epidemiology study). *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. 2013; 3 (6): 470 – 475.
24. Centers for Disease Control and Prevention. Morbidity and Mortality Weekly Report. Unhealthy Sleep-Related Behaviors — 12 States, 2009. *MMWR*. 2011; 60: 233 – 238.
25. Gafarov V., Gromova E., Gagulin I., Gafarova A. Effects of Stress in the Family and Work at Risk of Stroke: 14-Year Epidemiological Studies Based Program WHO "MONICA". Effects of stress in the family and work at risk of stroke: 14-year epidemiological studies based program WHO "MONICA". *Jour Cerebrovasc Diseases*. 2013; 36 (suppl 1): 5.

## References

1. Rodda V.E., Miller M.C., Bruhn J.G. The prediction of anxiety and depression among coronary patients using a Markov Process Analysis. *Behavioral Science*. 1971; 16: 482.
2. Thiel H.G., Parker D., Bruce T.A. Stress factors and the risk of myocardial infarction. *Journal of Psychosomatic Research*. 1973; 17: 43 – 57.
3. Watkins L.L., Koch G.G., Sherwood A., et al. Association of anxiety and depression with all-cause mortality in individuals with coronary heart disease. *J Am Heart Assoc*. 2013; 2 (2): e000068.
4. Institute of Medicine. *Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem*. Washington, DC: The National Academies Press, 2006.
5. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP*. 2012; 35 (3): 377 – 384.
6. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research*. 2008; 17 (1): 54-62.
7. Morphy H., Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep*. 2007; 30 (3): 274 – 280.
8. Hayano J., Carney R., Watanabe E., et al. Interactive Associations of Depression and Sleep Apnea With Adverse Clinical Outcomes After Acute Myocardial Infarction. *Psychosom Med*. 2012; 74 (8): 832 – 9.
9. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol*. 1988; 41: 313 – 321.
10. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen : World Health Organization, 1988.
11. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
12. Bühl A., Zöfel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
13. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://wwwn.cdc.gov/epiinfo/>
14. Oganov R.G., Olbinskaia L.I., Smulevich A.B., et al. Depressions and disorders of depressive spectrum in general medical practice. Results of the COMPAS program. *Kardiologiya*. 2004; 44 (1): 48 – 54.
15. Bobak M., Pikhart H., Pajak A., et al. Depressive symptoms in urban population samples in Russia, Poland and the Czech Republic. *British Journal of Psychiatry*. 2006; 188: 359 – 365.
16. Gromova E., Gafarov V., Gagulin I. Depression and risk of cardiovascular diseases among males aged 25-64 (WHO MONICA-psychosocial). *Alaska Med*. 2007; 49 (2 Suppl): 255 – 8.
17. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R., et al. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.
18. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track*. Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
19. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Health for the Russian Population*. Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
20. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia*. Novosibirsk: 2000.
21. Nicholson A., Fuhrer R., Marmot M. Psychological distress as a predictor of CHD events in men: the effect of persistence and components of risk. *Psychosom Med*. 2005; 67 (4): 522 – 530.
22. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med*. 2006; 84 (4): 28 – 30.
23. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V. Sleep disorders in 45-69-year-old population in Russia/Siberia (Epidemiology study). *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. 2013; 3 (6): 470 – 475.
24. Centers for Disease Control and Prevention. Morbidity and Mortality Weekly Report. Unhealthy Sleep-Related Behaviors – 12 States, 2009. *MMWR*. 2011; 60: 233 – 238.
25. Gafarov V., Gromova E., Gagulin I., Gafarova A. Effects of Stress in the Family and Work at Risk of Stroke: 14-Year Epidemiological Studies Based Program WHO "MONICA". Effects of stress in the family and work at risk of stroke: 14-year epidemiological studies based program WHO "MONICA". *Jour Cerebrovasc Diseases*. 2013; 36 (suppl 1): 5.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**VITAL EXHAUSTION AND SLEEP DISTURBANCES AMONG THE MALE POPULATION IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study).** The paper presents research of the prevalence of life-exhaustion and sleep disorders, the structure of sleep disorders among the population with different levels of vital exhaustion at the age of 45-69 years in Russia / Siberia (Novosibirsk). Was surveyed a random representative sample of the male population 45-69 years of Novosibirsk. Testing conducted questionnaires The Maastricht Questionnaire (MQ) (short version, 14 – item) study of the life of exhaustion (Vital Exhaustion) and CD Jenkins et al. "4-item Jenkins Sleep Questionnaire" (JSQ) – violation of the quality and duration of sleep. Tests were proved in the Russian population in the course of a large-scale epidemiological study carried out in the framework of the WHO program "MONICA" in the 1984-94 biennium. The prevalence of middle and high level of depletion of life in Novosibirsk male population 45-69 years was 78.8% (Extreme -25,3% and Moderate -53,5%). The leading position is determined by vital exhaustion were the incidence of tiredness, trouble sleeping, lack of strength, the degree of irritation. feeling of exhaustion and fatigue. In the male population with a high level of depletion of life significantly more likely to have disorders of sleep quality (36.9%) and sleep duration (13.7%) than among the population with low levels of life exhaustion. The high prevalence of life-exhaustion and sleep disturbances in the studied male population, due to the high prevalence of psychosocial factors in the population. The researchers found close connection high level of depletion of living with sleep disorders like sleep quality and duration of sleep. The work demonstrated high importance of the prevention of life-exhaustion and sleep disorders among the population of 45-69 years.

**Key words:** epidemiology, population-based study, vital exhaustion, sleep disturbances.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И НАРУШЕНИЯ СНА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование)

Исследовалась распространённость жизненного истощения среди мужского населения с нарушениями качества и продолжительности сна в возрасте 45 – 69 лет в России / Сибири (г. Новосибирск). Была обследована случайная репрезентативная выборка населения мужского пола. Установлена высокая распространённость жизненного истощения и нарушений сна в обследованной мужской популяции, что связано с высокой распространённостью психосоциальных факторов среди населения. Найдена тесная связь высокого уровня жизненного истощения с нарушениями сна, как качества сна, так и продолжительности сна. Продemonстрирована высокая потребность в профилактике жизненного истощения и нарушений сна среди населения 45–69 лет.

**Ключевые слова:** эпидемиология, популяционное исследование, жизненное истощение, нарушения сна.

**Актуальность исследования.** Жизненное истощение, которое можно определить, как совокупность ряда психологических признаков, а именно: сочетание усталости, недостатка энергии, чувство безнадежности, потерю интереса в сексуальной сфере и повышенную раздражительность. В проспективном исследовании психологических продромов острых коронарных событий и внезапной смерти был использован психологический тест The Maastricht Questionnaire (MQ) который измеряет чувство жизненной усталости и депрессии. Он показал, что те субъекты, которые имеют повышенные баллы, в этом тесте имеют больше шансов получить новые коронарные события в течение 10 месяцев, чем те, которые имеют низкие баллы по этому тесту [1].

Ряд исследователей считает жизненное истощение индикатором риска развития ИБС, было показано, что потеря энергии, использование стимуляторов, недомогание и расстройства, связанные с болями в грудной клетке, более часто были обусловлены жизненным истощением. Часто жизненное истощение было связано с сердечно-сосудистыми жалобами и анамнезом ИБС [2], а сочетание жизненного истощения с депрессией увеличивая риск новых сердечно-сосудистых событий [3].

Для выяснения независимой (от характера сна, депрессии и физической активности) связи между ИБС и жизненным истощением было проведено изучение чувства истощения у 5053 мужчин, бывших учащихся колледжа, не имевших ИБС, рака и хронических obstructивных заболеваний легких. За прошедший 12-летний период наблюдения умерло от ИБС 25% мужчин. После статистической стандартизации на классические и ассоциированные факторы риска был сделан вывод о том, что жизненное истощение связано с риском смерти от ИБС у мужчин [4].

К аналогичному выводу пришли другие исследователи, в котором жизненное истощение, как независимый от депрессии и тревоги предиктор ИБС был таковым у мужчин, но не является предиктором ИБС у женщин. [5].

Было найдено, что жизненное истощение являлось одним из психосоциальных факторов, приводящих к повышению смертности от ИБС в четыре раза у мужчин в Вильнюсе (Литва) по сравнению с Ливингордом (Швеция) [6].

В другом исследовании изучение жизненного истощения у лиц с острым коронарным синдромом показало, что у 75% лиц с острым инфарктом миокарда и нестабильной стенокардией отмечалась и более высокий уровень психологического истощения, чем у больных без патологии [7].

Масштабы расстройства сна достаточно значимы, по данным американских исследователей, от 50 до 70 миллионов взрослого населения в США страдают хроническими расстройствами сна. [8]. Эти расстройства связаны с психическими расстройствами, хроническими заболеваниями, травмами и смертностью [8; 9]. Продолжительные, многолетние исследования показывают умеренный рост инсомнии у населения Британии [10]. Проведенное 12 месячное исследование новых случаев инсомнии показало, что среди населения без инсомнии у 15% в течение года развиваются нарушения сна, связанные, как правило с тревогой, депрессией или болями [11]. Похожая тенденция наблюдалась и в результате 33 летнего наблюдения самооценки продолжительности (отклонения от 7 – 8 часов) и качества сна в финской популяции [12]. К сожалению, подобных популяционных работ в России в доступной нам литературе мы не нашли.

В связи с этим, целью нашего исследования было изучить распространенность жизненного истощения и нарушения сна, структуру нарушений сна среди лиц с различным уровнем жизненного истощения среди населения 45–69 в России / Сибири (г. Новосибирск).

**Материалы и методы.** Обследована случайная репрезентативная выборка мужчин 45–69 лет двух районов г. Новосибирска ( $n = 1770$ ). Распределение среди обследуемых мужчин по возрастным группам составило: 45–54 года – 42,7% ( $n=756$ ); 55–64 года – 39,3% ( $n=696$ ); 65–69 лет – 18,1% ( $n=318$ ). Средний возраст составил у мужчин  $56,5 \pm 7,01$  лет. Респонденты приглашались на скрининг письмом в соответствии с протоколом исследования. Отклик составил 61%.

Тестирование проводилось вопросниками The Maastricht Questionnaire (MQ) (short version, 14 – item) изучение жизненного истощения (Vital Exhaustion) и C.D. Jenkins et al. «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ) – нарушение качества и продолжительности сна [13], валидизированных к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOPSY) [14,15]. Респондентам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы теста.

Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [16] и Epi Info 7 [17]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался  $\chi^2$  (square  $\chi^2$ ). Значения  $p \leq 0,05$  считались статистически значимыми.

Исследование прошло экспертизу локального комитета по биомедицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

**Результаты.** Ниже представлены ответы мужского населения на вопросы MQ теста. Хотелось бы обратить внимание на несколько моментов. Если выставить ранги от 1 до 14, в соответствии вопросами теста, то первые пять позиций по частоте ответов составили бы следующие пункты вопросника. Это – позиция 1, вопрос теста №1 – частота возникновения усталости, положительно ответили 48,6% мужчин, далее, позиция 2 – вопрос №3 – прерывистый сон, у 50,7% мужчин; позиция 3, вопрос №12 – недостаток сил, у 45,8% мужчин; позиция 4, вопрос №14 – чувство изнеможения и усталости, у 39,4% мужчин; позиция 5, вопрос №9 – степень раздражения, у 41,8% мужчин; и позиции, занявшие 13 и последний 14 ранг, это вопрос №11 – временами желание умереть, положительный ответ у 20,9% мужчин. №7 – подошли к концу жизненного пути, положительный ответ 8,9% мужчин.

Распространенность высокого уровня жизненного истощения, т. е. имеющие средние или высокие уровни жизненного истощения в мужской популяции 45 – 69 лет, составила 78,8%. Распределение жизненного истощения по 3 возрастным группам показало, что доля мужского населения со средним уровнем жизненного истощения с возрастом увеличивается, а доля лиц с низким уровнем жизненного истощения несколько снижается. У мужчин отмечается рост высоких уровней жизненного истощения в старших возрастных группах (с 24,8% в возрастной группе 45 – 54 года, до 27,0% в возрастной группе 65 – 69 лет) ( $P < 0.0216$ ).

Анализ категорий нарушения качества сна среди мужчин 45 – 69 лет в зависимости от уровней жизненного истощения показал, что «качество сна» во всех категориях тесно связано с уровнем жизненного истощения. Чем выше уровень жизненного истощения, тем чаще встречаются проблемы с качеством сна. Так, у мужского населения с высоким уровнем жизненного истощения 36,9% имеют выраженные или экстремальные нарушения качества сна, а с низким уровнем жизненного истощения, только 3,0% ( $P < 0.0000$ ).

Если рассматривать категорию нарушения продолжительности сна в зависимости от уровней жизненного истощения у мужского населения 45 – 69 лет, то мы видим, что у мужчин с высоким уровнем жизненного истощения достоверно чаще имеются нарушения продолжительности сна – 64%, чем с низким уровнем жизненного истощения – 53,5%. Причем имеет место, как увеличение продолжительности сна более 10 часов, так, и уменьшение продолжительности сна менее 5 часов в сутки, в

сумме 13,7% у населения с высоким уровнем жизненного истощения к 2,4% у населения с низким уровнем жизненного истощения ( $P < 0.0000$ ).

**Обсуждение.** В исследованиях жизненного истощения, проведенных нами ранее (программа ВОЗ MONICA и подпрограммы MOPSY), например, среди мужчин 25 – 64 лет, в 1994 г., мы нашли, что распространенность жизненного истощения очень высока и составляет 67% (средний уровень – 52,4%, высокий уровень – 14,6%). В других исследованиях, мы выяснили, что уровни жизненного истощения достигают максимума среди лиц с низким уровнем образования, и занимающихся тяжелым неквалифицированным физическим трудом. Так же нами было отмечено, что высокий уровень жизненного истощения в большем проценте случаев сочетается с высоким уровнем депрессии, высоким уровнем враждебности, высоким уровнем личностной тревожности, нарушениями сна, низкой социальной поддержкой [18; 19; 20; 21].

В ряде исследований мы подтвердили связь в Новосибирской популяции между психологическими факторами, жизненным истощением, нарушениями сна и риском развития артериальной гипертензии или инфаркта миокарда [22; 23; 24].

Мужчины с высоким уровнем жизненного истощения имеют значительный стресс на рабочем месте и в семье, увеличивают интенсивность курения, не изменяют питания и ограничивают свою физическую активность, доля лиц с ИБС выше при наличии высокого уровня жизненного истощения, чем без него. Риск развития мозгового инсульта, так же увеличивается у мужчин с высоким уровнем жизненного истощения, которые относятся к группам разведенных, имеющих незаконченное среднее, начальное образование, рабочих среднего и тяжелого физического труда, пенсионеров, руководителей [24].

Анализ результатов настоящего исследования показал, что в Российской / Сибирской популяции мужчин 45 – 69 лет высокий уровень жизненного истощения составил 25,3%. Сравнения с результатами, полученными в 1994 г., показывают рост высоких и средних уровней жизненного истощения среди мужского населения в настоящее время, даже с учетом исследования в разных возрастных группах.

Ведущими позициями, определяющими жизненное истощение, были: частота возникновения усталости, прерывистый сон, недостаток сил, чувство изнеможения и усталости, степень раздражения. Мужчины 40,5% отмечали удовлетворенность отношениями в интимной жизни, 39,9% мужчин отвечали, что имеются проблемы в этой сфере. С возрастом доля населения мужчин со средним и с высоким уровнем жизненного истощения увеличивается.

При анализе структуры нарушения сна у мужчин в зависимости от уровней жизненного истощения была найдена тесная связь жизненного истощения как с нарушениями качества сна, так и с продолжительностью сна. Чем выше уровень жизненного истощения, тем чаще у таких лиц встречаются нарушения сна.

Поэтому, высокая распространенность в нашей популяции нарушений сна, как по «качеству», так и по «продолжительности», превышающая в два раза эти показатели в других популяциях, связана с высоким распространением среди населения психосоциальных факторов (депрессии, тревоги, жизненного истощения, враждебности) и как следствие – имеет место высокая распространенность сердечно-сосудистых заболеваний среди населения [25; 26; 27; 28]. Учитывая значительную распространенность высоких уровней жизненного истощения и его тесную связь с нарушениями сна в Новосибирской популяции, важно своевременно проводить психотерапевтическую диагностику этих состояний с последующим вмешательством, помочь пациентам изменить отношение к себе и собственной жизни. Психосоциальное тестирование должно быть включено в комплексное обследование населения для организации групп вмешательства и последующей оценки эффективности профилактических программ.

#### Поддержка

Работа поддержана грантом РФНФ № 14-06-00227.

#### Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

#### Библиографический список

1. Appels A. Psychological Prodromata of Myocardial Infarction and Sudden Death. *Psychother Psychosom.* 1980; 34: 187 – 195.

2. Kopp M.S., Falger P.R., Appels A. et al. Depressive symptomatology and vital exhaustion are differentially related to behavioral risk factors for coronary artery disease. *Psychosomatic Medicine*. 1998; 60 (6):752 – 728.
3. Vroege EM, Zuidersma M, de Jonge P. Vital exhaustion and somatic depression: the same underlying construct in patients with myocardial infarction? *Psychosomatic Medicine*. 2012; 74 (5): 446 – 51.
4. Cole S.R., Kawachi I. et al. Sense of exhaustion and coronary heart disease among college alumni. *Am. J. Cardiol.*, 1999; 84 (12): 1401 – 1405.
5. Lindeberga S., Rosvallb M., Östergrena P. Exhaustion predicts coronary heart disease independently of symptoms of depression and anxiety in men but not in women. *J Psychosom Res*. 2012; 72 (1): 17 – 21.
6. Kristenson M., Kucinskienn Z., Bergdahl B., et al. Increased psychosocial strain in Lithuanian versus Swedish men: the LiVicordia study. *Psychosomatic Medicine*. 1998; 60 (3): 277 – 82.
7. Pignalberi C., Patti G., Cantin B. et al. Role of different determinants of psychological distress in acute coronary syndromes. *J. Am. Coll. Cardiol*. 1998; 32 (3): 613 – 619.
8. Institute of Medicine. *Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem*. Washington, DC: The National Academies Press, 2006.
9. Ram S, Seirawan H, Kumar SK, Clark GT. Prevalence and impact of sleep disorders and sleep habits in the United States. *Sleep Breath*. 2010; 14: 63–70.
10. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP*. 2012; 35 (3): 377 – 384.
11. Morphy H, Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep*. 2007; 30 (3): 274 – 280.
12. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research*. 2008; 17 (1): 54–62.
13. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol*. 1988; 41: 313 – 21.
14. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
15. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
16. Bühl A., Zöfel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
17. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://wwwn.cdc.gov/epiinfo/>
18. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gafarova A.V., Pak V.A. Vital Exhaustion And Its Relationship With Other Psychosocial Factors And Coronary Heart Disease. *World of Science, Culture, Education*. 2010; 3 (22): 178 – 180.
19. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track*. Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
20. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Heath for the Russian Population*. Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
21. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia*. Novosibirsk: 2000.
22. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med*. 2006; 84 (4): 28 – 30.
23. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., et al. Sleep disturbances and 14-year risk of hypertension in 25–64 years old males (an epidemiological study based on the WHO program «Monica-Psychosocial»). *Clinical Research*. 2009; 4 (15): 431 – 435.
24. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gafarova A.V., et al. Vital exhaustion and risk development of the stroke in general population men in 25–64 years old (epidemiological investigation of basis program WHO MONICA-psychosocial). *Bulletin of the Siberian medicine*. 2009; 1 (Special Issue): 19 – 22.
25. Centers for Disease Control and Prevention. Morbidity and Mortality Weekly Report. Unhealthy Sleep-Related Behaviors — 12 States, 2009. *MMWR*. 2011; 60: 233 – 238.
26. Glazunov IS, Down IE, Ray D. et al. Behavioral and operational components of health intervention programmers; Project design. Chronic diseases, 2. Copenhagen 1073: WHO Reg. Off. For Europe.
27. Gostautas AA, Glazunov IS, Leonavicus AS, et al. Attitude of men aged 45–59 years to health and deceases prevention (Preventive Study in Kaunas). *Cor Vasa*. 1984; 26 (13): 182 – 189.
28. Gafarov V.V., Gagulin I.V. Men's attitude to health status issues: a three- year epidemiological study of the non-organized population of an industrial center in Western Siberia. *Ter Arkh*. 1994; 66 (1): 42 – 45.

## References

1. Appels A. Psychological Prodromata of Myocardial Infarction and Sudden Death. *Psychother Psychosom*. 1980; 34: 187 – 195.
2. Kopp M.S., Falger P.R., Appels A. et al. Depressive symptomatology and vital exhaustion are differentially related to behavioral risk factors for coronary artery disease. *Psychosomatic Medicine*. 1998; 60 (6):752 – 728.
3. Vroege EM, Zuidersma M, de Jonge P. Vital exhaustion and somatic depression: the same underlying construct in patients with myocardial infarction? *Psychosomatic Medicine*. 2012; 74 (5): 446 – 51.
4. Cole S.R., Kawachi I. et al. Sense of exhaustion and coronary heart disease among college alumni. *Am. J. Cardiol.*, 1999; 84 (12): 1401 – 1405.
5. Lindeberga S., Rosvallb M., Östergrena P. Exhaustion predicts coronary heart disease independently of symptoms of depression and anxiety in men but not in women. *J Psychosom Res*. 2012; 72 (1): 17 – 21.
6. Kristenson M., Kucinskienn Z., Bergdahl B., et al. Increased psychosocial strain in Lithuanian versus Swedish men: the LiVicordia study. *Psychosomatic Medicine*. 1998; 60 (3): 277 – 82.
7. Pignalberi S., Patti G., Cantin V. et al. Role of different determinants of psychological distress in acute coronary syndromes. *J. Am. Coll. Cardiol*. 1998; 32 (3): 613 – 619.
8. Institute of Medicine. *Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem*. Washington, DC: The National Academies Press, 2006.
9. Ram S, Seirawan H, Kumar SK, Clark GT. Prevalence and impact of sleep disorders and sleep habits in the United States. *Sleep Breath*. 2010; 14: 63–70.
10. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP*. 2012; 35 (3): 377 – 384.
11. Morphy H, Dann KM, Lewis M et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep*. 2007; 30 (3): 274 – 280.
12. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research*. 2008; 17 (1): 54–62.
13. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol*. 1988; 41: 313 – 21.
14. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
15. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
16. Bühl A., Zöfel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
17. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://wwwn.cdc.gov/epiinfo/>
18. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gafarova A.V., Pak V.A. Vital Exhaustion And Its Relationship With Other Psychosocial Factors And Coronary Heart Disease. *World of Science, Culture, Education*. 2010; 3 (22): 178 – 180.
19. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track*. Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
20. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Heath for the Russian Population*. Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
21. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia*. Novosibirsk: 2000.
22. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med*. 2006; 84 (4): 28 – 30.

23. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., et al. Sleep disturbances and 14-year risk of hypertension in 25-64 years old males (an epidemiological study based on the WHO program «Monica-Psychosocial»). *Clinical Research*. 2009; 4 (15): 431 – 435.
24. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gafarova A.V., et al. Vital exhaustion and risk development of the stroke in general population men in 25-64 years old (epidemiological investigation of basis program WHO MONICA-psychosocial). *Bulletin of the Siberian medicine*. 2009; 1 (Special Issue): 19 – 22.
25. Centers for Disease Control and Prevention. Morbidity and Mortality Weekly Report. Unhealthy Sleep-Related Behaviors – 12 States, 2009. *MMWR*. 2011; 60: 233 – 238.
26. Glazunov IS, Down IE, Ray D. et al. Behavioral and operational components of health intervention programmers; Project design. Chronic diseases, 2. Copenhagen 1073: WHO Reg. Off. For Europe.
27. Gostautas AA, Glazunov IS, Leonavicus AS, et al. Attitude of men aged 45-59 years to health and diseases prevention (Preventive Study in Kaunas). *Cor Vasa*. 1984; 26 (13): 182 – 189.
28. Gafarov V.V., Gagulin I.V. Men's attitude to health status issues: a three- year epidemiological study of the non-organized population of an industrial center in Western Siberia. *Ter Arkh*. 1994; 66 (1): 42 – 45.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК: 616.055.2+616.1

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of Psychological and Sociological Problems of Therapeutic Diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**SLEEP DISTURBANCES AND SOCIAL SUPPORT AMONG THE MALE POPULATION IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study).** The paper studies the importance of social support (social ties -SNI index and index of close contacts – ICC) among the male population with impaired quality and duration of sleep at the age of 45-69 years in Russia / Siberia (Novosibirsk). In the course of the research the authors surveyed a random representative sample of the male population of 45-69 years old. The testing included a questionnaire of social support of the Berkman / Syme social network scale (13 item), calculated the index close contacts (ICC) and the index of social relations (SNI). Sleep disorders were studied by a test CD Jenkins et al. "4-item Jenkins Sleep Questionnaire" (JSQ) – violation of the quality and duration of sleep (4 + 1 item). The tests have been tried out in the Russian population in the course of a large-scale epidemiological study carried out in the framework of the WHO program "MONICA" in the 1984-94 biennium. The study of the prevalence of social support among the male population of Novosibirsk, 45-69 years old, showed that the high (High) and very high (Extreme) SNI level of the index was at 15.8% and 2.3% of the population. The index has been close contact ICC at a high (High) at – 7.2% of the male population. Indices SNI and ICC in the analysis by age group 45-69 years for men were similar and related to age. Among the male population with a low level of SNI more common person with severe sleep quality (Much & Extreme – 22.4%), than among men with a high (High) or very high (Extreme) level SNI – 14.7% (Much) and 19.5% (Extreme)  $P = 0.00000$ . Violations of sleep duration (Much & Extreme) remains approximately the same in the male population with a high level (56.1%) or low-SNI (55.4%)  $P = 0.11046$ . Sleep quality is much worse in men with low levels of ICC (20.3%), than the high ICC (14.1%)  $P = 0.00041$ . The work marks disorders of sleep duration (Much & Extreme) in men with high or low levels of ICC remains approximately the same, 61.4% and 58.4%.  $P = 0.83612$ . A high prevalence of low levels of social support among males 45-69 years old is proved. Low levels of social support are associated with quality of sleep, but not of this duration.

**Key words:** epidemiology, social support, sleep disorders.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## НАРУШЕНИЯ СНА И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование)

Исследовалась распространенность социальной поддержки (индекс социальных связей -SNI и индекс близких контактов – ICC) среди мужского населения с нарушениями качества и продолжительности сна в возрасте 45 – 69 лет в России / Сибири (г. Новосибирск). Была обследована случайная репрезентативная выборка населения мужского пола. Определена высокая

распространенность низких уровней социальной поддержки среди мужчин 45 – 69 лет. Низкие уровни социальной поддержки связаны с качеством сна, но не с его продолжительностью.

**Ключевые слова:** эпидемиология, социальной поддержки, расстройства сна, сердечно-сосудистые заболевания.

**Актуальность исследования.** Еще в 1965 – 1974 годах в девятилетнем исследовании, проведенном Human Population Laboratory (HPL), part of the California State Department of Health. 6928 взрослого населения 30 – 69 лет (nine-year follow-up study of Alameda County residents California), для изучения влияния общественной, социальной активности на уровень смертности, было отмечено, что люди, которые не имели или имели низкий уровень социальных или семейных связей, чаще умирали в период последующего 9-летнего наблюдения. По сравнению с людьми, которые имели сильную опору в жизни и устойчивые социальные связи. Они были защищены от вредных последствий, связанных со стрессовыми жизненными событиями. Было отмечено, что социальные связи могут играть важную роль в определении состояния здоровья. [1]. В исследовании In the Million Women Study из 1,3 миллиона женщин было исследовано 734626 лиц в UK national breast screening program в период 1969 – 2001 гг. Выявили, что после стандартизации по социально-экономическим факторам, женщины, живущие в браке, имели одинаковый риск развития ИБС, но имели существенно более низкую смертность от ИБС, чем женщины, живущие вне брака [2]. В лонгитудинальном, основанном на регистре исследовании (A Longitudinal Register-Based Study), проведенном в Швеции (1992 – 2005 гг.), в которое было включено 5875 мужчин и 7742 женщин населения г. Malmö была подтверждена гипотеза, что нарушения сна повышают риск сердечно-сосудистых событий у мужчин и женщин с низким социо-экономическим статусом [3]. В другом исследовании (The cross-sectional study 1982-83 was accomplished at the Departments of Clinical Physiology and Community Health Sciences), была найдена связь между низким социальным статусом и поддержкой и нарушениями сна, пожилые мужчины с низкой частотой контактов и менее адекватной эмоциональной поддержкой чаще страдали нарушениями сна. Чаще нарушения сна отмечалось у одиноких мужчин, по сравнению с теми, кто жил в браке [4]. В 10-летнем исследовании, проведенном в Дании, по результатам Danish National Patient Registry в 2000 – 2010 гг. изучалось влияние между негативными аспектами близких контактов (Aspects Of Close Social Relations). Была подтверждена связь между негативными аспектами близких отношений в семье и друзьями с высоким риском госпитализации с ИБС, но не была четко подтверждена защитная роль эмоциональной поддержки [5]. Нарушения длительности, качества или ритма сна, чрезвычайно распространены среди населения, но сон является необходимым элементом для нормальной дневной деятельности. Многочисленное взрослое население в США страдает хроническими расстройствами сна. [6]. Многолетние исследования показывают рост нарушений сна у населения Британии и Финляндии [7; 8]. Проведенное 12 месячное исследование появления новых случаев нарушений сна показало, что у 15% населения без признаков нарушения сна, в течение последующего года развиваются нарушения сна, связанные, как правило, с тревогой, депрессией или болями [9]. Некоторые авторы оценивали связь депрессии с апноэ во время сна среди пациентов недавно перенесших острый инфаркт миокарда и обнаружили, что такая связь интерактивно связана с неблагоприятными клиническими исходами после острого инфаркта миокарда, смертью пациентов или повторным инфарктом миокарда [10].

В связи с важностью данной темы, целью нашего исследования было изучить распространенность социальной поддержки, индексов близких контактов (ICC) и социальных связей (SNI), среди мужского населения с нарушениями качества и продолжительности сна в возрасте 45 – 69 лет в России / Сибири (г. Новосибирск).

**Материалы и методы.** Обследована случайная репрезентативная выборка мужчин 45 – 69 лет двух районов г. Новосибирска (n=1770). Респонденты приглашались на скрининг письмом, отклик составил 61%. Распределение среди обследуемых по возрастным группам составило: 45–54 года – 42,7% (n=756) мужчин; 55 – 64 года – 39,3% (n=696) мужчин; 65–69 лет – 18,1% (n=318) мужчин. Средний возраст составил у мужчин  $56,5 \pm 7,01$  лет. Тестирование социальной поддержки проводилось вопросником of the Berkman / Syme Social Network Scale (13 item) [11,12,13]. Нарушения сна изучались с помощью теста C.D. Jenkins et al. «4-item Jenkins Sleep Questionnaire» (JSQ) – нарушение качества и

продолжительности сна (4+1 item). Респондентам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы теста. [11; 12; 13]. Вопросы валидизированы к Российской популяции в ходе проведения крупномасштабного эпидемиологического исследования, выполненного в рамках программы ВОЗ «MONICA» (Multinational Monitoring of Trends and Determinants of Cardiovascular Disease) и подпрограммы MONICA-Psychosocial Optional Study (MOP-SY) [11,12]. Статистический анализ проведен с помощью пакета компьютерных программ SPSS 11,5 [14] и Epi Info 7 [15]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался односторонний анализ дисперсии Kruskal-Wallis One Way Analysis of Variance, Kruskal-Wallis H – equivalent to Chi square. Значения  $P \leq 0,05$  считались статистически значимыми. Исследование прошло экспертизу локального комитета по био-медицинской этике (протокол № 4 от 15.10.2009 г.).

**Результаты.** Высокий и очень высокий уровень SNI был у 18,1% мужского населения. При анализе индекса близких контактов ICC, в исследуемой популяции только 7,2% населения имеют высокий уровень ICC. Распределение высокого и очень высокого уровней SNI у населения в целом с возрастом снижается, с 17,6% в возрастной группе 45-54 лет, до 13,5% в возрастной группе 65 – 69 лет, с небольшим ростом 20,7% в возрастной группе 55-64 лет. Но эти данные не несут статистически достоверного характера ( $P=0.141539$ ). Таким образом, можно предположить, что индекс SNI в возрастных группах 45 – 69 лет у мужского населения в основном низкий и остается примерно одинаковым и слабо меняется с возрастом. Если рассматривать распространенность уровней ICC у мужского населения в зависимости от возраста (45 – 54, 55 – 64, 65 – 69 лет), то можно видеть, что уровень ICC у мужчин, остаётся примерно одинаковым и с возрастом существенно не меняется – 7,3%, 7,8%, Результаты Нарушения Качества сна у мужского населения в зависимости от уровней SNI показали, что экстремальные и выраженные категории нарушения Качества сна встречались чаще у мужчин с низким уровнем SNI – 22,4%, чем с высоким уровнем SNI 18,5% ( $P=0.0000$ ). Анализ Продолжительности сна у мужского населения с различными уровнями SNI показали, что экстремальные и выраженные категории нарушения Продолжительности сна были примерно одинаковыми у мужчин с экстремальным – 55,4% и низким уровнем SNI – 56,1% мужчин ( $P=0.11046$ ).

Экстремальные и выраженные категории нарушения Качества сна были достоверно ниже у мужчин с высоким ICC – 14,1% по сравнению с мужчинами с низким уровнем ICC – 20,3% ( $P=0.00041$ ). Анализируя Продолжительность сна у мужского населения с различными уровнями ICC установлено, что экстремальные и выраженные категории нарушения Продолжительности сна были у 61,4% мужчин с высоким уровнем ICC и у 58,4% мужчин с низким уровнем ICC ( $P=0.83612$ ). Эти различия не носили достоверного характера, следовательно, можно предположить, что нарушения Продолжительности сна примерно одинаковые у мужчин с высоким и низким уровнем ICC.

**Обсуждение.** В результате проведенного исследования в Сибирской / Российской мужской популяции в возрастных группах 45 – 69 лет определено, что высокий уровень ICC имеют 7,2% мужчин. Высокий и экстремально высокий уровень SNI имеет 18,1% мужчин. Это говорит об очень низком уровне социальной поддержки среди мужского населения. В ранее проводимых нами исследованиях (MONICA-MOPSY 1984 – 1994 гг.) в Новосибирске у мужского населения 25 – 64 лет показатели индексов социальной поддержки составили: высокий уровень ICC был – 12,1% и SNI – 7,6%. [16; 17]. Видно, что даже с учётом возраста наблюдения в динамике более 20 лет показывают, что в обществе возрастает тенденция к снижению уровней социальной поддержки, как в области близких контактов, так и снижению социальных связей. Есть большая вероятность, что подобная тенденция негативным образом может сказаться на здоровье населения. В рамках вышеуказанной программы и проводимых нами исследований, установлено влияние нарушений сна на риск развития артериальной гипертензии. Наибольший риск развития этого заболевания особо высок был в течение 5 первых лет после установки диагноза [18]. В этом же исследовании выяснилось, что среди мужчин с нарушениями сна была выше доля вдовцов, разведённых мужчин и мужчин с низким уровнем

социальной поддержки, с начальным образованием. Нарушения сна представляют социальную проблему, повышающий риск развития инфаркта миокарда у мужчин [19]. Население с низкой социальной поддержкой, чаще испытывает стресс, тревогу. Сочетание стресса, тревоги и нарушения сна, многие авторы рассматривают, как более важный прогностический фактор развития стенокардии и ишемической болезни сердца, чем депрессия или конвекционные факторы риска ишемической болезни сердца [20].

Впервые в нашем исследовании мы рассматривали нарушения сна углубленно, в двух направлениях – качество и продолжительность сна по тесту JSQ. Расстройства качества сна в нашем исследовании было у 18% мужчин, нарушения продолжительности сна у 59% мужчин [21].

В настоящем исследовании выяснилось, что высокие и экстремальные нарушения качества сна чаще встречаются у мужского населения с низким уровнем SNI и ICC, а высокие и экстремальные нарушения продолжительности сна были выше у населения с высоким SNI и ICC. Что, в общем, закономерно, высокая социальная активность и активность в отношении с близкими людьми протекает за счет сокращения продолжительности сна, но при этом меньше страдает качество сна.

В более чем 25-летних исследованиях социально-психологических факторов на популяции г. Новосибирска [22], мы выяс-

нили, что население не имеет достаточной возможности отдохнуть и расслабиться дома после работы, что может приводить и к выраженным нарушениям продолжительности и качества сна у мужчин. Социальный стресс оказывает сильное влияние на мужчин. А выраженный и хронический стресс в семье и на работе, по результатам наших исследований, способствует развитию инсульта [23].

Таким образом, доля мужского населения с низким уровнем социальной поддержки (индексы ICC и SNI) увеличилась в популяции Новосибирска за последние десятилетия. Эта динамика может способствовать увеличению распространенности и сердечно-сосудистых заболеваний, особенно у лиц с выраженными нарушениями качества и продолжительности сна. Кроме этого, в Новосибирской популяции широко распространены и другие психосоциальные факторы риска ишемической болезни сердца и особенно высокий уровень тревоги и депрессии [24; 25; 26; 27]. Представляется интересным продолжить исследование влияния нарушения сна и социальной поддержки на риск возникновения новых случаев ишемической болезни сердца и острого инфаркта миокарда, с учётом вышеуказанных факторов.

#### Поддержка

Работа поддержана грантом РФНФ № 14-06-00227.

#### Конфликт интересов

Конфликт интересов отсутствует.

#### Библиографический список

1. Berkman L.F., Syme S.L. Social networks, host resistance, and mortality: a nine-year follow-up study of alameda county residents. *Am. J. Epidemiol.* 1979; 109 (2):186 – 204.
2. Floud S., Balkwill A., Canoy D., Wright F., Reeves G., Green J., Cairns B. Marital status and ischemic heart disease incidence and mortality in women: a large prospective study. *BMC medicine.* 2014; 12 (1): 42.
3. Canivet C., Nilsson P. M., Lindeberg S. I., Karasek R., Östergren P. O. Insomnia increases risk for cardiovascular events in women and in men with low socioeconomic status: A longitudinal, register-based study. *Journal of psychosomatic research.* 2014; 76 (4): 292 – 299.
4. Hanson B. S., Östergren P. O. Different social network and social support characteristics, nervous problems and insomnia: theoretical and methodological aspects on some results from the population study 'Men born in 1914', Malmö, Sweden. *Social Science & Medicine.* 1987; 25 (7): 849 – 859.
5. Lund R., Rod N.H., Thielen K., Nilsson C.J., Christensen U. Negative aspects of close social relations and 10-year incident ischaemic heart disease hospitalization among middle-aged Danes. *European journal of preventive cardiology.* 2014; 21 (10): 1249 – 1256.
6. *Institute of Medicine. Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem.* Washington, DC: The National Academies Press, 2006.
7. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP.* 2012; 35 (3): 377 – 384.
8. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research.* 2008; 17 (1): 54–62.
9. Morphy H., Dann K.M., Lewis M., et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep.* 2007; 30 (3): 274 – 280.
10. Hayano J., Carney R., Watanabe E., et al. Interactive Associations of Depression and Sleep Apnea With Adverse Clinical Outcomes After Acute Myocardial Infarction. *Psychosomatic Medicine.* 2012; 74 (8): 832 – 839.
11. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
12. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
13. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol.* 1988; 41: 313 – 21.
14. Bühl A., Zöfel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
15. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://wwwn.cdc.gov/epiinfo/>
16. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Health for the Russian Population.* Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
17. Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Social support and risk of myocardial infarction in female population of 25-64 years in Novosibirsk. *The World of Science, Culture and Education.* 2013; 1 (38): 259 – 261.
18. Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances, social gradient and risk of an arterial hypertension in female population of 25-64 years in Novosibirsk. *The World of Science, Culture and Education.* 2013; 38 (1): 255 – 257.
19. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med.* 2006; 84 (4): 28 – 30.
20. Nicholson A., Fuhrer R., Marmot M. Psychological distress as a predictor of CHD events in men: the effect of persistence and components of risk. *Psychosomatic Medicine.* 2005; 67(4): 522 – 530.
21. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V. Sleep disorders in 45–69-year-old population in Russia/Siberia (Epidemiology study). *International Journal of Medicine and Medical Sciences.* 2013; 3 (6): 470 – 475.
22. World Health Organization. Regional Office for Europe. Myocardial infarction community registers. *Public health in Europe.* Copenhagen: WHO, 1976; No 5.
23. Gafarov V., Gromova E., Gagulin I., Gafarova A. Effects of Stress in the Family and Work at Risk of Stroke: 14-Year Epidemiological Studies Based Program WHO "MONICA". Effects of stress in the family and work at risk of stroke: 14-year epidemiological studies based program WHO "MONICA". *Jour Cerebrovasc Diseases.* 2013; 36 (suppl 1): 5.
24. Bobak M., Pikhart H., Pajak A., et al. Depressive symptoms in urban population samples in Russia, Poland and the Czech Republic. *British Journal of Psychiatry.* 2006; 188: 359 – 365.
25. Gromova E., Gafarov V., Gagulin I. Depression and risk of cardiovascular diseases among males aged 25-64 (WHO MONICA-psychosocial). *Alaska Med.* 2007; 49 (2 Suppl): 255 – 228.
26. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track.* Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
27. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia.* Novosibirsk: 2000.

#### References

1. Berkman L.F., Syme S.L. Social networks, host resistance, and mortality: a nine-year follow-up study of alameda county residents. *Am. J. Epidemiol.* 1979; 109 (2):186 – 204.
2. Floud S., Balkwill A., Canoy D., Wright F., Reeves G., Green J., Cairns B. Marital status and ischemic heart disease incidence and mortality in women: a large prospective study. *BMC medicine.* 2014; 12 (1): 42.

3. Canivet C., Nilsson P. M., Lindeberg S. I., Karasek R., Östergren P. O. Insomnia increases risk for cardiovascular events in women and in men with low socioeconomic status: A longitudinal, register-based study. *Journal of psychosomatic research*. 2014; 76 (4): 292 – 299.
4. Hanson B. S., Östergren P. O. Different social network and social support characteristics, nervous problems and insomnia: theoretical and methodological aspects on some results from the population study 'Men born in 1914', Malmö, Sweden. *Social Science & Medicine*. 1987; 25 (7): 849 – 859.
5. Lund R., Rod N.H., Thielen K., Nilsson C.J., Christensen U. Negative aspects of close social relations and 10-year incident ischaemic heart disease hospitalization among middle-aged Danes. *European journal of preventive cardiology*. 2014; 21 (10): 1249 – 1256.
6. *Institute of Medicine. Sleep disorders and sleep deprivation: an unmet public health problem*. Washington, DC: The National Academies Press, 2006.
7. Calem M., Bisla J., Begum A., et al. Increased prevalence of insomnia and changes in hypnotics use in England over 15 years: analysis of the 1993, 2000, and 2007 national psychiatric morbidity surveys. *SLEEP*. 2012; 35 (3): 377 – 384.
8. Kronholm E., Partonen T., Laatikainen T., et al. Trends in self-reported sleep duration and insomnia-related symptoms in Finland from 1972 to 2005: A Comparative Review And Re-Analysis Of Finnish Population Samples. *Journal of Sleep Research*. 2008; 17 (1): 54-62.
9. Morphy H., Dann K.M., Lewis M., et al. Epidemiology of Insomnia: a Longitudinal Study in a UK Population. *Sleep*. 2007; 30 (3): 274 – 280.
10. Hayano J., Carney R., Watanabe E., et al. Interactive Associations of Depression and Sleep Apnea With Adverse Clinical Outcomes After Acute Myocardial Infarction. *Psychosomatic Medicine*. 2012; 74 (8): 832 – 839.
11. WHO MONICA psychosocial optional study. Suggested measurement instruments. Copenhagen: World Health Organization, 1988.
12. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
13. Jenkins CD, Stanton BA, Niemeryk SJ, Rose RM. A scale for the estimation of sleep problems in clinical research. *J Clin Epidemiol*. 1988; 41: 313 – 21.
14. Bühl A., Zöfel P. SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, 2005.
15. Epi Info 7 is public domain statistical software for epidemiology developed by Centers for Disease Control and Prevention (CDC) in Atlanta, Georgia (USA). Available at: <http://wwwn.cdc.gov/epiinfo/>
16. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Psychology of Health for the Russian Population*. Novosibirsk: SB RAMS, 2002.
17. Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Social support and risk of myocardial infarction in female population of 25-64 years in Novosibirsk. *The World of Science, Culture and Education*. 2013; 1 (38): 259 – 261.
18. Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances, social gradient and risk of an arterial hypertension in female population of 25-64 years in Novosibirsk. *The World of Science, Culture and Education*. 2013; 38 (1): 255 – 257.
19. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. Sleep disturbances and risk of myocardial infarction. *Klin. Med*. 2006; 84 (4): 28 – 30.
20. Nicholson A., Fuhrer R., Marmot M. Psychological distress as a predictor of CHD events in men: the effect of persistence and components of risk. *Psychosomatic Medicine*. 2005; 67(4): 522 – 530.
21. Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Gafarova A.V. Sleep disorders in 45-69-year-old population in Russia/Siberia (Epidemiology study). *International Journal of Medicine and Medical Sciences*. 2013; 3 (6): 470 – 475.
22. World Health Organization. Regional Office for Europe. Myocardial infarction community registers. *Public health in Europe*. Copenhagen: WHO, 1976; No 5.
23. Gafarov V., Gromova E., Gagulin I., Gafarova A. Effects of Stress in the Family and Work at Risk of Stroke: 14-Year Epidemiological Studies Based Program WHO "MONICA". Effects of stress in the family and work at risk of stroke: 14-year epidemiological studies based program WHO "MONICA". *Jour Cerebrovasc Diseases*. 2013; 36 (suppl 1): 5.
24. Bobak M., Pikhart H., Pajak A., et al. Depressive symptoms in urban population samples in Russia, Poland and the Czech Republic. *British Journal of Psychiatry*. 2006; 188: 359 – 365.
25. Gromova E., Gafarov V., Gagulin I. Depression and risk of cardiovascular diseases among males aged 25-64 (WHO MONICA-psychosocial). *Alaska Med*. 2007; 49 (2 Suppl): 255 – 228.
26. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Y.N., Gagulin I.V. *A Person and His Interaction with Social Environment: Unbeaten Track*. Novosibirsk: SB RAS Publ, 2008.
27. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V., Gafarova A.V. *Epidemiology and Prevention of Chronic Noninfectious Diseases during 20 years and during the Period of Social-Economic Crisis in Russia*. Novosibirsk: 2000.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head of Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com);

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Esipenko O.V.**, researcher, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**RISK OF HYPERTENSION IN MEN AND WOMEN AND DEPRESSION (program WHO "MONICA-psychosocial")**. The research identifies differences that influence depression (D) on the risk of developing hypertension in the open population of 25-64 years among men and women in Russia / Siberia. As part of the screening program III WHO "MONICA-psychosocial" surveyed a random representative sample of the population aged 25-64 in Novosibirsk in 1994 (men – n = 657, 44,3 ± 0,4 years, response – 82.1%; Women n = 689, 45,4 ± 0,4 years, response – 72.5%). The program screened survey included: registration of socio – demographic data, test D. Statistical analysis is performed using SPSS software package version 11.5. Used: the criterion of "chi-squared", Cox-regression. The reliability in all kinds of analysis was adopted at a significance level p ≤ 0,05. In an open population aged 25-64 years, 54.5% of women and 29% of men had D, with 11.8% of women and 3.1% of men had a large D ( $\chi^2 = 66,724$  u = 2 P = 0,0001). After 5 years, the risk of hypertension among men with D was 6.7 times after 10 years – 4.2 times in 16 years – 2.15 higher than without D. The risk of developing hypertension in women with D was the timeslots is much lower than in men and 1.74. Multivariate

Cox regression analysis showed an increased risk of hypertension in men was 5.3 times and women 1.4 times. Thus, despite the high prevalence of the D among women, the risk of hypertension for 16 years is longer than among men.

**Key words:** depression, population, gender-sensitive hypertension risk.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**О.В. Есипенко**, мл. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ДЕПРЕССИЯ (программа ВОЗ "MONICA-psychosocial")

Определены различия влияния депрессии (Д) на риск развития АГ в открытой популяции 25–64 лет среди мужчин и женщин в России / Сибири. В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" обследована случайная репрезентативная выборка населения 25–64 лет г. Новосибирска в 1994 г. Распространенность Д у женщин больше, чем у мужчин. Но, несмотря на это, риск возникновения АГ в течение 16 лет больше у мужчин, чем у женщин.

**Ключевые слова:** депрессия, популяция, гендерные особенности, артериальная гипертензия, риск.

**Актуальность исследования.** Депрессия и связанные с ней душевные страдания и волнения могут привести к развитию АГ, как у мужчин, так и у женщин [1]. Депрессия повышает риск развития АГ почти в 2 раза у мужчин в возрасте 45 – 64 лет [2]. Действительно, у лиц с депрессией при амбулаторном измерении АД выше, в сравнении с контрольной группой [3]. Риск развития АГ у мужчин повышается с каждым новым депрессивным эпизодом в течение времени, и становится более выраженным в старших возрастных группах [4]. Есть и совершенно противоположное мнение, например, исследование Nord-Trøndelag Health Study (HUNT) в Норвегии [5; 6; 7]. Согласно результатам исследования высокий уровень тревоги и депрессии является предиктором снижения АД через 11 лет от момента обследования [6], а длительный высокий комбинированный уровень тревоги и депрессии снижает риск развития АГ через 22 года на 20% [5].

Поэтому целью нашего исследования было определить различия влияния депрессии (Д) на риск развития АГ у мужчин и женщин в возрасте 25 – 64 в России/Сибири.

**Материалы и методы:** В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" (Мониторирование тенденций заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний и определяющих их факторов) [8; 9; 10; 11] была обследована в открытой популяции случайная репрезентативная выборка населения 25 – 64 лет в Октябрьском районе города Новосибирска в 1994 г. (мужчины – n=657, средний возраст – 44,3±0,4 года, респонс – 82,1%; женщин n=870, средний возраст – 45,4±0,4 года, респонс – 72,5%). Выборка была сформирована согласно требованиям протокола ВОЗ "MONICA-psychosocial" [8; 9; 10; 11].

Программа скринирующего обследования включала следующие разделы:

1) регистрацию социально-демографических данных проводили согласно стандартному эпидемиологическому протоколу программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" [8; 9]: идентификационный номер, место жительства, ФИО, дата рождения, дата регистрации. Пол: 1 – мужской, 2 – женский. Учитывалось семейное положение, уровень образования, профессиональный уровень.

2) Тестирование по психосоциальным методикам: Депрессия (Depression Scale). Для проведения оценки депрессии предлагался бланк шкалы депрессии (тест MOPSY) [8; 9]. Испытуемым было предложено самостоятельно ответить на вопросы шкалы согласно инструкциям, помещенным в опроснике. Мето-

дики были строго стандартизированы и соответствовали требованиям протокола программы ВОЗ "МОНИКА – psychosocial" [8; 9; 10; 11]. Обработка материала по программе ВОЗ "МОНИКА – psychosocial" выполнена в Центре сбора информации "MONICA" Хельсинки (Финляндия). Контроль качества проводился в центрах контроля качества "MONICA": Данди (Шотландия), Прага (Чехия), Будапешт (Венгрия). Представленные результаты признаны удовлетворительными [8; 9; 10; 11]. Из исследования были исключены все женщины и мужчины с выявленной сердечно-сосудистой патологией (ишемической болезнью сердца, сосудистыми заболеваниями головного мозга, артериальной гипертензией, инфарктом миокарда, сахарным диабетом), произошедшей до или в период проведения скрининга. В анализ были включены 384 женщины и 190 мужчин, в исходном возрасте 25 – 64 лет. Срок проспективного наблюдения за участниками составил 16 лет. В исследовании были выделены следующие «конечные точки»: впервые возникшие случаи артериальной гипертензии (АГ), которые регистрировались за период наблюдения. Источники, используемые для идентификации случаев АГ: ежегодное обследование лиц популяционной когорты, истории болезни, стационарные отчеты о выписке, районные поликлиники, свидетельства о смерти, собеседование с родственниками, патолого-анатомические и судебно-медицинские отчеты. Во время ежегодного наблюдения проводили стандартизованное измерение артериального давления (АД) ртутным сфигмоманометром на правой руке (регистрировали первую фазу тонов Короткова как САД, пятую фазу – как ДАД), в анализ включали среднее значение двух измерений. АГ определяли как состояние, при котором САД составляло 140 мм рт. ст. и выше и/или ДАД – 90 мм рт. ст. и выше у лиц, не получавших гипотензивную терапию на момент обследования. К группе лиц с АГ относили также мужчин с нормальным уровнем АД, если они принимали гипотензивные препараты в период обследования или прекратили их приём менее чем за 2 недели до обследования (WHO, 1993). Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5 [12]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовали: критерий «хи-квадрат»  $\chi^2$  Пирсона [13]. Для оценки Hazard ratio (HR) коэффициента риска и его 95% CI (confidence interval) (min-max), с учётом различного времени контроля, использовалась однофакторная и многофакторная регрессионная модель пропорциональных рисков Кокса

(Cox-regression) [14]. Достоверность во всех видах анализа была принята при уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

**Результаты:** В открытой популяции населения 25 – 64 лет у 54,5% женщин и 29% мужчин была депрессия, причем у 11,8% женщин и 3,1% мужчин была большая депрессия ( $\chi^2 = 66,724$   $u=2$   $P = 0,0001$ ). У женщин наиболее высокий уровень большой депрессии наблюдался в возрасте 55-64 лет – 18,6%, умеренной депрессии в возрасте 45-54 года – 48,6%. Среди мужчин, в зависимости от возраста, наибольшая частота большой депрессии была найдена в возрасте 45-54 года (6,9%), умеренной депрессии (29,5%) – в 55-64 лет ( $\chi^2 = 13,857$   $u=6$ ,  $p < 0,05$ ).

Через 5 лет от начала исследования регрессионный анализ Кокса показал лишь тенденцию увеличения в 1,5 (95%ДИ 0,858 – 2,977;  $p > 0,05$ ) раза риска развития АГ среди женщин, страдающих депрессией. В то время как среди мужчин с депрессией риск АГ был в 6,7 (95%ДИ 3,5-8,2;  $p < 0,01$ ) раз выше, чем у мужчин, не страдающих депрессией. Через 10-летний отрезок времени риск развития АГ у женщин с депрессией был в 1,744 (95% ДИ 1,012-3,007;  $p < 0,045$ ) выше, чем у женщин без симптомов депрессии, а у нормотензивных мужчин с депрессией риск развития АГ был выше в 4,2 (95%ДИ 2,5-6,1;  $p < 0,05$ ) раза. Через 16 лет наблюдения риск развития АГ у женщин с депрессией не наблюдается ОР=0,989 (95%ДИ 0,667-1,467;  $p > 0,05$ ), тем не менее, риск АГ среди мужчин с депрессией снизился и составил 2,15 (95%ДИ 1,1-7,2;  $p < 0,05$ ) раз.

**Обсуждение:** В нашей стране, как и во всем мире, артериальная гипертензия (АГ) остается одной из самых актуальных проблем кардиологии [15; 16; 17; 18]. Одной из причин нарушения регуляции артериального давления (АД) является длительное и чрезмерное психоэмоциональное напряжение, возникающее в условиях стрессовой ситуации [19; 20; 21]. Согласно результатам проведенного исследования у 54,5% женщин и 29% мужчин наблюдались симптомы депрессии. В исследовании отмечен существенный рост высокого уровня депрессии (6,9%) среди мужчин среднего возраста – 45 – 54 лет и женщин

старших возрастных групп – 55 – 64 лет (18,6%). Рост депрессии в этих возрастных категориях, безусловно, является закономерным. Как известно, одним из самых распространенных недугов у людей старше 55 лет является депрессия. Всемирная организация здравоохранения обращает внимание на то, что у 40% пациентов преклонного возраста, которые обратились к врачам общей практики, есть депрессивные нарушения. Женщины страдают депрессией в 2 раза чаще, чем мужчины, причём у женщин она наиболее часто развивается в возрасте от 50 лет, а у мужчин от 45 лет. Одиночество, трудность в самообслуживании, нарастающая физическая слабость, потеря зрения, слуха, сложность в общении с окружающими людьми, т. е. иными словами сама старость и является причиной развития депрессивного состояния [22; 23; 24; 25].

Что же касается мужчин, то объяснить рост депрессии в категории лиц среднего возраста можно не только с точки зрения патофизиологии и реакции на стресс в условиях непрекращающегося социально-экономического кризиса [26], но и теми психологическими новообразованиями, которые неминуемо возникают под влиянием, как внутренних процессов, так и внешних факторов [27]. С психологической точки зрения, во время «кризиса среднего возраста», эти изменившиеся условия приводят человека к формированию нового образа «Я», переоценке прежних ценностей, переосмыслению жизненных целей и задач, что диктует необходимость гибко адаптироваться к динамичным условиям жизни. Поскольку происходящие в этом возрастном периоде процессы весьма специфичны, они зачастую требуют от человека умения быстро перестроиться и приспособиться к изменившимся условиям социального порядка [28]. Подобное положение порождает у людей чувство неуверенности и состояние тревожности, психосоматические расстройства, острые депрессии и даже психозы [29; 30].

Таким образом, наше исследование показало, что депрессия существенно влияет на риск развития АГ больше у мужчин, чем у женщин, хотя её распространенность выше среди женщин.

#### Библиографический список

1. Sadeghirad B., Haghdost A., Amin-Esmaeili M. et al. Epidemiology of major depressive disorder in Iran: a systematic review and meta-analysis. *Int J Prev Med*. 2010; 1: 81 – 91.
2. Scherrer J.F., Xian H., Bucholz K.K. et al. A Twin Study of Depression Symptoms, Hypertension, and Heart Disease in Middle-Aged Men. *Psychosomatic Medicine*. 2003; 65: 548–557.
3. Lederbogen F., Gernoth C., Hamann B. et al. Circadian blood pressure regulation in hospitalized depressed patients and non-depressed comparison subjects. *Blood Press Monit*. 2003; 8: 71–76.
4. Nabi H.J., Chastang F., Lefevre T. et al. Trajectories of depressive episodes and hypertension over 24 years: the Whitehall II prospective cohort study. *Hypertension*. 2011; 57: 710-716.
5. Hildrum B., Romild U., Jostein H. Anxiety and depression lowers blood pressure: 22-year follow-up of the population based HUNT study, Norway BMC. *Public Health*. 2011; 11: 601.
6. Holmen J., Midtthjell K., Bjartveit K. et al. The Nord-Trøndelag Health Survey 1984-86: Purpose, background and methods, participation, non-participation and frequency distribution. Report No 4. Norway: National Institute of Public Health, 1990.
7. Holmen J., Midtthjell K., Kruger Ø. et al. The Nord-Trøndelag Health Study 1995-97 (HUNT 2): Objectives, contents, methods and participation. *Nor J Epidemiol*. 2003; 13: 19–32.
8. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
9. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
10. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
11. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105–114. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0895435688900844> – COR1#COR1
12. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург: ООО «ДиаСофтЮП», 2002.
13. Glantz S. *Biomedical statistics. Transl. From eng.* M.: Praktika, 1998.
14. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*. 1972; 34: 187–220.
15. Кардиоваскулярная профилактика. Национальные рекомендации ВНОК. 2011. Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2011; 10 (Приложение 2): 64.
16. Оганов Р.Г. *Первичная профилактика ишемической болезни сердца*. Москва: Медицина, 1990.
17. Оганов Р.Г., Масленникова Г.Я., Колтунов И.Е. и др. Необходимые условия для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний в Российской Федерации. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2010; 6: 4 – 9.
18. Оганов Р.Г., Погосова Г.В. Современные стратегии профилактики и лечения сердечно-сосудистых заболеваний. *Кардиология*. 2007; 12: 4 – 9.
19. Айвазян Т. А. Психорелаксация в лечении гипертонической болезни. *Кардиология*. 1991; 31: 95–98.
20. Marrkovitz J.H., Matthews K.A., Kannel W.B. Psychological predictors of hypertension in the Framingham study. Is there tension in hypertension in the tension in hypertension? *J.A.M.A.* 1993; 270: 2439–2443.
21. Matthews K.A., Gump B.B. Chronic work stress and marital dissolution increase risk of posttrial mortality in men from the multiple risk factor intervention trial. *Arch Intern Med*. 2002; 162: 309–315.
22. Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н. и др. *Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога*. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2008.
23. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В. и др. *Психология здоровья населения в России*. Новосибирск, 2002.
24. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В. и др. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России*. Новосибирск, 2000.
25. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А., и др. Влияние депрессии на риск развития артериальной гипертензии среди женщин 25-64 лет в открытой популяции. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4: 277 – 278.

26. Антропьянская Л.Н. Особенности социально-психологической адаптации людей среднего возраста (45-60 лет) в зависимости от их профессиональной принадлежности. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Томск, 2004.
27. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
28. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях. *СОЦИС*. 1994; 8 (9): 3-15.
29. Ионин Л.Г. Идентификация и инсценировка (к теории социокультурных изменений). *СОЦИС*. 1995; 4: 3-14.
30. Гафаров В.В., Громова Е.А., Гагулин И.В., и др. 20-летний риск возникновения артериальной гипертензии и социальная поддержка (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная»). *Артериальная гипертензия*. 2009; 6 (15): 660 – 664.

## References

1. Sadeghirad B., Haghdoust A., Amin-Esmaeili M. et al. Epidemiology of major depressive disorder in Iran: a systematic review and meta-analysis. *Int J Prev Med*. 2010; 1: 81 – 91.
2. Scherrer J.F., Xian H., Bucholz K.K. et al. A Twin Study of Depression Symptoms, Hypertension, and Heart Disease in Middle-Aged Men. *Psychosomatic Medicine*. 2003; 65: 548-557.
3. Lederbogen F., Gernoth C., Hamann B. et al. Circadian blood pressure regulation in hospitalized depressed patients and non-depressed comparison subjects. *Blood Press Monit*. 2003; 8: 71–76.
4. Nabi H. J., Chastang F., Lefevre T. et al. Trajectories of depressive episodes and hypertension over 24 years: the Whitehall II prospective cohort study. *Hypertension*. 2011; 57: 710-716.
5. Hildrum B., Romild U., Jostein H. Anxiety and depression lowers blood pressure: 22-year follow-up of the population based HUNT study, Norway BMC. *Public Health*. 2011; 11: 601.
6. Holmen J., Midthjell K., Bjartveit K. et al. The Nord-Trøndelag Health Survey 1984-86: Purpose, background and methods, participation, non-participation and frequency distribution. Report No 4. Norway: National Institute of Public Health, 1990.
7. Holmen J., Midthjell K., Kruger Ø. et al. The Nord-Trøndelag Health Study 1995-97 (HUNT 2): Objectives, contents, methods and participation. *Nor J Epidemiol*. 2003; 13: 19-32.
8. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
9. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
10. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
11. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105-114. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0895435688900844> – COR1#COR1
12. SPSS: *iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytykh zakonov*. Sankt-Peterburg: ООО «DiaSoftYuP», 2002.
13. Glantz S. *Biomedical statistics. Transl. From eng.* M.: Praktika, 1998.
14. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*. 1972; 34: 187-220.
15. *Kardiovaskulyarnaya profilaktika. Nacional'nye rekomendacii VNOK*. 2011. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*. 2011; 10 (Prilozhenie 2): 64.
16. Oganov R.G. *Pervichnaya profilaktika ishemicheskoy bolezni serdca*. Moskva: Medicina, 1990.
17. Oganov R.G., Maslennikova G.Ya., Koltunov I.E. i dr. Neobhodimye usloviya dlya profilaktiki serdechno-sosudistyh zabolevanij v Rossijskoj Federacii. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*. 2010; 6: 4 – 9.
18. Oganov R.G., Pogossova G.V. Sovremennye strategii profilaktiki i lecheniya serdechno-sosudistyh zabolevanij. *Kardiologiya*. 2007; 12: 4 – 9.
19. Ajvazyan T. A. Psihorelaksaciya v lechenii gipertonicheskoy bolezni. *Kardiologiya*. 1991; 31: 95-98.
20. Markkowitz J.H., Matthews K.A., Kannel W.B. Psychological predictors of hypertension in the Framingham study. Is there tension in hypertension in the tension in hypertension? *J.A.M.A.* 1993; 270: 2439-2443.
21. Matthews K.A., Gump B.B. Chronic work stress and marital dissolution increase risk of posttrial mortality in men from the multiple risk factor intervention trial. *Arch Intern Med*. 2002; 162: 309-315.
22. Gaфаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н. i dr. *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj: neprotorennaya doroga*. Novosibirsk: Izdatel'stvo SO RAN, 2008.
23. Gaфаров В.В., Pak V.A., Gagulin I.V. i dr. *Psihologiya zdorov'ya naseleniya v Rossii*. Novosibirsk, 2002.
24. Gaфаров В.В., Pak V.A., Gagulin I.V. i dr. *Epidemiologiya i profilaktika hronicheskikh neinfekcionnyh zabolevanij v techenie 2-h desyatiletij i v period social'no-ekonomicheskogo krizisa v Rossii*. Novosibirsk, 2000.
25. Gaфаров В.В., Panov D.O., Gromova E.A., i dr. Vliyanie depressii na risk razvitiya arterial'noj gipertenzii sredi zhenschin 25-64 let v otkrytoj populyacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4: 277 – 278.
26. Antrop'janskaya L.N. *Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii lyudej srednego vozrasta (45-60 let) v zavisimosti ot ih professional'noj prinaldezhnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Tomsk, 2004.
27. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
28. Gordon L.A. Social'naya adaptaciya v sovremennyh usloviyah. *SOCIS*. 1994; 8 (9): 3-15.
29. Ionin L.G. Identifikaciya i inscenirovka (k teorii sociokul'turnyh izmenenij). *SOCIS*. 1995; 4: 3-14.
30. Gaфаров В.В., Громова Е.А., Gagulin I.V., i dr. 20-letnij risk vozniknoveniya arterial'noj gipertenzii i social'naya podderzhka (epidemiologicheskoe issledovanie na osnove programmy VOZ «MONICA – psihosocial'naya»). *Arterial'naya gipertenzija*. 2009; 6 (15): 660 – 664.

Статья поступила в редакцию 05.08.15

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head of Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**Esipenko O.V.**, researcher, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)

**RISK OF HYPERTENSION IN MEN AND WOMEN AND PERSONAL ANXIETY (program WHO "MONICA-psychosocial").**

The researchers studied the differences in the influence of personal anxiety (RT) on the risk of hypertension in the open population with the age of 25-64 years old among men and women in Russia / Siberia. As part of the screening program III WHO "MONICA-psychosocial" the authors of the paper surveyed a random representative sample of the population of both sexes aged 25-64 in Novosibirsk in 1994 (male  $n = 657$ ,  $44,3 \pm 0,4$  years, response – 82.1% ;  $n = 689$  women,  $45,4 \pm 0,4$  years, response – 72.5%). The program screened survey included: registration of socio-demographic data, the definition of LT (Spielberger CD, 1972). Statistical analysis was performed using SPSS software package version 11.5. We used: the criterion of "chi-squared"  $\chi^2$  Pearson, to assess the risk factor (Hazard ratio (HR) – regression model of Cox proportional hazards (Cox-regression). The reliability in all kinds of analysis adopted a significance level  $p \leq 0,05$ . In open population 25-64 years old high level of anxiety (HLA) was detected in 59.9% of women and 50.9% men. After 5 years of HR AG in the age group 25-64 years old was higher in men (HR = 5) than women (HR = 2,3) in the presence of HLA. The same dynamics was in 10 years. But in the older age group, the picture is the opposite: over a 10-year period, women 55-64 years had higher VUT AG HR (10 times) than men – (7.9 times). Multivariate Cox regression analysis showed women VUT greatest impact on the risk of hypertension at age 55-64 years (HR = 7,9); men VUT impact on the risk of hypertension was higher in divorced (HR = 4,3) and widowed (HR = 4,8), and at the age of 55-64 years (HR = 5,5). Thus found a higher prevalence of high trait anxiety among women than among men. At the same time HR hypertension is higher in men with VUT than women aged 25-64; in older age groups it was visa versa.

**Key words:** trait anxiety, population, gender-sensitive hypertension risk.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**О.В. Есипенко**, мл. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## **РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ (программа ВОЗ "MONICA-psychosocial")**

Исследованы различия влияния личностной тревожности (ЛТ) на риск развития АГ в открытой популяции 25 – 64 лет среди мужчин и женщин в России / Сибири. В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" обследована случайная репрезентативная выборка населения обоего пола 25 – 64 лет г. Новосибирска в 1994 г. Установили, более высокую распространенность высокой личностной тревожности среди женщин, чем среди мужчин. В тоже время риск АГ выше у мужчин с ВУТ, чем у женщин в возрасте 25 – 64 лет; в старших возрастных группах – наоборот.

**Ключевые слова:** личностная тревожность, популяция, гендерные особенности, артериальная гипертензия, риск.

**Актуальность исследования.** Распространенность АГ в России достигает 37,2% среди мужчин и 40,4% среди женщин. Общеизвестны гендерные особенности распространенности АГ, проявляющиеся значительным увеличением заболеваемости у женщин после 50 лет [1 – 3]. Можно предположить, что гендерные различия в заболеваемости АГ обуславливаются не только определенными изменениями у женщин, связанными с гормональной перестройкой в перименопаузальном периоде [4 – 11], но и когнитивными и поведенческими особенностями мужчин и женщин. В связи с этим, цель нашего исследования была определить различия распространенности личностной тревожности в открытой популяции среди мужчин и женщин в возрастной группе 25 – 64 лет и оценить её влияние на риск развития АГ у населения с высоким уровнем тревожности в России/Сибири.

**Материалы и методы.** В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" (Мониторирование тенденций заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний и определяющих их факторов) [12 – 15] была обследована случайная репрезентативная выборка населения 25 – 64 лет в Октябрьском районе города Новосибирска в 1994 г. (мужчин  $n=657$ , средний возраст –  $44,3 \pm 0,4$  года, респонс – 82,1%; женщин  $n=689$ , средний возраст –  $45,4 \pm 0,4$  года, респонс – 72,5%). Выборка была сформирована согласно требованиям протокола ВОЗ "MONICA-psychosocial" [12 – 15].

Программа скринирующего обследования включала следующие разделы:

1) регистрацию социально-демографических данных согласно стандартному эпидемиологическому протоколу программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" [12; 15];

2) Тестирование по психосоциальным методикам: личностная тревожность (ЛТ) (шкала самооценки Спилбергера (Spielberger C.D.); при интерпретации показателей использовали следующие ориентировочные оценки ЛТ: низкий уровень тревожности (НУТ), средний уровень тревожности (СУТ), высокий уровень тревожности (ВУТ) [16]. Из исследования были исключены все женщины и мужчины с выявленной сердечно-сосудистой патологией (ишемическая болезнь сердца, сосудистые заболевания головного мозга, артериальная гипертензия, инфаркт миокарда), а так же сахарный диабет, зарегистрированные до или в период проведения скрининга. В анализ были включены 384 женщины и 190 мужчин, в исходном возрасте 25 – 64 лет. Срок проспективного наблюдения за участниками составил: 16 лет (1994 – 2010 гг.). «Конечной точкой» считали впервые возникшие случаи АГ, которые регистрировались за период наблюдения. За период наблюдения выявлено 229 случаев впервые возникшей АГ у женщин, у мужчин – 46 случаев. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5 [17]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовали: критерий «хи-квадрат»  $\chi^2$  Пирсона [18]. Для оценки Hazard ratio (HR) коэффициента риска и его 95% CI (confidence interval) (min-max), с учётом различного времени контроля, использовалась однофакторная и многофакторная регрессионная

модель пропорциональных рисков Кокса (Cox-regression) [19]. Достоверность во всех видах анализа была принята при уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

**Результаты.** В открытой популяции 25 – 64 лет у 59,9% женщин и 50,9% мужчин был определён ВУТ ( $\chi^2=15,937$   $u=2$   $P=0,0001$ ). Через 5 лет от начала исследования HR АГ у женщин был в 2,3 (95%CI 1,137-4,993,  $p<0,05$ ) раз, а у мужчин в 5 раз (95%CI 1,43 – 12,568,  $p<0,05$ ) выше при наличии ВУТ. Через 10 лет HR АГ среди женщин при наличии ВУТ был в 1,8 (95%CI 1,075-3,194,  $p<0,026$ ) раз выше, среди мужчин в 5,7 (95%CI 1,17 – 10,924,  $p<0,01$ ) раз выше, чем без. Наиболее высокие уровни HR АГ наблюдались в течение 10-летнего периода в старших возрастных группах. В возрасте 55–64 лет HR АГ у женщин с ВУТ был выше (HR=10,199, 95%CI 1,244 – 83,609;  $p<0,05$ ), чем у мужчин (HR=7,9, 95%CI 1,97-12,8;  $p<0,01$ ). HR АГ в возрастной группе 25-64 лет с ВУТ через 16 лет был выше у мужчин, чем у женщин (HR =3,8; 95%CI 1,538-9,503;  $p<0,004$  и HR =1,4; 95% CI 1,023 – 2,079,  $p<0,05$  соответственно). В многофакторной регрессионной модели Кокса влияние ВУТ на HR АГ, с учётом коррекции на социальные характеристики и возраст, у женщин составило 1,6 (95%CI 1,147 – 2,368,  $p<0,01$ ) раз, у мужчин – HR=4,5 (95%CI 2,069 – 10,084;  $p<0,001$ ). Наибольший HR АГ наблюдался у разведённых и овдовевших мужчин (HR=4,3; 95%CI 1,905-9,722;  $p<0,001$  и HR=4,8; 95%CI 1,938-12,081;  $p<0,001$ , соответственно) с ВУТ, в сравнении с женатыми мужчинами. HR АГ был выше у женщин с ВУТ в возрасте

55 – 64 лет, чем у мужчин (HR=7,9; 95% ДИ 2,137 – 29,462;  $p<0,002$  и HR=5,5; 95% ДИ 1,533-20,418;  $p<0,001$ ).

**Обсуждение.** Согласно полученным результатам, более чем у половины населения наблюдался высокий уровень личностной тревожности, причем у женщин встречаемость высоких показателей тревожности была выше, чем у мужчин. Известно, что личностная тревожность – это своеобразный индикатор, проявляющий огромную степень социальной напряженности в популяции [20 – 25]. Причина более высокой распространённости ВУТ среди женщин, чем среди мужчин, кроется в том, что большинство женщин, проживающих в условиях мегаполиса, испытывают конфликт «семья – карьера» [26 – 28], хотя эти проблемы присущи обоим полам, женщин такой дисбаланс затрагивает больше, чем мужчин [29 – 30]. В нашей популяции ВУТ повышал риск развития АГ, однако гендерные различия риска АГ при наличии ВУТ в течение 5, 10 и 16 лет от начала исследования указывают на преобладание риска АГ у мужчин с ВУТ, чем у женщин с ВУТ в возрастной группе 25 – 64 лет. Но следует сказать, что в старшей возрастной группе отмечается противоположная картина. Причина более высокого риска АГ у женщин старших возрастных групп от 55 до 64 лет кроется в том, что этот возраст у женщин как раз приходится на период менопаузы [31 – 33].

Таким образом, необходимо отметить, что одним из наиболее сильнодействующих механизмов психосоциального стресса является личностная тревожность, способствующая риску развития АГ в популяции.

#### Библиографический список

1. Бритов А.Н., Быстрова М.М. Стресс-индуцированная АГ. *Профилактика заболеваний и укрепления здоровья*. 2003; 5: 34–40.
2. Шальнова С.А., Баланова Ю.А., Константинов В.В. и др. Артериальная гипертония: распространенность, осведомленность, прием анти-гипертензивных препаратов и эффективность лечения среди населения Российской Федерации. *РКЖ*. 2006; 4: 45 – 50.
3. Сыркин А.Л., Сыркин В.Э., Медведев Ф.Ю. др. Влияние патохарактерологических расстройств на течение гипертонической болезни. *Врач*. 2007; 4: 10 – 12.
4. Быстрова М.М., Бритов А.Н. Артериальная гипертония у женщин в постменопаузе. *Кардиология*. 1999; 5: 72 – 80.
5. Оганов Р.Г. Эпидемиология артериальной гипертонии в России и возможности профилактики. *Терапевтический архив*. 1997; 69 (8): 66 – 69.
6. Oparil S., Chen Y. *Cardiovascular disease in women: overview*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1997.
7. Маслова Н.П., Баранова Е.И. *Гипертоническая болезнь у женщин*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГМУ, 2000.
8. Orentreich N., Brind J.L., Rizer R.L., et al. Age changes and sex differences in serum dehydroepiandrosterone sulfate concentrations throughout adulthood. *J Clin Endocrinol Metab*. 1984; 59 (3): 551 – 555.
9. Sulcova J., Hill M., Hampl R., et al. Age and sex related differences in serum levels of unconjugated dehydroepiandrosterone and its sulphate in normal subjects. *J Endocrinol*. 1997; 154(1): 57– 62.
10. Langenickel T., Buttgeriet J., Pagel I. et al. Characterization of an animal model of menopausal hypertension in SHR. *Hypertension*. 2003; 43 (2): 460 – 463.
11. Grippo A.J., Johnson A.K. Stress, depression, and cardiovascular dysregulation: A review of neurobiological mechanisms and the integration of research from preclinical disease models. *Stress*. 2009; 12: 1–21.
12. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki: 1990.
13. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva: 1985.
14. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
15. Tunstall-Pedoe H., The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105–114.
16. Spielberger C.D. *Anxiety as an emotional state*. New York: Academic Press, 1972; 1: 24 – 49.
17. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2002.
18. Glantz C. Biomedical statistics. Transl. From eng. M.: Praktika, 1998.
19. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*. 1972; 34: 187–220.
20. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В. и др. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России*. Новосибирск, 2000.
21. Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н. и др. *Личность и её взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога*. Новосибирск: Из-во СО РАН, 2008.
22. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В. и др. *Психология здоровья населения в России*. Новосибирск, 2002.
23. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А., и др. Влияние личностной тревожности на риск развития артериальной гипертонии в открытой популяции среди женщин 25-64 лет в условиях мегаполиса Западной Сибири (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная»). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 47 (4): 357 – 359.
24. 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): 30 – 34.
25. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А., и др. Стресс на работе и его влияние на 16-летний риск развития инфаркта миокарда, инсульта в открытой популяции среди женщин 25—64 лет в России/Сибири (программа ВОЗ «MONICA-психосоциальная»). *Терапевтический архив*. 2005; 3: 71 – 77.
26. Milczarek M, Schneider E, González 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.
27. Daniels K. Perceived risk from occupational stress: a survey of 15 European countries. *Occupational and Environmental Medicine*. 2004; 61: 467 – 470.
28. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Fourth European Working Conditions Survey. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006.
29. Winberg N., Hoegholm A., Christensen H. 24-h Ambulatory blood pressure in 352 normal Danish subjects, related to age and gender. *Am J Hypertension*. 1995; 8: 978 – 986.
30. 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): 488 – 494.
31. Burt VL., Whelton P, Roccella EJ et al. Prevalence of Hypertension in the US Adult Population. Results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1991. *Hypertension*. 1995; 25: 305 – 313.
32. August P., Oparil S. Commentary: Hypertension in Women. *J Clin Endocrinol Metab*. 1999; 8: 1862 – 1866.
33. Casiglia C., Tikhonoff P., Mormina P. et al. Is menopause an independent cardiovascular risk factor? Evidence from population-based studies. *J Hyperten*. 2002; 20: 17 – 22.

## References

1. Britov A.N., Bystrova M.M. Stress-induovannaya AG. *Profilaktika zabolevanij i ukrepleniya zdorov'ya*. 2003; 5: 34–40.
2. Shal'nova S.A., Balanova Yu.A., Konstantinov V.V. i dr. Arterial'naya gipertoniya: rasprostranennost', osvedomlennost', priem anti-giperten-zivnykh preparatov i 'effektivnost' lecheniya sredi naseleniya Rossijskoj Federacii. *RKZh*. 2006; 4: 45 – 50.
3. Syrkina V.E., Medvedev F.Yu. dr. Vliyaniye patoharakterologicheskikh rasstrojstv na techeniye gipertonicheskoy bolezni. *Vrach*. 2007; 4: 10 – 12.
4. Bystrova M.M., Britov A.N. Arterial'naya gipertoniya u zhenshin v postmenopauze. *Kardiologiya*. 1999; 5: 72 – 80.
5. Oganov R.G. 'Epidemiologiya arterial'noj gipertonii v Rossii i vozmozhnosti profilaktiki. *Terapevticheskij arhiv*. 1997; 69 (8): 66 – 69.
6. Oparil S., Chen Y. *Cardiovascular disease in women: overview*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1997.
7. Maslova N.P., Baranova E.I. *Gipertonicheskaya bolezni' u zhenshin*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGMU, 2000.
8. Orentreich N., Brind J.L., Rizer R.L., et al. Age changes and sex differences in serum dehydroepiandrosterone sulfate concentrations throughout adulthood. *J Clin Endocrinol Metab*. 1984; 59 (3): 551 – 555.
9. Sulcová J., Hill M., Hampl R., et al. Age and sex related differences in serum levels of unconjugated dehydroepiandrosterone and its sulphate in normal subjects. *J Endocrinol*. 1997; 154(1): 57– 62.
10. Langenickel T., Buttgerit J., Pagel I. et al. Characterization of an animal model of menopausal hypertension in SHR. *Hypertension*. 2003; 43 (2): 460 – 463.
11. Grippio A.J., Johnson A.K. Stress, depression, and cardiovascular dysregulation: A review of neurobiological mechanisms and the integration of research from preclinical disease models. *Stress*. 2009; 12: 121.
12. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki: 1990.
13. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva: 1985.
14. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
15. Tunstall-Pedoe H., The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105-114.
16. Spielberger C.D. *Anxiety as an emotional state*. New York: Academic Press, 1972; 1: 24 – 49.
17. SPSS: *iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovlenie skrytykh zakonomernostej*. Sankt-Peterburg: OOO «DiaSoftYuP», 2002.
18. Glantz S. Biomedical statistics. Transl. From eng. M.: Praktika, 1998.
19. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*. 1972; 34: 187-220.
20. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V. i dr. 'Epidemiologiya i profilaktika hronicheskikh neinfekcionnykh zabolevanij v techeniye 2-h desyatiletij i v period social'no-ekonomicheskogo krizisa v Rossii. Novosibirsk, 2000.
21. Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.N. i dr. *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj: neprotorennaya doroga*. Novosibirsk: Iz-vo SO RAN, 2008.
22. Gafarov V.V., Pak V.A., Gagulin I.V. i dr. *Psihologiya zdorov'ya naseleniya v Rossii*. Novosibirsk, 2002.
23. Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., i dr. Vliyaniye lichnostnoj trevozhnosti na risk razvitiya arterial'noj gipertenzii v otkrytoj populyacii sredi zhenshin 25-64 let v usloviyakh megapolisa Zapadnoj Sibiri ('epidemiologicheskoe issledovanie na osnove programmy VOZ «MONICA – psihosocial'naya»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 47 (4): 357 – 359.
24. 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 30 – 34.
25. Gafarov V.V., Panov D.O., Gromova E.A., i dr. Stress na rabote i ego vliyaniye na 16-letnij risk razvitiya infarkta miokarda, insul'ta v otkrytoj populyacii sredi zhenshin 25-64 let v Rossii/Sibiri (programma VOZ «MONICA-psihosocial'naya»). *Terapevticheskij arhiv*. 2005; 3: 71 – 77.
26. Milczarek M, Schneider E, González 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.
27. Daniels K. Perceived risk from occupational stress: a survey of 15 European countries. *Occupational and Environmental Medicine*. 2004; 61: 467 – 470.
28. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Fourth European Working Conditions Survey. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006.
29. Wiinberg N., Hoegholm A., Christensen H. 24-h Ambulatory blood pressure in 352 normal Danish subjects, related to age and gender. *Am J Hypertension*. 1995; 8: 978 – 986.
30. 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): 488 – 494.
31. Burt VL., Whelton P, Roccella EJ et al. Prevalence of Hypertension in the US Adult Population. Results from the Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1991. *Hypertension*. 1995; 25: 305 – 313.
32. August P., Oparil S. Commentary: Hypertension in Women. *J Clin Endocrinol Metab*. 1999; 8: 1862 – 1866.
33. Casiglia C., Tikhonoff P., Mormina P. et al. Is menopause an independent cardiovascular risk factor? Evidence from population-based studies. *J Hyperten*. 2002; 20: 17 – 22.

Статья поступила в редакцию 05.08.15

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of psychological and sociological problems of the therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head of Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Esipenko O.V.**, researcher, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**THE RISK OF CARDIOVASCULAR DISEASE IN MEN AND WOMEN, AND DEPRESSION** (program WHO "MONICA-psychosocial"). The authors study differences of influence of depression (D) on the risk of CVD in the open population with the age of 25-64 years old among men and women in Russia / Siberia. As part of the screening program III WHO "MONICA-psychosocial" surveyed a random representative sample of the population aged 25-64 in Novosibirsk in 1994 (n = 657 men, women n = 689). The program

screened survey included: registration of socio-demographic data, detection of depression. For 16-year period were identified 15 women with myocardial infarction (MI) and 35 cases of stroke in men-30 and 22, respectively. Statistical analysis was performed using SPSS software package version 11.5. Used: the criterion of "chi-squared", Cox-regression. The reliability in all kinds of analysis was adopted at a significance level  $p \leq 0,05$ . In an open population population 25-64 years at 54.5% of women and 29% of men had depression, and 11.8% of women and 3.1% had major depression ( $\chi^2 = 66,724$  u = 2  $P = 0,0001$ ). The risk of myocardial infarction in patients with depression was higher in women (HR = 2,5), than men (HR = 2). The greatest risk of myocardial infarction was in men and women (HR = 6,8, HR = 6,3 respectively), aged 55-64 years, the risk of stroke in people with depression for 16-year period was higher among men (HR = 5.8) than among women (HR = 4,6). Thus depression is more common in women than in men. Against this backdrop, women are at more risk of myocardial infarction, and men are at risk of stroke.

**Key words:** gender, depression, risk, myocardial infarction, stroke.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**О.В. Есипенко**, мл. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## РИСК СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ДЕПРЕССИЯ (программа ВОЗ "MONICA-psychosocial")

Определены различия влияния депрессии (Д) на риск развития сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) в открытой популяции 25 – 64 лет среди мужчин и женщин в России / Сибири. В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" обследована случайная репрезентативная выборка населения 25 – 64 лет г. Новосибирска в 1994 г. Депрессия у женщин распространена больше, чем у мужчин. На этом фоне у женщин выше риск возникновения инфаркта миокарда (ИМ), а у мужчин – инсульта.

**Ключевые слова:** пол, депрессия, инфаркт миокарда, инсульт, риск.

**Актуальность исследования:** Аффективные нарушения являются одними из наиболее распространенных патологических изменений психической сферы человека. По данным ВОЗ от 2 до 5% населения планеты в разные периоды своей жизни страдают **депрессиями** и 20–30% среди контингента, наблюдаемого в общей медицинской практике [1; 2; 3].

Депрессия является признанным фактором риска ИБС и его осложнения – инфаркта миокарда (ИМ) [4 – 10]. Связь между депрессией и сердечно-сосудистыми заболеваниями (ССЗ) не зависит от традиционных сердечно-сосудистых факторов риска [11]. В зависимости от исследования, примерно у 20-50% пациентов, которые умирали от ИМ, была депрессия до начала коронарного события [12]. Как большая депрессия, так и малая депрессия повышают риск развития ИБС, причём у первых риск ИБС в два раза выше, чем у вторых [9]. Депрессивный синдром, включая депрессивный аффект и ощущение безнадёжности, предшествует фатальному и нефатальному ИМ у людей без ССЗ в анамнезе, независимо от образования, семейного положения, физической активности и курения [13].

В последнее время стали более пристально рассматривать связь между депрессией и заболеваниями сосудов не только сердца, но и головного мозга [14; 15]. Появились публикации, в которых депрессия рассматривается как независимый фактор риска инсульта [14; 16; 17]. Everson и соавторы [18], обнаружили, что наличие 5 и больше симптомов депрессии увеличивает на 50% риск смерти от инсульта, причём после стандартизации по другим факторам риска. Другим важным шагом в осмыслении связи между инсультом и депрессией стало исследование MRFIT [19]. Его клиническая значимость заключается в том, что риск возникновения инсульта в 2 раза выше у лиц с депрессией, чем без неё. O'Donnell и соавторы [20] выявили, что HR у лиц с депрессией заболеть ишемическим инсультом составило 1,35, а для геморрагического инсульта составило 5,2. Pan A и соавторы [21] пришли к выводу, что депрессия повышала в 1,45 раза

риск инсульта в целом, для фатального инсульта риск составил HR=1,55, для ишемического нефатального инсульта HR=1,25. Однако необходимо принимать во внимание, что есть исследования, которые не подтверждают данную ассоциацию [22; 23]. Представляют интерес также гендерные различия риска возникновения инфаркта миокарда и инсульта у лиц с депрессией.

Поэтому целью нашего исследования было определить гендерные различия распространённости депрессии в открытой популяции лиц 25 – 64 лет и оценить её влияние на риск развития ССЗ у населения России / Сибири.

**Материалы и методы:** В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" (Мониторирование тенденций заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний и определяющих их факторов) [24; 25; 26; 27] была обследована в открытой популяции случайная репрезентативная выборка населения 25 – 64 лет в Октябрьском районе города Новосибирска в 1994 г. (мужчины – n=657, средний возраст – 44,3±0,4 года, респонс – 82,1%; женщин n=689, средний возраст – 45,4±0,4 года, респонс – 72,5%).

Выборка была сформирована согласно требованиям протокола ВОЗ "MONICA-psychosocial" [24 – 27]. Программа скринирующего обследования включала следующие разделы: 1) регистрацию социально-демографических данных проводили согласно стандартному эпидемиологическому протоколу программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" [24; 25]: идентификационный номер, место жительства, ФИО, дата рождения, дата регистрации. Пол: 1 – мужской, 2 – женский. Учитывалось семейное положение, уровень образования, профессиональный уровень. 2) Тестирование по психосоциальным методикам: депрессия (Depression Scale). Для проведения оценки депрессии предлагался бланк шкалы депрессии (тест MOPSY) [27]. Выраженность депрессии оценивалось, как: нет депрессии (НД), депрессия умеренная (УД), большая (БД). Испытуемым было предложено самостоятельно ответить на вопросы шкалы согласно инструкциям, помещенным

в опроснике. За анализируемый уровень фактора риска принимали значение его в исходном исследовании и не учитывали вклад временной динамики. Методики были строго стандартизованы и соответствовали требованиям протокола программы ВОЗ «МОНИКА – psychosocial» [24 – 27]. Обработка материала по программе ВОЗ «МОНИКА – psychosocial» выполнена в Центре сбора информации «MONICA» Хельсинки (Финляндия). Контроль качества проводился в центрах контроля качества «MONICA»: Данди (Шотландия), Прага (Чехия), Будапешт (Венгрия). Представленные результаты признаны удовлетворительными [24 – 27]. Из исследования были исключены все женщины и мужчины с выявленной сердечно – сосудистой патологией (ишемической болезнью сердца, сосудистые заболевания головного мозга, артериальная гипертензия, инфарктом миокарда, сахарным диабетом), произошедшей до или в период проведения скрининга. В анализ были включены 384 женщины и 190 мужчин, в исходном возрасте 25 – 64 лет. Срок проспективного наблюдения за участниками составил: 16 лет. В исследовании выделены следующие «конечные точки»: впервые возникшие случаи инфаркта миокарда (ИМ), инсульта. Регистрация всех случаев ИМ проводилась на основе программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда»; впервые возникшие случаи инсульта регистрировались за период наблюдения. Источники, используемые для идентификации случаев инсульта: ежегодное обследование лиц популяционной когорты, истории болезни, стационарные отчёты о выписке, районные поликлиники, свидетельства о смерти, собеседование с родственниками, патологоанатомические и судебно-медицинские отчёты. За период наблюдения в когорте было выявлено впервые возникшего ИМ 15 случаев у женщин и 30 у мужчин, а также впервые возникшего инсульта 35 случаев у женщин и 22 у мужчин. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5 [28]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовали: критерий «хи-квадрат»  $\chi^2$  Пирсона [29]. Для оценки Hazard ratio (HR) коэффициента риска и его 95% CI (confidence interval) (min-max), с учётом различного времени контроля, использовалась однофакторная и многофакторная регрессионная модель пропор-

циональных рисков Кокса (Cox-regression) [30]. Достоверность во всех видах анализа была принята при уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

**Результаты:** В открытой популяции населения 25-64 года у 54,5% женщин и 29% мужчин была депрессия, причем у 11,8% женщин и 3,1% была большая депрессия ( $\chi^2 = 66,724$   $u=2$   $P = 0,0001$ ). У женщин наиболее высокий уровень большой депрессии наблюдался в возрасте 55 – 64 года – 18,6%, умеренной депрессии в возрасте 45 – 54 года – 48,6%. Среди мужчин, в зависимости от возраста, наибольшая частота большой депрессии была найдена в возрасте 45 – 54 года (6,9%), умеренной депрессии (29,5%) – в 55 – 64 года ( $\chi^2 = 13,857$   $u=6$ ,  $p < 0,05$ ).

В регрессионной модели было показано увеличение риска развития ИМ за 16-летний период в группе 25–64 лет с депрессией: у женщин в 2,5 (95%CI 1,2–24,3;  $p < 0,05$ ) раза; у мужчин в 2 (95%CI 1,196–3,361;  $p < 0,01$ ) раза.

Риск развития инсульта у лиц с депрессией в течение 16-летнего периода в модели регрессионного анализа Кокса среди женщин был в 4,6 (95%CI 1,02–20,8;  $p < 0,05$ ) раз, среди мужчин в 5,8 (95%CI 2,4–13,7;  $p < 0,0001$ ) раз выше, чем у лиц без депрессии.

**Обсуждение:** Депрессия может поразить любого человека, независимо от его возраста, этнической принадлежности, социально-экономического положения или пола, хотя в результате развернутых исследований было обнаружено, что женщины заболевают депрессией в два раза чаще мужчин [31; 32]. Было установлено, что в Соединенных Штатах в течение любого года депрессивные заболевания воздействуют на 12% женщин (т. е. более 12 миллионов женщин) и почти на 7% мужчин (т. е. более 6 миллионов мужчин) [33]. В нашем исследовании у 54,5% женщин и 29% мужчин была депрессия, причем у 11,8% женщин и 3,1% мужчин была большая депрессия. Наличие депрессивной симптоматики увеличивало риск развития ИМ больше у женщин, чем у мужчин (в 2,5 раза и в 2 раза соответственно), не имеющих сердечно-сосудистой патологии в анамнезе. При инсульте – противоположная зависимость (у мужчин – в 5,8 раз, у женщин – в 4,6 раз). Результаты подтверждены данными, полученные зарубежными исследователями [16; 22; 34].

#### Библиографический список

- Gelenberg A.J. The prevalence and impact of depression. *J Clin Psychiatry*. 2010; 71: 3 – 6.
- Kessler R.C. Global burden of depressive disorders: the issue of duration. *The British Journal of Psychiatry*. 2002; 181: 181 – 183.
- Громова Е.А. Психосоциальные факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний (обзор литературы). *Сибирский медицинский журнал*. 2012; 2 (27): 28 – 29.
- Carney R.M., Freedland K.E. Depression, mortality, and medical morbidity in patients with coronary heart disease. *Biol Psychiatry*. 2003; 54: 241–247.
- Denollet J., Strik J., R. Lousberg et al. Recognizing increased risk of depressive comorbidity after myocardial infarction: looking for 4 symptoms of anxiety–depression. *Psychother Psychosom*. 2006; 75: 346–352.
- Fox K.A., Birkhead J., Wilcox R. et al. British Cardiac Society Working Group on the definition of myocardial infarction. *Heart*. 2004; 90: 603–609.
- Grippe A.J., Johnson A.K. Biological mechanisms in the relationship between depression and heart disease. *Neurosci Biobehav Rev*. 2002; 26: 941–962.
- Herva A., Rasanen P., Miettinen J. et al. Co-occurrence of metabolic syndrome with depression and anxiety in young adults: the Northern Finland 1966 Birth Cohort Study. *Psychosom Med*. 2006; 68: 213–216.
- Penninx B., Beekman A., Honig A. et al. Depression and cardiac mortality: results from a community-based longitudinal study. *Arch Gen Psychiatry*. 2001; 58: 221–227.
- Van der Kooy K., van Hout H., Marwijk H. et al. Depression and the risk for cardiovascular diseases: systematic review and meta analysis. *Int J Geriatr Psychiatry*. 2007; 22: 613–626.
- Frasure-Smith N., Lesperance F. Depression and other psychological risks following myocardial infarction. *Arch Gen Psychiatry*. 2003; 60: 627–636.
- Grippe A.J., Johnson A.K. Stress, depression, and cardiovascular dysregulation: A review of neurobiological mechanisms and the integration of research from preclinical disease models. *Stress*. 2009; 12: 1–21.
- Everson S.A., Lewis T.T. Psychosocial factors and cardiovascular diseases. *Annu Rev Public Health*. 2005; 26: 469 – 500.
- Moretti R., Bernobich A., Esposito F. et al. Depression in vascular pathologies: the neurologist's point of view. *Vasc Health Risk Manag*. 2011; 7: 433 – 443.
- Simons L.A., Simons L.A., McCallum J. et al. Risk Factors for Ischemic Stroke. *Stroke*. 1998; 29: 341–346.
- Davidson K., Jonas B.S., Dixon K.E. et al. Do depression symptoms predict early hypertension incidence in young adults in the CARDIA study? *Arch Intern Med*. 2000; 160: 1495–1500.
- Everson S.A., Lynch J.W., Kaplan G.A. et al. Stress-Induced Blood Pressure Reactivity and Incident Stroke in Middle-Aged Men. *Stroke*. 2001; 32: 1263 – 1270.
- Everson S.A., Roberts R.E., Goldberg D.E. et al. Depressive symptoms and increased risk of stroke mortality over a 29-year period. *Arch Intern Med*. 1998; 158: 1133–1138.
- Gump B. B., Matthews K.A., Eberly L.E. et al. Depressive symptoms and mortality in men-results from the MRFIT. *Stroke*. 2005; 36: 98 – 102.
- O'Donnell M.J., Xavier D., Liu L., et al. Risk factors for ischaemic and intracerebral haemorrhagic stroke in 22 countries (the INTERSTROKE study): a case-control study. *Lancet*. 2010; 376: 112–123.
- Pan A., Sun Q., Okereke O.I. et al. Depression and risk of stroke morbidity and mortality: a meta-analysis and systematic review. *JAMA*. 2011; 21: 1241 – 1249.
- Colantonio A., Kasl S.V., Ostfeld A.M. Depressive symptoms and other psychosocial factors as predictors of stroke in the elderly. *Am J Epidemiol*. 1992; 136: 884–894.
- Thomas C., Kelman H.R., Kennedy G.J., et al. Depressive symptoms and mortality in elderly persons. *J Gerontol*. 1992; 47: 80–87.
- WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki: 1990.
- WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.

26. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
27. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105 – 114. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0895435688900844> – COR1#COR1
28. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2002.
29. Glantz S. Biomedical statistics. Transl. From eng. M: Praktika, 1998.
30. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*. 1972; 34: 187–220.
31. Blehar MD, Oren DA. Gender differences in depression. *Medscape Women's Health*. 1997; 2 (2): 3. Revised from: Women's increased vulnerability to mood disorders: integrating psychobiology and epidemiology. *Depression*. 1995; 3: 3 – 12.
32. Weissman M.M, Bland R.C, Canino GJ, et al. Cross-national epidemiology of major depression and bipolar disorder. *Journal of the American Medical Association*. 1996; 276: 293 – 299.
33. Narrow WE. One-year prevalence of depressive disorders among adults 18 and over in the U.S.: NIMH ECA prospective data. Population estimates based on U.S. Census estimated residential population age 18 and over on July 1, 1998. Unpublished table.
34. Гафаров В.В., Громова Е.А., Гагулин И.В., и др. 20-летний риск возникновения артериальной гипертензии и социальная поддержка (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная»). *Артериальная гипертензия*. 2009; 6 (15): 660 – 664.

## References

1. Gelenberg A.J. The prevalence and impact of depression. *J Clin Psychiatry*. 2010; 71: 3 – 6.
2. Kessler R.C. Global burden of depressive disorders: the issue of duration. *The British Journal of Psychiatry*. 2002; 181: 181 – 183.
3. Gromova E.A. Psihosocial'nye faktory riska serdechno-sosudistyh zabolevanij (obzor literatury). *Sibirskij medicinskij zhurnal*. 2012; 2 (27): 22 – 29.
4. Carney R.M., Freedland KE. Depression, mortality, and medical morbidity in patients with coronary heart disease. *Biol Psychiatry*. 2003; 54: 241–247.
5. Denollet J., Strik J., R. Lousberg et al. Recognizing increased risk of depressive comorbidity after myocardial infarction: looking for 4 symptoms of anxiety-depression. *Psychother Psychosom*. 2006; 75: 346–352.
6. Fox K.A., Birkhead J., Wilcox R. et al. British Cardiac Society Working Group on the definition of myocardial infarction. *Heart*. 2004; 90: 603–609.
7. Grippo A.J., Johnson A.K. Biological mechanisms in the relationship between depression and heart disease. *Neurosci Biobehav Rev*. 2002; 26: 941–962.
8. Herva A., Rasanen P., Miettunen J. et al. Co-occurrence of metabolic syndrome with depression and anxiety in young adults: the Northern Finland 1966 Birth Cohort Study. *Psychosom Med*. 2006; 68: 213–216.
9. Penninx B., Beekman A., Honig A. et al. Depression and cardiac mortality: results from a community-based longitudinal study. *Arch Gen Psychiatry*. 2001; 58: 221–227.
10. Van der Kooy K., van Hout H., Marwijk H. et al. Depression and the risk for cardiovascular diseases: systematic review and meta analysis. *Int J Geriatr Psychiatry*. 2007; 22: 613–626.
11. Frasure-Smith N., Lesperance F. Depression and other psychological risks following myocardial infarction. *Arch Gen Psychiatry*. 2003; 60: 627–636.
12. Grippo A.J., Johnson A.K. Stress, depression, and cardiovascular dysregulation: A review of neurobiological mechanisms and the integration of research from preclinical disease models. -Stress. 2009; 12: 1 – 21.
13. Everson S.A., Lewis T.T. Psychosocial factors and cardiovascular diseases. *Annu Rev Public Health*. 2005; 26: 469 – 500.
14. Moretti R., Bernobich A, Esposito F. et al. Depression in vascular pathologies: the neurologist's point of view. *Vasc Health Risk Manag*. 2011; 7: 433 – 443.
15. Simons L.A. Simons L.A., McCallum J. et al. Risk Factors for Ischemic Stroke. *Stroke*. 1998; 29: 341–346.
16. Davidson K., Jonas B.S., Dixon K.E. et al. Do depression symptoms predict early hypertension incidence in young adults in the CARDIA study? *Arch Intern Med*. 2000; 160: 1495–1500.
17. Everson S.A., Lynch J.W., Kaplan G.A. et al. Stress-Induced Blood Pressure Reactivity and Incident Stroke in Middle-Aged Men. *Stroke*. 2001; 32: 1263 – 1270.
18. Everson S.A., Roberts R.E., Goldberg D.E. et al. Depressive symptoms and increased risk of stroke mortality over a 29-year period. *Arch Intern Med*. 1998; 158: 1133–1138.
19. Gump B. B., Matthews K.A., Eberly L.E. et al. Depressive symptoms and mortality in men-results from the MRFIT. *Stroke*. 2005; 36: 98 – 102.
20. O'Donnell M.J., Xavier D., Liu L., et al. Risk factors for ischaemic and intracerebral haemorrhagic stroke in 22 countries (the INTERSTROKE study): a case-control study. *Lancet*. 2010; 376: 112–123.
21. Pan A., Sun Q., Okereke O.I. et al. Depression and risk of stroke morbidity and mortality: a meta-analysis and systematic review. *JAMA*. 2011; 21: 1241 – 1249.
22. Colantonio A., Kasl S.V., Ostfeld A.M. Depressive symptoms and other psychosocial factors as predictors of stroke in the elderly. *Am J Epidemiol*. 1992; 136: 884–894.
23. ThomasC., Kelman H.R., Kennedy G.J., et al. Depressive symptoms and mortality in elderly persons. *J Gerontol*. 1992; 47: 80–87.
24. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki: 1990.
25. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
26. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
27. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105 – 114. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0895435688900844> – COR1#COR1
28. SPSS: iskustvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonemernostej. Sankt-Peterburg: ООО «DiaSoftYuP», 2002.
29. Glantz S. Biomedical statistics. Transl. From eng. M: Praktika, 1998.
30. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B*. 1972; 34: 187–220.
31. Blehar MD, Oren DA. Gender differences in depression. *Medscape Women's Health*. 1997; 2 (2): 3. Revised from: Women's increased vulnerability to mood disorders: integrating psychobiology and epidemiology. *Depression*. 1995; 3: 3 – 12.
32. Weissman M.M, Bland R.C, Canino GJ, et al. Cross-national epidemiology of major depression and bipolar disorder. *Journal of the American Medical Association*. 1996; 276: 293 – 299.
33. Narrow WE. One-year prevalence of depressive disorders among adults 18 and over in the U.S.: NIMH ECA prospective data. Population estimates based on U.S. Census estimated residential population age 18 and over on July 1, 1998. Unpublished table.
34. Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., i dr. 20-letnij risk vozniknoveniya arterial'noj gipertenzii i social'naya podderzhka ('epidemiologicheskoe issledovanie na osnove programmy VOZ «MONICA – psihosocial'naya»). *Arterial'naya gipertenziya*. 2009; 6 (15): 660 – 664.

Статья поступила в редакцию 05.08.15

УДК: 616.055.2+616.891

**Gafarov V.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Head of Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com**

**Gagulin I.V.**, senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gromova E.A.**, Doctor of Sciences (Medicine), senior scientist, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Panov D.O.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Gafarova A.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), Senior Scientist Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases, Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Esipenko O.V.**, researcher, Laboratory of psychological and sociological problems of therapeutic diseases Institute of Internal and Preventive Medicine, Interdepartmental Laboratory of Epidemiology of CVD (Novosibirsk, Russia), E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**THE RISK OF HEART DISEASE IN MEN AND WOMEN AND PERSONAL ANXIETY (program WHO "MONICA-psychosocial").** The paper shows differences of influence of personal anxiety (RT) on the risk of CVD in the open population 25-64 years old among men and women in Russia / Siberia. As part of the screening program III WHO "MONICA-psychosocial" surveyed a random representative sample of the population aged 25-64 in Novosibirsk in 1994 (male n = 657, n = 689 women). The program included: registration of socio-demographic data, personal anxiety (RT). Statistical analysis was performed using SPSS software package version 11.5. Used: the criterion  $\chi^2$ , to assess the Hazard ratio (HR) – Cox-regression. The reliability in all kinds of analysis was adopted at a significance level  $p \leq 0.05$ . In univariate Cox model after 16 years the risk of myocardial infarction and stroke in patients with HLA among women was (HR = 4,19 and HR = 3,5, respectively), men (HR = 3,7 and 4.43, respectively). The multivariate Cox model VUT influence on the risk of MI and stroke, with given age and social parameter was women (HR = 5,16 HR = 3,5, respectively) for men (HR = 1,79 and HR = 3,2). The risk of MI was higher in women with VUT in 55-64 years (HR = 5,95), than men (HR = 3,56). The greatest risk of stroke, the presence of HLA, was divorced from (HR = 5,017) and widowed men (HR = 3,848), aged 55-64 years (HR = 5,8). So LT is the most potent psychosocial risk factors for CVD. The risk of MI was higher in women and stroke in men.

**Key words:** gender differences, personal anxiety, myocardial infarction, stroke risk.

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., зав. лабораторией психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, рук. Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, д-р мед. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Д.О. Панов**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, ст. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, г. Новосибирск; E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**О.В. Есипенко**, мл. науч. сотр. лаборатории психологических и социологических проблем терапевтических заболеваний НИИ терапии и профилактической медицины, Межведомственной лаборатории эпидемиологии ССЗ, Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## РИСК СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ (программа ВОЗ "MONICA-psychosocial")

Определены различия влияния личностной тревожности (ЛТ) на риск развития ССЗ в открытой популяции 25 – 64 лет среди мужчин и женщин в России / Сибири. В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" обследована случайная репрезентативная выборка населения обоих полов 25 – 64 лет г. Новосибирска в 1994 г.

В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" обследована случайная репрезентативная выборка населения 25 – 64 лет г. Новосибирска в 1994 г. Установили, что Риск ИМ при ВУТ был выше у женщин, а инсульта у мужчин. Таким образом ЛТ представляет собой один из наиболее сильнодействующих психосоциальных факторов риска развития ССЗ.

**Ключевые слова:** гендерные различия, личностная тревожность, инфаркт миокарда, инсульт, риск.

**Актуальность исследования:** Сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ) являются одной из основных причин смерти во всех Европейских странах. От сердечно-сосудистых заболеваний умирает 42% женщин и 38% мужчин в возрасте до 75 лет [1]. Показатели смертности от ССЗ в России являются одними из самых высоких в мире, причём вклад ССЗ в общую смертность населения РФ составляет 57 % [2]. Распространённость ССЗ и смертность от них выше у лиц, имеющих низкий социально-экономический статус. Кроме этого, у лиц с низким социально-экономическим статусом чаще отмечаются стрессы различной силы, которые потенцируют низкая социальная поддержка и негативные эмоциональные состояния. В последние десятилетия значительное влияние на здоровье населения страны оказыва-

ют психосоциальные факторы: психосоциальный стресс и тесно связанные с ним тревожные состояния [3]. Поэтому целью нашего исследования было определить гендерные различия распространённости личностной тревожности в открытой популяции в возрастной группе 25 – 64 лет и оценить её влияние на риск развития ССЗ у населения с высоким уровнем тревожности России / Сибири.

**Материалы и методы.** В рамках III скрининга программы ВОЗ "MONICA-psychosocial" (Мониторирование тенденций заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний и определяющих их факторов) [4 – 7] была обследована в открытой популяции случайная репрезентативная выборка населения 25 – 64 лет в Октябрьском районе города Новосибирска

в 1994 г. (мужчины –  $n=657$ , средний возраст –  $44,3 \pm 0,4$  года, респонс – 82,1%; женщины  $n=689$ , средний возраст –  $45,4 \pm 0,4$  года, респонс – 72,5%). Выборка была сформирована согласно требованиям протокола ВОЗ “MONICA-psycho-social” [4 – 7]. Программа скринирующего обследования включала следующие разделы: 1) регистрацию социально-демографических данных проводили согласно стандартному эпидемиологическому протоколу программы ВОЗ “MONICA-psycho-social” [4; 5]; 2) Тестирование по психосоциальным методикам: личностная тревожность (ЛТ) (шкала самооценки Спилбергера (Spielberger C.D.); при интерпретации показателей использовали следующие ориентировочные оценки ЛТ: низкий уровень тревожности (НУТ), средний уровень тревожности (СУТ), высокий уровень тревожности (ВУТ). Из исследования были исключены все женщины и мужчины с выявленной сердечно-сосудистой патологией (ишемическая болезнь сердца, сосудистые заболевания головного мозга, артериальная гипертензия, инфаркт миокарда), а также сахарный диабет, зарегистрированные до или в период проведения скрининга [8]. Испытуемым было предложено самостоятельно ответить на вопросы шкалы согласно инструкциям, помещенным в опроснике. За анализируемый уровень фактора риска принимали значение его в исходном исследовании и не учитывали вклад временной динамики. Методики были строго стандартизированы и соответствовали требованиям протокола программы ВОЗ “МОНИКА – psycho-social” [4 – 7]. В анализ были включены 384 женщины и 190 мужчин, в исходном возрасте 25 – 64 лет. Срок проспективного наблюдения за участниками составил 16 лет. В исследовании выделены следующие «конечные точки»: впервые возникшие случаи инфаркта миокарда (ИМ), инсульта. Регистрация всех случаев ИМ проводилась на основе программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда»; впервые возникшие случаи инсульта регистрировались за период наблюдения. Источники, используемые для идентификации случаев инсульта: ежегодное обследование лиц популяционной когорты, истории болезни, стационарные отчеты о выписке, районные поликлиники, свидетельства о смерти, собеседование с родственниками, патологоанатомические и судебно-медицинские отчеты. За период наблюдения в когорте было выявлено впервые возникшего ИМ 15 случаев у женщин и 30 у мужчин, а также впервые возникшего инсульта 35 случаев у женщин и 22 у мужчин. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS версия 11,5 [9]. Для проверки статистической значимости различий между группами использовали: критерий «хи-квадрат»  $\chi^2$  Пирсона [10]. Для оценки Hazard ratio (HR) коэффициента риска и его 95% CI (confidence interval) (min-max), с учётом различного времени контроля, использовалась однофакторная и многофакторная регрессионная модель пропорциональных рисков Кокса (Cox-regression) [11]. Достоверность во всех видах анализа была принята при уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

**Результаты.** В открытой популяции населения 25 – 64 года у 59,9% женщин и 50,9% был высокий уровень тревожности (ВУТ) ( $\chi^2=15,937$   $u=2$   $P=0,0001$ ).

В однофакторной модели регрессионного анализа Кокса через 16 лет от начала исследования риск развития ИМ у женщин был в 4,19 (95%ДИ 1,946-18,58  $p<0,05$ ) раз, а у мужчин в 3,7 (95%CI 2,1 -6,5;  $p<0,0001$ ) раз выше при наличии ВУТ. Риск инсульта среди женщин был в 3,5 раз (95%ДИ 1,02-12;  $p<0,05$ ) а у мужчин в 4,43 раз (95%ДИ 2,8-6,9;  $p<0,0001$ ) выше при наличии ВУТ.

В многофакторной регрессионной модели Кокса влияние ВУТ на риск ИМ, с учётом коррекции на социальные характеристики и возраст, было у женщин в 5,16 (95%ДИ 1,5-12,6;  $p<0,01$ ) раз, а у мужчин в 1,79 (95%CI 1,2-2,68;  $p<0,01$ ) раз выше. Риск ИМ был выше у женщин с ВУТ в 55-64 лет  $HR=5,95$  (95%ДИ 0,9- 38,5), чем у мужчин-  $HR= 3,56$  (95%CI 1,79-7,07;  $p<0,001$ ).

Риск инсульта у лиц с ВУТ, при поправке на социальный статус и возраст был среди женщин в 3,5 (95%ДИ 1,2-10,3;  $p<0,02$ ) раза, а среди мужчин с ВУТ в 3,2 (95%ДИ 1,8-5,73;  $p<0,0001$ ) раза выше. Наибольший риск инсульта, при наличии ВУТ, наблюдался у разведённых мужчин  $HR=5,017$  (95%ДИ 2,6-9,5;  $p<0,0001$ ), овдовевших мужчин  $HR=3,848$  (95%ДИ 1,69-8,75;  $p<0,001$ ), а также относящихся к старшей возрастной группе  $HR=5,8$  (95%ДИ 1,9-17,32;  $p<0,002$ ).

**Обсуждение.** Согласно полученным результатам больше половины женщин и мужчин в популяции имеют ВУТ. Известно, что тревожность представляет собой наиболее сильнодействующий механизм психического стресса. Большая распространенность тревожности у женщин, чем у мужчин объясняется реалиями современной жизни [12 – 15]. ВУТ способствовал повышению риска развития инфаркта миокарда у женщин больше, чем у мужчин, однако, учитывая социальный градиент и возраст, видно, что риск инфаркта миокарда повышается, прежде всего, у женщин и мужчин старших возрастных групп. Как известно, инфаркт миокарда у мужчин встречается чаще, чем у женщин, особенно в более молодых возрастных группах. Соотношение больных мужчин и женщин в возрасте от 41 года до 50 лет равняется 5,1:1, от 51 года до 60 лет — 2:1. В более поздние возрастные периоды эта разница уменьшается за счет увеличения числа инфаркта миокарда среди женщин. То есть, исходя из литературных данных, считается, что в более молодом возрасте у женщин риск ССЗ ниже, чем у мужчин. Дело в том, что риск ССЗ у женщин начинает повышаться примерно на 10 лет позже, чем у мужчин, что некоторые авторы связывают с «защитным» действием женских половых гормонов. Однако возникновение ИМ на фоне сохраненного менструального цикла не является казуистикой [16 – 19]. Напротив, риск развития инсульта оказался выше у мужчин, чем у женщин. Исходя из литературных источников, известно, что риск развития инсульта у мужчин на 30% выше, чем у женщин. Кроме того, определённый вклад в риск развития инсульта среди мужчин вносил неблагоприятный семейный статус, в то же время как у женщин главным фактором выступал сам ВУТ. Наши результаты подкрепляются литературными источниками: тревожность на 60% повышает риск развития ИБС, как у мужчин, так и женщин, причём независимо от традиционных факторов риска ИБС [20]. Хроническая тревожность повышает риск развития ИБС в 1,5-7 раз, в зависимости от типа тревожного расстройства и меры используемого анализа [21 – 24]. По меньшей мере, в 10 проспективных исследованиях показано увеличение риска ИБС при исходном наличии тревоги [25]. По данным опубликованного в 2010 году крупного мета-анализа 20 проспективных исследований, включавших около 250 000 исходно здоровых жителей США, Норвегии, Нидерландов, Швеции, Японии и Великобритании, а также России (на примере Новосибирской популяции [26]), наличие тревожной симптоматики ассоциировалось с повышенным риском последующего развития и смерти от ИБС [27]. Таким образом, тревожность представляет собой наиболее сильнодействующий психосоциальный фактор риска развития ССЗ.

#### Библиографический список

1. Perk J., Backer G., Gohlke H. et al. European guidelines on cardiovascular disease prevention in clinical practice (version 2012). The fifth joint task force of the European society of cardiology and other societies on cardiovascular disease prevention in clinical practice (constituted by representatives of nine societies and by invited experts). *Eur Heart J.* 2012; 33: 1635–1701.
2. *Заболеваемость населения России в 2007 году. Статистические материалы.* Москва: 2008.
3. Чазов Е.И., Оганов Р.Г., Погосова Г.В. и др. Клинико-эпидемиологическая программа изучения депрессии в кардиологической практике: у больных артериальной гипертензией и ишемической болезнью сердца (КООРДИНАТА): результаты многоцентрового исследования. *Кардиология.* 2007; 3: 28 – 37.
4. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
5. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
6. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988.
7. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology.* 1988; 41: 105 – 114. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0895435688900844> – COR1#COR1
8. Spielberger C.D. Anxiety as an emotional state. New York: Academic Press. 1972; 1: 24-49.
9. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург: ООО «DiaSoftЮП», 2002.
10. Glantz C. Biomedical statistics. Transl. From eng. M.: Praktika, 1998.

11. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B.* 1972; 34: 187 – 220.
12. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В. и др. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России*. Новосибирск: 2000.
13. Казначеев В.П. *Современные аспекты адаптации*. Новосибирск, 1987.
14. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А., и др. 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»). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 47 (4): 357 – 359.
15. 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): 30 – 34.
16. *Кардиология. Национальное руководство*. Под редакцией Ю.Н. Беленкова, Р.Г. Оганова. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2007.
17. Ощепкова Е.В. Смертность населения от сердечно-сосудистых заболеваний в Российской Федерации в 2001-2006 гг. и пути по её снижению. *Кардиология*. 2009; 2: 67 – 72.
18. Оганов Р.Г., Масленникова Г.Я., Колтунов И.Е., Калинина А.М. Необходимые условия для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний в Российской Федерации. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2010; 6: 4 – 9.
19. Оганов Р.Г., Погосова Г.В. Современные стратегии профилактики и лечения сердечно-сосудистых заболеваний. *Кардиология*. 2007; 12: 4 – 9.
20. Thurston R. et al. Do depression and anxiety mediate the link between educational attainment and coronary heart disease? *Psychosom Med*. 2006; 68: 25 – 32.
21. Albert C.M., Chae C.U., Rexrode K.M. et al. Phobic anxiety and risk of coronary heart disease and sudden cardiac death among women. *Circulation*. 2005; 111: 480 – 487.
22. Eaker E.D., Sullivan L.M., Kelly-Hayes M. et al. Tension and anxiety and the prediction of the 10-year incidence of coronary heart disease, atrial fibrillation and total mortality: the Framingham Offspring Study. *Psychosom Med*. 2005; 67: 692 – 696.
23. Janszky I., Ahnve S., Lundberg I. et al. Early-Onset Depression, Anxiety, and Risk of Subsequent Coronary Heart Disease 37-Year Follow-Up of 49,321 Young Swedish Men. *Am Coll Cardiol* 2010; 56: 31 – 37.
24. Roest A.M., Martens E. J., de Jonge P. et al. Anxiety and Risk of Incident Coronary Heart Disease A Meta-Analysis. *J Am Coll Cardiol*. 2010; 56: 38 – 46.
25. Rozanski A., Blumenthal J.A., Kaplan J. Impact of psychological factors on the pathogenesis of cardiovascular disease and implications for therapy. *Circulations*. 1999; 99: 2192 – 2197.
26. Gafarov V., Gromova H., Gagulin I. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of development and psychosocial factors. *J. Alaska Medicine*. 2007; 2 (49): 114-116.
27. Roest AM, Martens EJ, de Jonge P, et al. Anxiety and risk of incident coronary heart disease. A meta-analysis. *J Am Coll Cardiol* 2010; 56: 38 – 46.

## References

1. Perk J., Backer G., Gohlke H. et al. European guidelines on cardiovascular disease prevention in clinical practice (version 2012). The fifth joint task force of the European society of cardiology and other societies on cardiovascular disease prevention in clinical practice (constituted by representatives of nine societies and by invited experts). *Eur Heart J*. 2012; 33: 1635-1701.
2. *Zabolevaemost' naseleniya Rossii v 2007 godu. Statisticheskie materialy*. Moskva: 2008.
3. Chazov E.I., Oganov R.G., Pogossova G.V. i dr. Kliniko-epidemiologicheskaya programma izucheniya depressii v kardiologicheskoy praktike: u bol'nyh arterial'noj gipertoniej i ishemicheskoy bolezniyu serdca (KOORDINATA): rezul'taty mnogocentrovogo issledovaniya. *Kardiologiya*. 2007; 3: 28 – 37.
4. WHO MONICA Project prepared by Kuulasmaa K. et al. Baseline population survey data book. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
5. WHO Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
6. World Health Organization. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested Measurement Instruments. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 1988
7. Tunstall-Pedoe H. The World Health organization MONICA project (monitoring trends and determinants in cardiovascular disease): A major international collaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*. 1988; 41: 105 – 114. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0895435688900844> – COR1#COR1
8. Spielberger C.D. Anxiety as an emotional state. New York: Academic Press. 1972; 1: 24-49.
9. *SPSS: iskustvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonov*. Sankt-Peterburg: OOO «DiaSoftYuP», 2002.
10. Glantz S. Biomedical statistics. Transl. From eng. M.: Praktika, 1998.
11. Cox D.R. Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B.* 1972; 34: 187 – 220.
12. Гафаров В.В., Пак В.А., Гагулин И.В. и др. *Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России*. Новосибирск: 2000.
13. Казначеев В.П. *Современные аспекты адаптации*. Новосибирск, 1987.
14. Гафаров В.В., Панов Д.О., Громова Е.А., и др. 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»). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 47 (4): 357 – 359.
15. 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): 30 – 34.
16. *Кардиология. Национальное руководство*. Под редакцией Ю.Н. Беленкова, Р.Г. Оганова. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2007.
17. Ощепкова Е.В. Смертность населения от сердечно-сосудистых заболеваний в Российской Федерации в 2001-2006 гг. и пути по её снижению. *Кардиология*. 2009; 2: 67 – 72.
18. Оганов Р.Г., Масленникова Г.Я., Колтунов И.Е., Калинина А.М. Необходимые условия для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний в Российской Федерации. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2010; 6: 4 – 9.
19. Оганов Р.Г., Погосова Г.В. Современные стратегии профилактики и лечения сердечно-сосудистых заболеваний. *Кардиология*. 2007; 12: 4 – 9.
20. Thurston R. et al. Do depression and anxiety mediate the link between educational attainment and coronary heart disease? *Psychosom Med*. 2006; 68: 25 – 32.
21. Albert C.M., Chae C.U., Rexrode K.M. et al. Phobic anxiety and risk of coronary heart disease and sudden cardiac death among women. *Circulation*. 2005; 111: 480 – 487.
22. Eaker E.D., Sullivan L.M., Kelly-Hayes M. et al. Tension and anxiety and the prediction of the 10-year incidence of coronary heart disease, atrial fibrillation and total mortality: the Framingham Offspring Study. *Psychosom Med*. 2005; 67: 692 – 696.
23. Janszky I., Ahnve S., Lundberg I. et al. Early-Onset Depression, Anxiety, and Risk of Subsequent Coronary Heart Disease 37-Year Follow-Up of 49,321 Young Swedish Men. *Am Coll Cardiol* 2010; 56: 31 – 37.
24. Roest A.M., Martens E. J., de Jonge P. et al. Anxiety and Risk of Incident Coronary Heart Disease A Meta-Analysis. *J Am Coll Cardiol*. 2010; 56: 38 – 46.
25. Rozanski A., Blumenthal J.A., Kaplan J. Impact of psychological factors on the pathogenesis of cardiovascular disease and implications for therapy. *Circulations*. 1999; 99: 2192 – 2197.
26. Gafarov V., Gromova H., Gagulin I. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of development and psychosocial factors. *J. Alaska Medicine*. 2007; 2 (49): 114-116.
27. Roest AM, Martens EJ, de Jonge P, et al. Anxiety and risk of incident coronary heart disease. A meta-analysis. *J Am Coll Cardiol* 2010; 56: 38 – 46.

Статья поступила в редакцию 05.08.15

**В начале было Слово...**  
**/ Библия /**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

**Aliyeva S.A.**, postgraduate, Department of Linguistics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru

**VERB COLLOCATIONS WITH THE ADJACENT MEMBERS AND EXPRESSING THE CIRCUMSTANCES OF THE PLACE IN TURKISH AND RUSSIAN LANGUAGES.** This article discusses the features of the semantics and structure of verb phrases with the adjacent members and expressing the circumstances of the place in Turkish and Russian languages. Doing a review of the literature, the author conducts a brief excursion into the method of question classified the components of a semantic field. The article provides many examples that reflect the specific expressions of the circumstances of the place in Turkish and Russian languages. As a result, it was concluded that in the compared languages have both the similarities and differences. The research shows that in the Russian language an adverbial modifier of place is expressed by the adverbs of place, and in the Turkish language it is built in multiple forms of adverbs of place.

**Key words:** fact, phrase, mapping, semantics, structure, syntax, conformity, specific.

**С.А. Алиева**, аспирант каф. языкознания Дагестанского государственного педагогического университета,  
г. Махачкала, E-mail: gadjevasaiba@rambler.ru

## ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ПРИМЫКАЮЩИМИ ЧЛЕНАМИ И ВЫРАЖАЮЩИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА МЕСТА В ТУРЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматриваются особенности семантики и структуры глагольных словосочетаний с примыкающими членами и выражающие обстоятельства места в турецком и русском языках. На основе анализа литературы, был сделан краткий экскурс в методику вопроса, классифицированы слагаемые семантического поля. В статье приводится много примеров, отражающих специфику выражений обстоятельства места в турецком и русском языках. В результате был сделан вывод, что в сопоставляемых языках встречаются сходства и различия. В русском языке обстоятельства места выражаются наречиями места, а в турецком языке – многочисленными формами наречия места.

**Ключевые слова:** обстоятельство, словосочетание, сопоставление, семантика, структура, синтаксический, соответствие, специфический.

Обстоятельство места обозначает место нахождения предмета или совершения действия, направление действия, его исходный и конечный пункт. Оно выражает отношение действия или состояния к пространству и относится к глаголу в роли сказуемого или других членов предложения. Обстоятельство места отвечает на вопросы *где? куда? откуда?* тур. *nerede? nereye? nereden?*. Обстоятельство места выражается в турецком языке именем в дательном, местном, исходном, основном падежах и послелогами соответствующего значения и делятся на следующие группы [1; 2]: 1. Обстоятельства места, обозначающие определенное место действия и место расположения предмета; 2. Обстоятельства места, указывающие направление движения; 3. Обстоятельства места, показывающие начало и исходный момент действия; 4. Обстоятельства места, показывающие конечный путь движения; 5. Обстоятельства места, обозначающие протяженность пути.

В русском языке обстоятельства места выражаются наречиями места: *Вдали виднеется село – Uzakta köy görünür; Ребята сидели наверху – Çocuklar yukarıda oturmuştu; Они поднялись наверх – Onlar yukarıya çıktılar.*

В турецком языке обстоятельства места выражаются многочисленными наречиями места. Наречия места, образованные от имен существительных *dış* – *внутренняя сторона* и других с помощью аффикса *-arı*. Данный формант турецкого языка восходит генетически к праформе *garı/geri* и образован в результате утраты начального согласного *-g*.

Аффикс *-arı, -eri* в соответствии со значением своих компонентов образует наречия места и отвечает на вопрос *nereye? – куда?*

*Gencler biraz önce dışarı çıktılar – Парни недавно вышли. O dışarı çıktıktan sonra dönüp bana geri geldi. – «После того, как он вышел, она вернулась ко мне...»* [3, с. 56].

В турецком языке послелог *dışarı* «наружу», образованный от существительного *dış* «наружная сторона» + аффикс *= arı*, соответствует русскому наречию «наружу». Так, например, турецкие словосочетания типа *dışarı çıktı* переводятся на русский язык при помощи русского наречия «наружу»: *вышел наружу*.

Послелог *iceri*: *Hamamcı, kızı iceri aldıktan sonra ... – «После того, как банщица впустила девушку вовнутрь...»* [4, с. 98].

Турецкий послелог *iceri* переводится в русском языке наречием «вовнутрь».

Послелог *yukarı*: *Ben yukarıya sıçradım. – Я подскочил наверх.* В этих конструкциях турецкому послелогу *yukarı* соответствует русское наречие «наверх, вверх». Отличительной особенностью турецкого языка является то, что, несмотря на то, что послелог указывает направление действия, они могут принимать форму дательного падежа: *dışarı* → *dışarıya* «наверх», *iceri* → *iceriye* «вовнутрь», *yukarı* → *yukarıya* «наверх»: *Ben kitaplarla iceriye girdim «Я с книгами вошел вовнутрь»; ... iceriye müdür girdi. «... вошёл директор».*

Параллельное употребление форм без падежного форманта – *ya/-ye* и с этим формантом в ряде случаев служит для семантического разграничения сложных или составных словосочетаний. Так, например, словосочетание *yukarı sıçramak* «подскокить» имеет не только прямое значение, обозначающее направление или место действия, но и переносное значение «возгордиться, вознестись». В этом случае наличие параллельного словосочетания *yukarıya sıçramak* имеющего только значение места «подскокить наверх», способствует их семантической дифференциации.

А.Н. Кононов разграничивал семантически словосочетание тур. *iceriye girmek* – рус. «войти вовнутрь» от словосочетания *iceri girmek*, имеющего, кроме пространственного и переносное значение «нести убытки».

Наречие *ileri* также принимает аффикс дательного падежа: *ileriye* «вперёд»: *Ben ileriye gittim* – Я ушёл вперёд.

В русском языке обстоятельства места выражаются существительными в косвенных падежах без предлогов и с предлогами: *Мы шли лесом* – *Biz ormanın içinden gidiyoruz*.

В русском языке наречие *лесом* оформлено косвенным падежом на *=ом*, семантика которого, согласно данным индоевропеистики близка к значению орудийно-совместного падежа, эта семантика в определённой степени соответствует и турецкому послелогу *-la/-ile*. В других случаях при выражении обстоятельства места употребляются формы с предлогами: *Отец поехал в город* – *Babam şehire gitti*. Русское сочетание имени с предлогом «в город», выражающее обстоятельство значение, соответствует турецкому слову *şehir*, где существительное *şehir* «город» оформлено аффиксом дательного падежа *=е*.

В русском языке обстоятельство места может представлять объединение двух отдельных обозначений места: *В селе за рекою потух огонек* – *Köyde, ırmağın öbür kıyısında ışık sönmüştü*. В этом предложении два обстоятельства места: «в селе» и «за рекою», которым в турецком языке соответствуют синонимичные словосочетания: *köyde, ırmağın öbür kıyısında*. Если в русском языке эти значения обстоятельства места выражены предлогами «в», «за», то в турецких соответствиях они выражаются при помощи аффикса дательного падежа *-da/-de*.

В турецком языке существительные и прилагательные наряду со своими основными значениями предмета и качества, употребляются также в переносном и служебном значениях и обозначают различные пространственные или другие обстоятельственные значения и отношения. В эту группу входят слова типа *baş* – «край, конец», *üst* – «верх», *alt* – «низ», *orta* – «середина», *ic* – «нутро», *arka* – «задняя сторона», *karşı* – «против» и т.д.

*Gencler pınar başında oturmuşlular.* – Парни сидели около родника.

Наречия места, образованные от слов *bura* «это место», *şura* «то место», *ora* «вон то место», *nere* «какое место» могут принимать падежные форманты, ср. *burada* «здесь», *buradan* «отсюда», *buraya* «сюда», *oraya* «туда», *nereden* «откуда?»

*Burada sigara icilmez!* – Здесь курить нельзя! [4, с. 154].

#### Библиографический список

1. Кононов А.Н. Курс современного турецкого литературного языка. Москва-Ленинград, 1956.
2. Иванов С.Н. Грамматические категории глагола. Курс турецкой грамматики: учебное пособие. Ленинград, 1977; Ч. 2.
3. Mansuroglu M. *Türkçede cümle çeşitleri ve bağlaçlar*. Ankara, 1955.
4. Ömer Seyfettin. *Beyaz Lale*. 12 kitap. İstanbul, 2000.

#### References

1. Kononov A.N. *Kurs sovremennogo tureckogo literaturnogo yazyka*. Moskva-Leningrad, 1956.
2. Ivanov S.N. *Grammaticheskie kategorii glagola. Kurs tureckoj grammatiki: uchebnoe posobie*. Leningrad, 1977; Ch. 2.
3. Mansuroglu M. *Türkçede cümle çeşitleri ve bağlaçlar*. Ankara, 1955.
4. Ömer Seyfettin. *Beyaz Lale*. 12 kitap. İstanbul, 2000.

Статья поступила в редакцию 19.06.15

УДК 811.161.1

*Alistanova F.F.*, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: faridalistanova@yandex.ru

**THE UPDATED LEXICOLOGICAL CLASSIFICATION OF ERGONOMIES-NEOLOGISM.** The article considers a problem of lexicological classification notional and abbreviated ergonomies in the last 10-15 years, which are actively used by commercial en-

terprises, business establishments and organizations of culture, sports, trade. Lexicological classification that have been offered by researchers so far were developed to use ergonymy prevalent in individual regions, and therefore they don't covered some types of lexis. The research offers the most complete an updated classification, including all Russian ergonyms. When the author was compiling her own classification, the following trends specific to an ergonymic category were taken into account: the active use of the outdated writing vocabulary, the use of obsolete words-historicism, the use of reduced (non-literary) language layers, the use of the language game, the use of debt. The article allows concluding that ergonyms, integrated into the urban environment and infrastructure, have become an integral part of its linguistic culture, prominent part of the language area of the city, within which its communicative implementation happens.

**Key words:** *ergonym, lexical classification, language game, onym.*

**Ф.Ф. Алистанова**, канд. филол. наук, ст. преп. Дагестанского государственного технического университета, г. Махачкала, E-mail: *faridalistanova@yandex.ru*

## ОБНОВЛЕННАЯ ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЭРГОНИМОВ-НЕОЛОГИЗМОВ

В статье рассматривается проблема лексикологической классификации полнзначных и аббревиатурных эргонимов последних 10 – 15 лет, активно используемых коммерческими предприятиями, деловыми учреждениями и организациями культуры, спорта, торговли. Предлагаемые исследователями лексикологические классификации разработаны с использованием эргонимов, распространённых в отдельных регионах, в связи с чем остались неохваченными некоторые разновидности лексики. Предлагается наиболее полная обновленная классификация, включающая все российские эргонимы. При её составлении были учтены следующие тенденции, характерные для эргонимической номинации: активное использование устаревшего написания лексики, использование устаревших слов-историзмов, использование сниженных (нелитературных) пластов языка, использование языковой игры, применение заимствований. Отмечено, что эргонимы встроены в городскую среду и инфраструктуру, стали неотъемлемым элементом её лингвокультуры, заметной частью языкового пространства города, в пределах которого происходит его коммуникативная реализация.

**Ключевые слова:** *эргоним, лексикологическая классификация, языковая игра, оним.*

Под эргонимами принято понимать собственные имена предприятий, функционирующих как в научно-образовательной, спортивной, культурно-развлекательной, торговой сферах, так и в коммерческо-производственной сфере. Они представляют собой единицы ономастического пространства города, где функционируют разнообразные объекты: фирмы, предприятия, банки, торговые точки, стадионы, спортивные комплексы и залы, агентства, театры, парки и др.

Хотя наблюдения и исследования, проводимые в регионах России, говорят о неповторимых особенностях эргонимов в отдельных городах, в то же время они обладают и общими свойствами, нуждающимися в систематизации. В каждом городе формируются свои письменные тексты в зависимости от его облика [1]. В связи с этим образуется речевая среда, откуда начинается языковое существование горожанина.

Лексика, лексический фонд языка, как составная часть единой языковой системы, существенно отличается от других сторон языка – фонетического строя, морфологии, синтаксиса. Это отличие состоит в непосредственной обращенности к действительности. Поэтому именно в лексике отражаются те изменения, которые происходят в жизни общества [2]. Свобода форм выражения породила тенденцию к небывалому словотворчеству. В основе активных процессов в лексике лежат изменения в психологической установке россиян, в их новом «языковом вкусе» [3].

Изменения в экономической жизни, городском устройстве, появление новых форм торговли, объектов, связанных с индустрией здоровья образа жизни и развлечений оказали существенное влияние на лексические процессы и, в частности, на образование эргонимов. Внимание современных лингвистов в последние годы направлено на исследование языка с функционально-коммуникативной точки зрения. Рекламные тексты, а вместе с ними эргонимы и словесные товарные знаки, как составляющие компоненты этих текстов, отражают национально-культурную специфику речевого коллектива. Изучение эргонимов – названий деловых, коммерческих, спортивных, культурных объектов – в прагматическом аспекте представляет собой ещё один шаг в этом направлении [4; 5]. Эргонимы представляют собой имена собственные, чаще всего, не имеющие непосредственной связи с понятием, но вызывающие с ним различные ассоциации. Языковой материал нуждается в упорядочении и систематизации через классификацию эргонимов.

А.М. Емельянова [6] и Н.В. Носенко [7] в своих научных исследованиях разработали лексикологические классификации эргонимов. Однако эти классификации проводились на базе обработки и систематизации региональных эргонимов, в связи с чем туда не вошли некоторые разновидности изучаемой лексики. Разработанная ниже классификация может быть названа

«обновленной», так как охватывает все или почти все российские эргонимы городской среды. Классификация выявляет тенденции, характерные как для языковой ситуации начала XXI века, так и эргонимической номинации, в частности.

1. Активное использование стилизации под старину, устаревшего написания лексики, представляющего собой применение ретро-номинаций: посредством архаического элемента кириллического алфавита – Ъ, а также К°, стилизация под иностранные фамилии и некоторые другие: *Ломбардъ Раскольниковъ*, сеть магазинов по продаже обоев, дверей, плитки *Айвазовъ*, *Трактиръ*, гостиница *Графъ*, кофейня *Чеховъ*, агентства: *Адресъ*, *Башвестъ*, фирмы: *Инженеръ*, *Печатный Домъ*, *Советникъ*, *Экспертъ Консалтинг*, *Телеграфъ-ССС*, игровой клуб *Миллионъ*, ресторан *Порт-Петровскъ*, магазины: *Сказъ*, *Смакъ*, *Петровскъ*.

В целом, эргонимы, образованные указанным способом, можно распределить по моделям: «имя/фамилия + К° (компания)», «имя/фамилия + партнеры», «имя / фамилия + семья», «имя/фамилия + Ъ (на конце)», «имя/фамилия + сыновья», «имя/фамилия + фф/ff (на конце)»: *Руслан и К°, Афанасьев и К°, Муратов и партнеры*, *Обухович и К°, Амиханов и партнеры*, *Эльмира и семья*, *Лукьянов и сыновья*, *Гасанов и сыновья*. Указанные модели получили широкое распространение в России в начале XX века (до революции 1917 года).

2. Использование устаревших слов:

а) историзмов: рестораны: *Купец*, *Сударушка*; магазины: *Мясное подворье*, *Сударыня*, *Витязь*, *Старый двор*, *Русский двор*;

б) архаизмов: магазины *Злато*, *Град*, *Московия*, *Диво*, *Башмачок*, *Яхонт*, *Сударушка*;

в) советизмов: магазины: *Молоко*, *Рыба*, *Овощи-фрукты*, *Хозтовары*, *Пирожковая*, *Пельменная*, *Ткани*; кинотеатры: *Смена*, *Родина*, *Октябрь*; кафе: *СССР*, *Гастроном*;

3. Использование сниженных (нелитературных) пластов языка:

а) разговорной лексики: магазины: *Любаша*, *Катюша*, *Ибрагимыч*, *Рябинушка*, *Пятёрочка*, *Тройка*, *Патюля*, *Магашка*, гастрономы: *Тимка*, *Ленок*, *Маруся*, *Чудушки*, *Блинок*; магазин сотовых телефонов и компьютерных технологий *Флешка*;

б) жаргона: кафе *Клёвое место*, *Кураж*, магазин *Тип-топ*, салон сотовой связи *Мобила*, *Ask!*, *Супер*, блинная *Клеевая блиновья*, кафе *Супер- пупер*, салоны *DRIVE*, *Мобил*, *Респект*, фирма *Десятка* (от сленгового обозначения автомобиля Жигули 10-й модели), автосалон *Япона мать*;

4. Использование языковой игры как при создании полнзначных, так и аббревиатурных эргонимов: салон мебели *Грамада*, обувной салон *Параход*, магазин детских товаров *Мамазин*.

Как известно, в языкознании существуют разные подходы к определению сущности феномена языковой игры. Нет однозначного определения этого термина. Здесь языковая игра рассматривается как креативная деятельность номинатора, направленная на привлечение внимания потенциального клиента. Она является осознанным нарушением нормы, неправильностью, осознаваемой и намеренно допускаемой говорящим или пишущим. Такие отступления лишь демонстрирует проявление скрытых возможностей языка, подчеркивают нормативность как своеобразный фон, на котором более ярко выделяются отклонения [8].

Языковая игра охватывает все уровни языка, и поэтому к ней относятся все приемы и средства, которые создают комический эффект, оказывают эстетическое воздействие, а в случае с эргонимами – прагматический эффект (эффект привлечения внимания). Творческое отношение к языку продиктовано экстралингвистическими факторами. Номинатор играет с формой слова – эргонима для усиления её выразительности, для достижения запрограммированного прагматического эффекта, связанного и с созданием комического, и с демонстрацией остроумия и мастерства, а самое важное – для привлечения внимания к объекту.

В эргонимике языковая игра осуществляется при помощи лексических инноваций, графических окказионализмов, фразеологических трансформаций, синтаксических средств, тропов и т. д. Главное при этом: языковые знаки выводятся за рамки обычного употребления и создают эффект необычности, усиливая воздействие. Языковая игра разрушает ассоциативные стереотипы.

Большинство случаев языковой игры в эргонимике основаны на нарушениях правил графики, орфографии, на использовании цитации, каламбуров.

Намеренное нарушение графики, а точнее, графическое изменение слова-эргонима на основе омонимии, омофонии, контаминации придает ему новый оттенок смысла, даже эпатирует адресата. Чаще всего в эргонимике встречается языковая игра на основе омофонии: магазины: **Семь Я, Аристократия, ВыбериАЙ!, Топ-Ка**, стоматология **ЭКО-НОМ, Прези-dent и Прези-дент**, бар **Занзи БАР**, кофейня **Кофейник**, магазин товаров для ремонта дома **МолоТок**, кафе **Мигот**, кондитерская **Шокобарокко**, магазины детских игрушек и одежды **Чудо-Чаддо, Бегемотик и К°**; развлекательный центр **Хас-Вегас**, автомагазин **I.CAR**; магазины **Beerloga, АриСТОКрат, Зим-Зим** (затемненное толкование), **PerSona** – дамский салон, **GARVGE** – бутик, **Магнум** – автомойка. Музыкальный салон **Ля-ля-фа** – цитата из популярной в России песни, исполняемой А. Варум.

Приведённые выше онимы призваны привлечь внимание или эпатировать клиента необычностью ассоциаций или внешней формой эргонима.

5. Использование заимствованных наименований.

Коммерция – одна из сфер человеческой деятельности, посредством которой протекает межкультурный обмен людей. Бизнес, компьютеры, Интернет, фирмы, телевизионные сериалы, песни, видеопродукция прочно вошли в жизнь россиян, повлияв и на эргонимику городов и сел России.

Иностранное слово стало не только необходимым, нужным, но и привлекательным, престижным. В таком случае мера и избирательность в применении иноязычной лексики начинает утрачиваться. Побеждает общий настрой, мода.

В настоящее время использование заимствований при образовании эргонимов приобрело небывалую распространенность и разнообразие. Номинатор, давая тому или иному предприятию заимствованный эргоним, ставит перед собой разные экстралингвистические задачи, в частности, подчеркнуть престижность именуемого объекта, высокое качество товара, поставить его в один ряд с иностранными аналогами.

Приведём примеры каждой разновидности заимствованных эргонимов:

- в написании латиницей:

а) на английском языке: агентство **Look**, бутик женской одежды **Fashion**, магазин **Eagle**, магазин **Second Hand**, музыкальный

салон **Mystery**, пункт компьютерных услуг **Quality**, музыкальный салон **Dutomusic**, ателье **Lady**, магазин спортивной одежды **Forward**, курсы английского языка **Mr. English**, бар **Self**, бутик для девочек **Luxury Village**, пивная **Beer House**, бутик **Dresscode**, гастроном **Welcome**, бутик мужской одежды **Rich man**, магазин по продаже военного обмундирования **Divizion**, свадебный салон **Triumph**, магазин **You need**, цветочный магазин **Violet**, кафе **Youth**, ресторан **West**, фитнес-клуб **Pitbull**;

б) на немецком языке: магазин **Zenden**, автомойка **Genser**, кафе **Carlsberg**, банкетный зал **Feier**, цветочный магазин **Aster**, магазин канцтоваров **Zettel**;

в) на французском языке: ресторан **Du Louvre**, магазин стильной одежды **De Lamarck**, магазин **Lumiere**, магазин конфет **Zitrone**, магазин **Bastler**, рестораны **Mon plaisir, Royal de lux**;

г) на итальянском языке: магазины женской одежды **Bel-lissimo, Incanto**, салон красоты **Mi Piace**, бутик мужской одежды **Maestro**, кофейня **Capuccino**, магазин хозяйственных товаров **Primo**, салон женской одежды **Grandi**, пиццерия **Italica Pizza**, кафе **Pascucci**, салон свадебной одежды **VIA**, магазин нижнего белья **Del Mar**;

д) на арабском языке: кафе **Hyatt**, рестораны **Habibi, Halal**;

е) на языках народов России и СНГ: гастроном **Бакыны**;

ж) на собственном латыни, древнегреческом: мебельный салон **Rixos**, кафе **Enigma**, станция техобслуживания **Lada Composite**, агентство **Neo-Neon**, кафе **Campus**, музыкальный салон **Ozon**, автотюнинг **Magnum**, магазин **Pafos**;

з) названия иностранных брендов: салоны **Baltman, Brooks, Carnaby, Nissan, Ford-Mitsubishi, Peugeot, Renault, Samsung, Vigoss, Vis-à-vis, Adidas, Big Star, Boss, Daewoo, Siemens, Bosh, Reebok**;

и) компьютерная лексика: Интернет-кафе **On line**, магазин по продаже домашних кинотеатров, кондиционеров, аудиосистем **05.ru**;

- в написании кириллицей:

а) японские наименования: рестораны **Тайпуку, Такэ, Фансу**;

б) компьютерная лексика: салон компьютерной техники **Флешка, Хакер**;

в) иностранные термины: фирмы **Лизинг, Холдинг, Брэнд, Клуб-Трэвел**;

г) стилизация (имитация) под иностранные имена и фамилии, когда намеренная замена русского «в» в фамилии на иноязычное «фф» является имитацией немецкого произношения русских фамилий и призвана придать названию иноязычный облик и тем самым заявить о солидности и престижности именуемого объекта: **Орлофф, Полиграфф, Пономарефф, Баринофф**;

д) экзотизмы: фирмы **Брэнд, Снэк-бар, Фото-трейд, Кантри-Спесколор, Пент-Хаус, Еврохаус, Кофе Тайм, Микс-кафе, Лайф, Сингарелла**, кафе **Халал**.

- смешанный тип (латиница + кириллица): кафе **Ро-та-пицца, World-пицца**, стоматологическая поликлиника **Сто-ма-dent, Прези-dent**, магазин цифровой техники **Москва-city**, агентство недвижимости **Квадром**, магазин по продаже кондиционеров **Klimat holding**, магазин одежды **Модный bazaar**, магазин по продаже люстр **IKEA light**, магазин по производству и продаже шкафов-купе **ART duzain**, строительная фирма **ART строй**.

Исследовать живой мир постоянно изменяющихся, вновь нарождающихся и отмирающих названий достаточно сложно. Каждое из них выполняет целый комплекс различных функций, имеет ряд ассоциаций, значений. Главными функциями эргонима являются информативная и рекламная. Благодаря информации, заключенной в имени собственном и способу ее подачи, эргонимы достигают своей основной цели – привлечения внимания клиентов. Плохо подобранное название может стать помехой бизнесу и привести к экономическому провалу предприятия.

Разработанная классификация может быть использована при подготовке словарей эргонимов разных типов (тематического, словообразовательного, лексико-семантического), в том числе словаря аббревиатурных эргонимов, которые могут заинтересовать бизнесменов, маркетологов, рекламных агентов.

#### Библиографический список

- Алиева Г.Н., Алистанова Ф.Ф. Структурно-семантическая характеристика новейших эргонимов г. Махачкалы. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2009; 11: 250 – 251.
- Валгина Н.С. *Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для вузов*. Москва: Логос, 2003.
- Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. Москва: Педагогика-Пресс, 1994.

4. Алиева Г.Н., Алистанова Ф.Ф. Эргонимы современного русского языка в лексикографическом аспекте. *Научное мнение*. 2011; 3: 7 – 11.
5. Алистанова Ф.Ф. Эргонимы современного русского языка в аспекте языковой игры. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: новые гуманитарные исследования*. 2011; 2 (16): 310 – 313.
6. Емельянова А.М. *Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы)*. Диссертация кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
7. Носенко Н.В. *Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2007.
8. Санников В.З. *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.

## References

1. Alieva G.N., Alistanova F.F. Strukturno-semanticeskaya harakteristika novejshih `ergonimov g. Mahachkaly. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2009; 11: 250 – 251.
2. Valgina N.S. *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Logos, 2003.
3. Kostomarov V.G. *Yazykovoj vkus `epohi: iz nablyudenij nad rechevoj praktikoj mass-media*. Moskva: Pedagogika-Press, 1994.
4. Alieva G.N., Alistanova F.F. `Ergonimy sovremennogo russkogo yazyka v leksikograficheskom aspekte. *Nauchnoe мнение*. 2011; 3: 7 – 11.
5. Alistanova F.F. `Ergonimy sovremennogo russkogo yazyka v aspekte yazykovoj igrы. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: novye gumanitarnye issledovaniya*. 2011; 2 (16): 310 – 313.
6. Emel'yanova A.M. *`Ergonimy v lingvisticheskom landshafte poli'etnicheskogo goroda (na primere nazvanij delovyh, kommercheskih, kul'turnyh, sportivnyh ob'ektov g. Ufy)*. Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2007.
7. Nosenko N.V. *Nazvaniya gorodskih ob'ektov Novosibirsk: strukturno-semanticeskij i kommunikativno-pragmaticeskij aspekty*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2007.
8. Sannikov V.Z. *Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igrы*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 811.351. 22

**Akhmedov P.N.**, postgraduate, Department of the Dagestan languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Gadjev82@mail.ru

**THE MORPHOLOGICAL FEATURES OF THE GEBINSKY DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.** The paper investigates the Gabinsky dialect of the Dargin language in its basic morphological categories and principles of word formation. The interest to the study the problem is primarily the fact that it is not subject to any particular laws. Marked feature of nouns in the Gebinsky dialect are united in two rows of values and on this basis, dividing into two groups. The problem of the grammatical structure of the Dargin language via the Gebinsky dialect is treated. The questions of metaphorical rethinking of simple and complex words in binary lexical entities are discussed. The author specifies formal and semantic changes that occur as these complex formations. The article shows results of an analysis of the word composition by means of prefixes. The study identified two groups of prefixes. The study made it possible to identify such methods of word formation as prefix-based, suffix-based, prefix-suffix-based, ablaut-related and composite.

**Key words:** Gabinsky dialect, Dargin language, word formation, suffix, prefix, adding bases, productive, morpheme, verbal component.

**П.Н. Ахмедова**, соискатель каф. дагестанских языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjev82@mail.ru

## МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕБИНСКОГО ГОВОРА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется гебинский говор даргинского языка в своих основных морфологических категориях и принципах словообразования. Интерес к исследуемой проблеме представляет, прежде всего, то обстоятельство, что оно не подчиняется каким-либо определённым закономерностям. Отмечается особенность существительных гебинского говора, объединённых в два ряда значений и на этой основе делящихся на две группы.

Исследуется проблема грамматического строя гебинского говора даргинского языка. Рассматриваются вопросы метафорического переосмысления простых и сложных слов в двухкомпонентных лексических образованиях. Обозначаются формальные и семантические изменения, происходящие в этих сложных образованиях. В статье сделан анализ состава словообразующих средств гебинского говора. По результатам исследования выделены две группы словообразующих средств в говоре. Результаты исследования дали возможность выявить префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, аблаутный и композитный способы субстантивного словообразования.

**Ключевые слова:** гебинский говор, даргинский язык, словообразование, суффиксальный, префиксальный, сложение основ, продуктивный тип словообразования, морфема, глагольный компонент.

Гебинский говор в своих основных морфологических категориях и принципах именного словообразования близок к даргинскому литературному языку. Существительное гебинского говора, аналогично существительному литературного языка, может быть простым или производным, образованным при помощи того или иного суффикса.

Образование новых слов – одна из сложных и актуальных проблем грамматического строя любого языка; даргинский язык в этом плане не составляет исключения. В сложной системе

именного словообразования имя существительное занимает особое место. По мнению З.Г. Абдуллаева, «большой интерес образование существительного представляет, прежде всего, в силу того обстоятельства, что оно не подчиняется каким-либо определённым закономерностям, а состав словообразующих средств характеризуется чрезвычайным разнообразием». Сами по себе эти средства объединяются в две основные группы [1]:

а) не имеющие семантической и функциональной автономности

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
лицькъъъл	къъл	«корова»
мургул	мурул	«муж»
аба	неш	«мать»
куни	кани	«живот»
ликка	лига	«кость»

## Признак предмета, действия, состояния:

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
<i>ахъдюсь</i>	<i>ахъдеш</i>	«высота»
<i>ч1умаъдихъ</i>	<i>ч1умадеш</i>	«твёрдость»
<i>хъанц1дихъ</i>	<i>хъанц1деш</i>	«голубизна»
<i>дуц1</i>	<i>дуц1</i>	«бег»
<i>г1аъсидихъ</i>	<i>г1аъсидеш</i>	«злость»

б) располагающие семантической и функциональной самостоятельностью.

Словообразовательные средства первой группы – это деривация или аффиксальное словообразование, а также случаи аблаута; словообразовательные средства второй группы – слагающиеся основы [1]. В гебинском говоре наблюдаются следующие способы субстантивного словообразования: префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный, аблаутный и композитный. Существительное говора может быть образовано и путём сложения основ и слов. О категориях словообразования существительного литературного языка пишет С.Н. Абдулаев: «Эти категории существительного частично отличаются друг от друга, как по способу образования множественного числа, так и в склонении, представляют много особенностей и исключений. Сложные существительные, образованные путём сложения основ из двух слов, склоняются так, как склоняется вторая часть этого сложения».

Исследователи даргинского языка, в частности А.А. Сулейманов, выделяет в даргинском языке три типа словообразования: морфологический, морфолого-синтаксический и лексико-семантический.

В «Лингвистическом словаре» См. Хайдаков, в частности, о словообразовании пишет следующее: «для лакского и даргинского языков характерны три способа словообразования: префиксальный (более развит в даргинском и менее в лакском

языке), суффиксальный и словосложение. В даргинском языке в функции префиксов употребляется также и некоторые наречия места».

Наблюдения позволяют сделать вывод, что в даргинском литературном языке и в гебинском говоре словообразование имеет одни и те же словообразовательные модели [2].

Основной особенностью имён существительных гебинского говора, аналогично существительным даргинского литературного языка, является то, что они объединяют два рода значений и на этой основе делятся на две группы:

1. Наименования живых и неживых разнообразных предметов и лиц:

Среди этой группы существительных своеобразием отличаются существительные, обозначающие действие (*дуц1* «бег», *гъак1* «взмах», *бавхъ* «удар»). Как существительные они в говоре очень пассивны. Активны как именные части составных глаголов. Они используются в качестве деривационной основы новых слов, а именно: функционируют в составе глаголов, в роли словообразовательных элементов. Кроме того, указанные существительные в гебинском говоре могут принять участие и в образовании ряда сложных слов с метафорическим значением. Следующие сложные слова говора являются образцами метафоризованных глагольных образований или композитными образованиями. Образовались они присоединением к разным именным основам самых различных глагольных элементов. Например:

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
<i>думмуцари</i>	<i>дуббуцес</i>	«держат пост»
<i>г1сийиблаухис</i>	<i>г1аъйиблизиикес</i>	«провиниться»
<i>г1аъх1сулле</i>	<i>г1аъх1улали</i>	«добровольно»
<i>г1елахихизс</i>	<i>г1елахизес</i>	«отступить»
<i>пагъааккар</i>	<i>пагъагар</i>	«бестолковый»
<i>къабулх1ейчис</i>	<i>къабулх1ейкес</i>	«упрекнуть»

В подобных двукомпонентных лексических образованиях происходит процесс метафорического переосмысления простых и сложных слов [3]. Приведём примеры сложных

глаголов, в которых простые существительные гебинского говора послужили словообразующей основой сложным глаголам.

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
<i>х1ерч + ич1ис</i>	<i>х1ер + ик1ес</i>	«смотреть»
<i>хъярхъ + бархъис</i>	<i>хъаърхъ + биэс</i>	«ускориться»
<i>дуц + ухъис</i>	<i>дуц1 + ухъес</i>	«побежать»
<i>дуц1 + хъич1ис</i>	<i>дуц1 + ик1ес</i>	«бегать»
<i>къакъа + баркъис</i>	<i>къац1 + буцес</i>	«зажать»
<i>х1ярш + баркъис</i>	<i>х1аыи + барес</i>	«протереть»

Формальные и семантические изменения, происходящие в этих сложных образованиях, представляют определённый интерес. Все приведенные сложные глаголы содержат в своем составе основы двух полноценных слов: имени и глагола. Глагольная основа в них занимает правостороннюю позицию. Позиция, занимаемая именным или глагольным элементом в составе сложного слова, важна принципиально. Принцип соединения компонентов сложных слов играет важную роль в решении вопроса об основе сложного слова. Кроме того, эти положения имеют принципиальное значение для определения структурно – типологической модели даргинского языка [4]. Возникает вопрос о том, какой из

элементов этой сложной структуры слова приобретает категориальные свойства.

Нам представляется, что категориальное свойство приобретает именно тот элемент, который в сложной структуре словоформы занимает правостороннюю позицию. Это не противоречит мнению других исследователей даргинского языка. Следовательно, сложным словоформам категориальность придает в приведённых нами примерах глагольный компонент, занимающий правостороннюю позицию. Поэтому приведенные выше примеры относятся к разряду сложных глаголов. Они демонстрируют возможность участия и роль существительных в

образовании других частей речи, в частности, сложных глаголов.

Слова, входящие во вторую группу, представляют собой абстрактные имена, например:

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
<i>цлуттардикъ</i>	<i>цлудардеш</i>	<i>чернота</i>
<i>гьалмагъдихъ</i>	<i>гьалмагъдеш</i>	<i>дружба</i>
<i>хьанцлдиъ</i>	<i>хьанцлдеш</i>	<i>голубизна</i>
<i>цлакъдихъ</i>	<i>цлакъдеш</i>	<i>мощность</i>
<i>ухънадихъ</i>	<i>ухънадеш</i>	<i>старость</i>
<i>клантлдиъ</i>	<i>клантлдеш</i>	<i>мягкость</i>
<i>тянишдихъ</i>	<i>таънишдеш</i>	<i>знакомство</i>

Приведённые выше существительные имеют свои особенности и характеризуются грамматическим значением предметности, которое сопутствует их лексическим значением: однако последние, вследствие их разнообразия, не всегда могут определять семантику существительного. Далее он же: «Любое основное значение существительного имеет предметный оттенок» (там же). Он высказывает мысль о величайшей алогичности языка.

Словообразовательные модули, характерные для литературного языка, в типологическом отношении повторяют гебинский

говор, в котором по морфологическому составу обнаруживаются аналогичные с литературным языком типы существительных. Вкратце остановимся на основных типах гебинских существительных по морфологическому составу. Среди них заметно выделяются три типа.

Первый тип представляют первообразные существительные, т. е. с непроемной основой, они обнаруживают различия фонетического порядка в сравнении с литературным языком, например:

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
<i>ккав</i>	<i>гав</i>	<i>дым</i>
<i>гуж</i>	<i>гуж</i>	<i>насилие</i>
<i>гани</i>	<i>аъни</i>	<i>зима</i>

Второй тип имен существительных представляет собой слов с производной основой. Например:

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
<i>гъабзы+дихъ</i>	<i>гъабза+деш</i>	<i>мужество</i>
<i>ара+дихъ</i>	<i>ара+деш</i>	<i>здоровье</i>
<i>гъяяр+къя</i>	<i>гъяъяр+къяъна</i>	<i>охотник</i>
<i>кканц+ухъ</i>	<i>ганз+ухъ</i>	<i>лестница</i>

Третий тип, также включающий в свой состав большое количество существительных, представляет собой список сложных слов, образованных простым сочетанием или повторением

двух основ различных слов (синонимов, антонимов), сочетанием двух простых корней или двух простых основ. Например:

Гебинский говор	Лит. язык	Русс. яз.
<i>тахъ+няхъ</i>	<i>хъат+наъкъ</i>	<i>ладонь</i>
<i>ниг+дирхъян</i>	<i>ниъ+дирхъаън</i>	<i>маслобойка</i>
<i>цлуплхе+шин</i>	<i>къацл+шин</i>	<i>хлеб – соль</i>

Каждый из этих типов имеет свой способ словообразования. Способы словообразования, как известно, в даргинском языке три. Из них наиболее продуктивным является суффиксальный. Также большое распространение в гебинском говоре имеет образование существительных путем сложения слов и основ, которые по отношению друг к другу могут являться синонимами,

антонимами, повторами или словами с близким лексическим значением. Префиксальный способ образования новых лексем в говоре, как и в других, генетически родственных языках дагестанской ветви, сравнительно развит в глагольной сфере. Этот тип словопроизводства в настоящем этапе развития даргинского языка выглядит архаичным.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык. Морфология*. Москва, 1993; Т. II.
2. Гасанова С.М. *Очерки даргинской диалектологии*. Махачкала, 1971.
3. Ильясов М.В. *Фонетические и морфологические особенности цураинского говора даргинского языка*. Махачкала, 2008.
4. Мусаев М.-С.М. *Даргинский язык*. Москва, 2002.

#### References

1. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk. Morfologiya*. Moskva, 1993; T. II.
2. Gasanova S.M. *Ocherki darginskoj dialektologii*. Mahachkala, 1971.
3. Il'yasov M.V. *Foneticheskie i morfologicheskie osobennosti curainskogo govora darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2008.
4. Musaev M.-S.M. *Darginskij yazyk*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 07.06.15

УДК 81

**Kuular Ye. M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: kuular-e-m@mail.ru

**VOCABULARY OF HEADWEAR IN THE TUVAN LANGUAGE AND ITS DIALECTS.** The author of the article studies and specifies the vocabulary of the topic "Folk Costume" in the Tuvan language and its dialects. It allows allocating a number of lexico-semantic groups, in particular, the vocabulary of headwear. This vocabulary has not been the subject of special studies in linguistic and ethnographic terms yet. The author has collected the language research material during the dialectological expeditions, and also the lexical material contained in the works of ethnographers, folklorists and cultural experts. The special attention is paid to the lexical dialectal words, showing the inextricable relationship between language, culture and ethnicity. It should be noted that the headwear vocabulary of Tuvan has common with Turkic words, although in the South-Eastern dialect of Tuvan the Mongolian borrowings are dominated.

**Key words:** vocabulary, clothing, names of headwear, dialect, accent, Turkic, Mongolian borrowings.

**Е.М. Куулар**, канд. филол. наук, доц. Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: kuular-e-m@mail.ru

## ЛЕКСИКА ГОЛОВНЫХ УБОРОВ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТАХ\*

\*Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 15-14-17002

В настоящей статье делается попытка определения состава тематической группы «Традиционная одежда» в тувинском языке и его диалектах, что позволяет выделить в своем составе ряд лексико-семантических групп, в частности, лексика головных уборов. Данная лексика ещё не была предметом специального исследования, как в языковом, так и в этнографическом плане. Источниками исследования являются материалы, собранные автором во время диалектологических экспедиций, лексические материалы, содержащихся в трудах этнографов, фольклористов, культурологов. Данная лексика с языка исчезает вместе с реалиями, по этой причине нужен сбор, систематизация и научный анализ.

Особое внимание уделяется лексическим диалектизмам, показывающим неразрывную связь языка, культуры и этноса. Следует отметить, что лексика, относящаяся к головному убору, носит общетюркский характер, хотя в юго-восточном диалекте преобладают монгольские заимствования.

**Ключевые слова:** лексика, одежда, названия головных уборов, диалект, говор, общетюркский, монголизмы, заимствования.

Первые сведения о традиционной одежде тувинцев имеются в отчётах русских путешественников и учёных в конце XIX – начале XX в. С сер. 50-х г. XX века изучению и описанию традиционной одежды тувинцев посвящены труды следующих исследователей: [1; 2; 3; 4]. В конце прошлого столетия изучение тувинского костюма значительно расширилось, вышли в свет работы [5; 6]. Авторы последней работы «провели исследование в поисках философско-нравственного содержания традиционного тувинского костюма».

Тем не менее, в научной литературе полные обобщающие и сводные труды по одежде тувинцев отсутствуют, имеющиеся работы, посвящённые этой теме, имеют фрагментарный, отрывочный характер.

В данной статье делается ещё одна попытка описать одну из основных тематических групп, связанных с названиями традиционной верхней одежды, в частности, головных уборов, касаясь при этом и этнографических моментов, в составе лексики литературного тувинского языка и его диалектов. Материалом для исследования послужили наши полевые записи, произведенные в разное время среди носителей разных диалектов и говоров во время научно-исследовательских экспедиций. В работе мы попытаемся рассмотреть отличия диалектных единиц от литературного языка, привлекая для этого сравнительный материал из монгольского языка, поскольку он наложил определенный отпечаток на язык тувинцев. Также мы ограничимся лишь констатирующим анализом состава имеющихся терминов.

Тувинская национальная одежда прошла многовековой путь в своем развитии, она является ценным источником для изучения истории тувинского народа. Тип и форма национальной одежды тувинцев полностью соответствовали повседневному укладу их жизни. Определённые типы одежды соответствовали природно-климатическим и ландшафтным условиям проживания той или иной родоплеменной группы. Следует отметить, что традиционные занятия западных и восточных тувинцев существенно различаются. Западные тувинцы испокон веков по настоящее время являлись кочевыми скотоводами, они разводили мелкий и крупный рогатый скот, лошадей, а в отдаленных высокогорных районах – яков. В юго-востоке Тувы, кроме вышеназванных домашних животных, держат верблюдов. Основным типом хозяйства тувинцев-тоджинцев северо-восточной части Тувы был и остается охотничий промысел в сочетании с озёрно-речным рыболовством, а позднее они стали разводить домашних оленей. Скотоводство и оленеводство, как основное традиционное занятие тувинцев, давало пищу, одежду, жилище. На шитье одежды шли искусно обработанные овчина, мех, кожа, шерсть.

В тувинском языке слово одежда носит обобщённое название *идик-хеп* (букв. обувь + одежда) или же *хеп-сын* (букв. одежда + стан, телосложение). Основная одежда тувинцев состояла из головного убора *бээрт*, сезонной верхней одежды: зимней – *кышкы тон* 'один из видов овчинной шубы' и летней – *чайгы тон* или *терлик / дерлик* 'летний тувинский халат', а также обуви *идик*. Шубы обязательно подпоясывали мягким матерчатым поясом *кур* 'пояс, кушак'.

В настоящей работе остановимся только на названиях головного убора – *бээрт*.

*Головные уборы из шкуры домашних животных*

Головные уборы тувинцев были достаточно разнообразными, подразделялись они на мужские, женские и детские, отличались по назначению, сезону, соответствовали социальному положению человека. По сезону подразделялись на зимние и демисезонные, а по назначению – повседневные, производственные и нарядные. Нарядные шапки отличались в богатстве тканей, качестве отделочного меха и ценностью украшений. Разнообразен был фасон и материал головных уборов, для шитья и отделки головных уборов использовались овчина, лисья и тарбаганы шкуры, кожа домашних и диких животных.

В работе М.О. Сиянбилъ описано всего 32 вида головных уборов в зависимости от социального статуса, возраста и общности. По форме они разделяются на пять групп: 1) с конической тульей, типа «*калбак бээрт*»; 2) тубетейкообразные, типа «*довурзак бээрт*»; 3) с остроконечной тульей, типа «*шиш баштыг бээрт*»; 4) с остроконечной тульей, типа «*оваадай бээрт*»; 5) тип разнообразных [6, с. 38].

С. Вайнштейн в своей работе описал шесть видов головных уборов: *маактыг бээрт* и *калбак бээрт* из овечьей шкуры и ткани, *иви бажы бээрт* из кожи и шкуры оленей, капор из войлока, *довурзак* из разных материалов, *бүдөлгө* из сукна и войлока [4, с. 166-171].

В настоящее время в памяти старшего поколения сохранились следующие виды головных уборов. Некоторые характеристики шапок имеют различия в речи информантов – носителей разных диалектов.

Один из наиболее распространённых головных уборов мужчин была овчинная шапка (*хой кежи бээрт* азы *хаптыга*) с широким куполообразным верхом с наушниками (*чаактааш*), которые завязывались на затылке и назатыльнике, прикрывавшим шею. Носили просторные войлочные капюшоны с удлинённым выступом, опускавшимся на затылок (*огууза*), также шапки из овчины, шкуры рыси или ягнёнка, которые имели высокую тулью, обшитую цветной тканью (*малагай*). К верхней части шапки при-

шивали шишечку в виде плетённого узла (*доьшка, оьдага*), от неё вниз опускалось несколько красных лент (*маак*).

В центральной и западной Туве в основном головной убор шили из шкур домашних животных. Об этом свидетельствуют различные названия головных уборов:

*Калбак бьэрт* 'шапка широкой и плоской формы с конической тульей', её обычно шьют из шкуры ягненка, верхнюю часть обшивали цветной тканью.

*Хой кежи бьэрт* – головной убор из овчины, такие шапки в большинстве своем носили чабаны, в разных районах они отличались лишь по форме.

*Халтыга / халтага* (у.-х., ч.-х.) – мужской зимний головной убор из овчины или шкуры шести-семи месячных ягнят для повседневной носки.

*Чиңзелге бьэрт* (букв. головной убор со знаком ранга у чиновников) – головной убор богатых, феодалов, шили такую шапку из шкуры лисы, соболя, рыси, иногда волка. На верхушке головного убора прикреплялся *одага* – знак чиновничьего достоинства из павлиньих перьев, которые прикреплялись сзади к шапке.

В бай-тайгинском говоре западного диалекта зафиксировано слово *огууза / оууза* (м.-т., п.-х., ов.) 'один из видов головного убора из овчины с остроконечной тульей', по мнению носителей западного диалекта, *огууза* – демисезонный головной убор, его шили из войлока, стриженной шкуры, из стеганой козьей или овечьей шерсти. Раньше их повседневно носили простые араты. В тере-хольском диалекте употребляется фонетический вариант данного слова *оуулса* 'зимняя округлая шапка с ушами из мерлушки или другой шкурки' [7, с. 90] / *оууза* (т.-хем.) – шапка из ягнячьей шкуры, носили ее мужчины и женщины степных районов.

*Лоовууза* – женский головной убор, его шили из шкуры ягненка или козленка. Такую шапку раньше носили этнические тувинцы Северо-Западной Монголии и жители Эрзинского района. В их речи слово *лоовууза*, скорее всего, заимствовано из монгольского языка [8, с. 180].

*Оваадай* (монг. овоодой) / *орайлыг бьэрт* (п.-х.) 'конусообразный головной убор'.

В центральном диалекте встречается слово, обозначающее один из видов головного убора из овчины, называется он *чал-хал*, в литературном языке и других диалектах данное слово не имеет параллели.

*Малагай / чайгы малагай / малагай бьэрт / малга* (монг. малгай) – головной убор из кожи ягненка для повседневной носки. По мнению других информантов, это осенне-весенний мужской головной убор, верхнюю часть обдывали сафьяном, бархатом или же сукном. В былые времена её обычно носили знаменитые борцы-хурешисты или же люди, достигшие старше среднего возраста, независимо пола.

*Тофурсак / товурсак / толурсак* (т.-х.) / *товурцук* (эрз.) лит. *довурзак* 'тюбетейка' – летний головной убор с двумя красными лентами – *маак* – для молодых неженатых парней, шьётся из национального шелка, войлока или сукна. Форма тюбетейки у молодых незамужних девушек бывает круглой, сзади может быть прикреплена красная шелковая нить – *чалаа*. Тюбетейки предназначались только молодым [8, с. 181].

*Кыс бьэрт* – повседневный женский головной убор округлой формы, он бывает шелковой, суконной, его можно шить из войлока, сафьяна. Женщины феодалской знати могли себе позволить головной убор с мехом горноста, белки, а дети бедняков обдывали шапки с мехом ягнят, козлят и сурка.

*Бүдзэлге / бүдөлге* – летний головной убор из сукна или войлока, его надевали в дождливую и ветреную погоду, и считалась как сезонная, производственная шапка.

В тере-хольском диалекте встречаются следующие специфические названия головных уборов: *ушар пьэрт* лит. *ужар бьэрт* (букв. летящая шапка) – конусообразная женская нарядная шапка, которую носили в основном богатые женщины. Как объясняет А. Сиянбил, «общий силуэт шапки *ушар пьэрт* напоминает образ птицы, готовящейся к взлету: тулья – тело и шея птицы, отворот – крылья. А наверху – *дошка* – должно быть достаточно крупным, чтобы кроме своего символа нести символ головы птицы. Шапки такого гордого и поэтического образа носили высокопоставленные мужчины и женщины, в основном в местности Кунгуртук» [6, с. 40]. Тере-хольцам знакомы еще *хилиң пьэрт* – конусообразная мужская демисезонная шапка из бархата, *шашаа пьэрт* – желтая шапка буддийского монаха с болтающимися ушами [7, с. 81], значение первого компонента *шашаа* в тувинском языке пока не объяснимо. Нынешнему поколению

эти названия не знакомы, видимо, эти названия исчезли вместе с реалиями.

Зимой тувинцы носили шапку с наушниками, в тувинском литературном языке их называют *халбаңнар* 'уши (шапки)', в диалектах данное слово имеет следующие соответствия *халбак-тарлыг бьэрт* (у.-х., ч.-х.) / *халбыктарлыг бьэрт* (цент.) / *халба-алаң* (ов.) / *кулактыг бьэрт* (дз.-х., б.-х.), *моңмаңгы* (тодж.) лит. *халбаңныг бьэрт* 'шапка-ушанка, ушанка'.

*Головные уборы из шкуры диких животных*

Определенный отпечаток на тип одежды тувинцев наложил и объект охоты, на которого велся промысел. Из шкуры и меха диких животных в разных районах шились разнообразные шапки, об этом ниже.

В монгун-тайгинском говоре западного диалекта употреблялись такие специфические названия головного убора, как *тарбаган кежи бьэрт* 'головной убор из меха тарбагана', *ак тарбаган кежи бьэрт* 'шапка из меха белого сурка', *кара тарбаган кежи бьэрт* 'шапка из меха черного сурка'.

*Ак сегел кежи бьэрт* 'головной убор из меха норки; норковая шапка', словосочетание зафиксировано во время экспедиции в кара-хольском говоре бай-тайгинского говора западного диалекта тувинского языка. В говоре норку называют специфическим словосочетанием *ак сегел*, букв. 'белый подбородок', по словам информантов, на подбородке норки имеется беленький пушок.

*Суг күскези бьэрт* (букв. шапка из меха водяной мыши) 'головной убор из меха норки', употребляется в речи носителей барун-хемчикского говора западного диалекта, в других диалектах и говорах вместо этого словосочетания пользуются заимствованием из русского языка: *норка бьэрт* или *норка*.

*Чараш-аң кежи бьэрт* (т.-х., тодж.) / *алды кежи* (тодж.) лит. *киш кежи бьэрт* – зимняя шапка из меха соболя. В литературном тувинском языке соболя называют словом *киш*, в тоджинском диалекте встречается его эвфемистическое название *чараш-аң* (букв. красивый зверь).

В отдельных диалектах зафиксированы следующие наименования: *сарыг кундус кежи бьэрт* 'головной убор из меха желтого бобра', *дилги кежи бьэрт* 'лисий шапка', *кодан кежи бьэрт* 'заячья шапка', *дырбактыг кежи бьэрт* 'шапка из меха рыси', *маны кежи бьэрт* 'шапка из меха манула', *бөрү кежи бьэрт* 'шапка из меха волка', *союнду* (п.-х.) 'головной убор из шкурки белки'.

В тес-хемском говоре юго-восточного диалекта, по словам информантов, ранее употреблялось старое название одного из видов шапки: *тумак / тумат бьэрт* – мужской зимний головной убор, его шили обычно из кожи лисицы, рыси, барса, волка.

Из шкур, снятых с голов лося, косули, дикой козы шили мужской головной убор, общее название его *муңгаш бьэрт* (букв. закрытая шапка), в повседневной жизни такую шапку носили охотники и табунщики.

Охотники и оленеводы Тоджинского кожууна в былые времена пользовались головными уборами капорообразного покрова из шкур с голов диких животных, из утиной кожи и перьев. Зафиксированы следующие специфические названия: *оңук кежи бьэрт* – куполообразная шапка из утиной шкурки у оленеводов, *иви баъжы бьэрт* – шапка их шкуры головы оленя, *буур баъжы бьэрт* – шапка их шкуры головы лося [9, с. 62]. С. Вайнштейн в свое время выражал удивление относительно шапки из утиной кожи и перьев, отмечая, что «у тувинцев чрезвычайно интересен и уникален головной убор из утиной кожи и перьев – *оңук кежи бьэрт*. Чтобы шить его, с убитой утки обдирали перья туловища (кроме шеи), отрезали ей голову, крылья, лапы и осторожно снимали с неё кожу. Шапка имела вид колпака, верх которого образовывала шея птицы с перьями. Этот тип головного убора впервые обнаружили у оленеводов Тоджи и тофаларов, но западные тувинцы его не знали. У других народов Сибири и Центра Азии такие головные уборы мне не известны» [4, с. 169].

Анализ собранного материала показывает, что в основном термины, относящиеся к головному убору, носят общетюркский характер, правда, в юго-восточном диалекте преобладают монгольские заимствования. Некоторая часть слов в отдельных районах называлась по-разному, это зависело от вида сырья, из которого шапки шились, его качества, обработки материала и т.д.

Нужно отметить, что перечисленные виды головных уборов носились в основном с конца XIX и середины XX вв. В настоящее время многие из них уже забыты, большинство лексем из языка исчезает вместе с реалиями.

Терминология национальной традиционной одежды тувинцев представляет интерес не только для историков, этнографов, но и для языковедов. С точки зрения лингвистики, эта тема требует более глубокого изучения.

*Сокращения:*

лит. – литературный тувинский язык  
монг. – монгольский язык  
б.-т. – бай-тайгинский говор  
дз.-х. – дзун-хемчикский говор

м.-т. – монгун-тайгинский говор  
п.-х. – пий-хемский говор  
т.-хем. – тес-хемский говор  
т.-х. – тере-хольский диалект  
тодж. – тоджинский диалект  
у.-х. – улуг-хемский говор  
цент. – центральный диалект  
ч.-х. – чаа-хольский говор  
эрз. – эрзинский говор.

#### Библиографический список

1. Дьяконова В.П. *Материалы по одежде тувинцев*. Ленинград, 1960.
2. Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва, 1969.
3. Вайнштейн С.И. *Тувинцы-тоджинцы*. Москва, 1961.
4. Вайнштейн С.И. *Мир кочевников Центра Азии*. Москва, 1991.
5. Сат-Брилл Л.Ш. Традиционная одежда тувинцев. *Культура тувинцев: традиция и современность*. Кызыл, 1988.
6. Сиянбил М.О., Сиянбил А.А. *Традиционный тувинский костюм (история и символика)*. Кызыл, 2000.
7. Серен П.С. *Тере-хольский диалект тувинского языка*. Абакан, 2006.
8. Куулар Е.М. *Юго-восточный диалект тувинского языка*. Кызыл, 2013.
9. Чадамба З.Б. *Тоджинский диалект тувинского языка*. Кызыл, 1974.

#### References

1. D'yakonova V.P. *Materialy po odezhde tvincev*. Leningrad, 1960.
2. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tvincev*. Moskva, 1969.
3. Vajnshtejn S.I. *Tuvincy-todzhincy*. Moskva, 1961.
4. Vajnshtejn S.I. *Mir kochevnikov Centra Azii*. Moskva, 1991.
5. Sat-Bril' L.Sh. Tradicionnaya odezhda tvincev. *Kul'tura tvincev: tradiciya i sovremennost'*. Kyzyl, 1988.
6. Siyanbil' M.O., Siyanbil' A.A. *Tradicionnyj tuvinskij kostyum (istoriya i simvolika)*. Kyzyl, 2000.
7. Seren P.S. *Tere-hol'skij dialekt tuvinskogo yazyka*. Abakan, 2006.
8. Kuular E.M. *Yugo-vostochnyj dialekt tuvinskogo yazyka*. Kyzyl, 2013.
9. Chadamba Z.B. *Todzhinskij dialekt tuvinskogo yazyka*. Kyzyl, 1974.

Статья поступила в редакцию 07.06.15

УДК 80/81

**Milutina A.A.**, postgraduate, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: anitutita@mail.ru

**SYSTEM OF MEDIA TASKS AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION MEDIA COMPETENCE AT THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL.** The article describes problems of the media forming competence of students at lessons of the Russian language and its relationship with the modern primary school, built a logical rationale for the selection of media tasks as a condition of successful formation of the media competence of students at Russian lessons. The author discusses the educational problems and presents mathematical problems in media. The work describes their characteristics (nature, functions, etc.). The paper describes the requirements for the present condition of the formation of media competence of students at Russian lessons in primary school. The reception and forms of work in the framework of the tasks of the media in the process of training activities on the Russian language is devoted to the final part of the article.

**Key words:** media education, media competence, pedagogical conditions, media tasks, student of primary school, Russian language, primary school.

**А.А. Милутина**, аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: anitutita@mail.ru

## СИСТЕМА МЕДИА ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлено описание системы медиа задач формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка, её связь с современным начальным образованием, логически выстроено обоснование выбора медиа задач как условия успешного формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Разработаны и представлены медиа задачи, описаны их характерные черты (сущность, функции и т.д.). Также, в работе описаны требования, предъявляемые к данному условию формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в начальной школе. Приёмам и формам работы в рамках реализации системы медиа задач в процессе учебной деятельности по предмету «Русский язык» посвящена заключительная часть статьи.

**Ключевые слова:** медиаобразование, медиакомпетенция, условие в педагогике [1], медиа задачи, младший школьник, русский язык, начальное образование.

Предметом методики обучения русскому языку младших школьников, как науки является процесс овладения учащимися теорией и практикой родного языка в условиях обучения в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО). При этом в понятии «обучение» предусматриваются четыре составные части: содержание изучаемого; деятельность учителя, организующего процесс и подающего материал; деятельность учащихся, открывающих для себя новое знание, овладевающих умениями; результат усвоения, положительное и отрицательное в нем [2, с. 5]. Их правильная и гармоничная реализация в

рамках современной системы образования и требований развивающегося общества к выпускнику начальной школы возможна только при интеграции предмета «Русский язык» и процесса формирования медиакомпетенции.

Обращение к медиа задаче как эффективному условию формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка обосновано тем, что:

- задача является как методом задания цели обучения, и как средством её достижения;
- решение учащимися языковых задач и задач области медиа, объединённых в систему, ведет к развитию у них способ-

ности синтезировать языковые знания и овладевать способами их добытия с помощью медиа средств;

- задача даёт возможность осмысления сложившейся учебной проблемы в содержании образовательного процесса по предмету «Русский язык» с целью её преобразования, перевода на новый уровень, решения с использованием медиа средств;

- реализация системы медиа задач даёт возможность учесть психологические, физиологические особенности каждого учащегося, частично осуществить индивидуальный подход при работе в компьютерном классе [3].

Разделяя мнение Л.М. Фридмана и др., представляем медиа задачи как систему целевых установок педагогической деятельности учителя по отношению к учебной деятельности младших школьников в процессе формирования медиакомпетенции на уроках русского языка [4].

Данные целевые установки представлены в виде медиа задач, которые достигаются учителем и учащимися в процессе взаимосвязанной работы по формированию медиакомпетенции и обучению предмету «Русский язык»:

- обучить овладению новыми способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью медиа средств;

- отслеживать закономерности речевого развития учащихся на разных этапах освоения содержания предмета «Русский язык» совместно с формированием медиакомпетенции;

- развить умения работать с различными медиа средствами для решения учебной проблемы по русскому языку;

- формировать языковые понятия у младших школьников с применением медиа средств на этапе закрепления;

- обучить грамотному чтению медиа текстов, параллельно формируя орфографический навык;

- развить самостоятельность суждений, предпочтений в процессе работы с различными медиа средствами;

- обучить самовыражению с помощью медиа;

- дать знания по теории и практике работы с медиа средствами в самостоятельной учебной деятельности;

- обучить различным способам представления с помощью медиа средств усвоенных понятий, правил по русскому языку;

- обучить созданию собственных медиа текстов, медиа продуктов.

Комплекс требований, предъявляемых к медиа задачам, сформирован на основе позиции М.Д. Горячева, В.В. Протопоповой [5; 6]. Выделяются общие педагогические и частные (применяемые к конкретной учебной деятельности по формированию медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка) направления, которые определены в соответствии с ФГОС НОО и возрастными особенностями учащихся начальных классов.

язык». Также, данная группа выявляет закономерности в содержании темы, решает совокупность языковых и медиа заданий с нечеткими инструкциями, позволяет приобретать и использовать новые знания в процессе формирования медиакомпетенции на уроках русского языка. Решая данные задачи в процессе обучения русскому языку на уроках применения, обобщения и систематизации предметных знаний, умений и навыков, уроках повторения, коррекционных, младшие школьники осваивают способы работы с медиа средствами, решают учебные проблемы «как упростить работу по предмету «Русский язык», решить задание с применением медиа средства».

Практико-функциональные медиа задачи направлены на реализацию различных видов учебной деятельности младших школьников в процессе формирования медиакомпетенции на уроках русского языка, освоение медиакомпетентных умений с применением четко выработанной цепочки средств, действий, упражнений и выполнением присущих определенной деятельности (работа с конкретным медиа средством) функций. Учащиеся совместно с учителем разрабатывают алгоритмы, действия, которые применяются на практике в процессе учебной деятельности по предмету «Русский язык» и работы с медиа средствами на уроках, развивают способности по переключению внимания, быстрой смене видов деятельности.

Стратегически-ориентированные медиа задачи представляют собой систему решений, преобразовывающую конкретную учебную проблему или проблемы, возникающие в процессе формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка в программы, планы, проекты, реализующие их, самостоятельную творческую работу младших школьников по решению возникающих на уроках русского языка учебных ситуаций. Они ориентированы на результат работы: в отношении учащихся начальной школы – учебные проекты, отражающие уровень сформированности медиакомпетенции, в отношении учителя – разработка технологических карт уроков по предмету «Русский язык» с включением заданий по формированию медиакомпетенции.

Система данных медиа задач оказывает влияние на успешное формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка не только при правильном определении целей, требований, функций и этапов этих медиа задач, но зависит и от способов их достижения.

Система медиа задач как способ достижения успешного формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка – это те приёмы, которые оказывают положительное влияние на совместный процесс обучения русскому языку и формирования медиакомпетенции младших школьников.

Этими приёмами являются:

- постановка проблемных ситуаций по использованию медиа средств в содержании темы по предмету «Русский язык» (в

Таблица 1

Требования к медиа задачам

Общие (В.В. Протопопова)	Частные
<ul style="list-style-type: none"> <li>• способствовать повышению познавательного интереса;</li> <li>• отвечать практическим потребностям учителя и учащихся;</li> <li>• универсальность в использовании;</li> <li>• применение с опорой на базовую учебную программу;</li> <li>• учет психических и физических возрастных особенностей учащегося</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• активная творческая самостоятельная деятельность учащихся;</li> <li>• постоянная речевая деятельность учащихся в различном виде (в зависимости от учебных целей и используемого на уроке медиа средства);</li> <li>• использование Интернет-пространства с учетом образовательных возможностей предмета «Русский язык»;</li> <li>• интеграция медиа средств в «Русский язык»;</li> <li>• работа учащихся с теорией (изучение понятий в области медиа, с целью повышения уровня медиакомпетенции);</li> <li>• техническое обеспечение образовательного пространства соответствующими школьниками средствами</li> </ul>

Система медиа задач направлена на повышение уровня сформированности медиакомпетенции учащихся на уроках русского языка и делится на группы: предметно-когнитивные, практико-функциональные, стратегически-ориентированные.

Предметно-когнитивные медиа задачи позволяют развивать познавательные способности младших школьников к умственному восприятию и переработке получаемой учебной информации относительно исследуемой области по предмету «Русский

рамках проблемно-диалогического обучения, исключая уроки открытия новых знаний);

- игровые приёмы, контроль языкового материала и его постоянный анализ, интеграция медиа в задания по применению новых знаний;

- включение в содержание темы урока по русскому языку заданий (с применением медиа средств), включающих фрагменты художественной, научно-популярной и иной литературы, вы-

Таблица 2

## Характерные черты медиа задач

Характеристики	Медиа задачи		
	Предметно-когнитивные	Практико-функциональные	Стратегически-ориентированные
Сущность	Осмысление содержания и сути возникающей проблемы, связанной с использованием медиа, четкое ориентирование в языковых терминах и понятиях	Определение способов решения проблем, возникающих при реализации методики, умение выстраивать необходимую систему цепочек при работе на уроках	Создание планов, программ, проектов, комплексов, реализующих решение возникающих проблемных медиа ситуаций
Этапы, необходимые при решении медиа задач	Просмотр изучаемого материала, работа с ним, представление возникшей проблемной ситуации, осознание содержания и сути возникшей проблемы	Реализация различных видов учебной деятельности, необходимых для решения проблем при формировании медиакомпетенции на уроках русского языка, выстраивание логических цепочек, алгоритмов с использованием медиа средств	Выявление, формулирование конкретной работы по решению проблемных ситуаций, связанных с формированием медиакомпетенции самостоятельно, организация, непосредственная работа, реализация учебных проектов
Функции	Представление проблемной ситуации и способов ее решения с использованием медиа средств	Использование групповой, командной работы, управление работой со средствами медиа	Создание, освоение средств решения возникающих проблемных ситуаций в процессе формирования медиакомпетенции учащихся на уроках русского языка
Анализ результатов	Умение ориентироваться и применять понятия медиаобразования и языковых терминов (в рамках предмета), понимать суть проблемы	Освоение многообразия средств по решению проблемных ситуаций в процессе формирования медиакомпетенции на уроках русского языка	Способность преобразовывать существующие ситуации, создавать новые с помощью медиа (посредством проектов, программ и т.д.)

зывают у младших школьников интерес к изучаемому предмету;

- наличие медиа средства и возможность работы с ним практически на каждом уроке (доступ к компьютерному классу);
- четкие, логически выстроенные и понятные младшему школьнику целевые установки работы с медиа на уроке русского языка (работа с медиа средством в сети Интернет всегда сопровождается определенными целями и задачами);
- поэтапная алгоритмическая работа (отработка операционных навыков при работе с текстовым, графическим редактором);
- варьирование языкового материала при работе с медиа средствами;
- многократная смена видов деятельности (работе с медиа средством отводится определенное время на уроке);
- исследование (обучение русскому языку, связанное с решением учащимися (при поддержке учителя) творческой, исследовательской задачи в области медиа и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере);
- обучение работе с информацией, представленной в разных формах;
- переход от совместной к самостоятельной работе (при смене слайдов в презентации, ответах на вопросы при работе с мультимедийным сопровождением, отработка алгоритма использования определенного медиа средства);
- разнотипность системы заданий, используемых на уроке (придумать способ передачи правила с помощью любого медиа средства, набор простого текста (сочинение, изложение) или рисование какого-либо орфографического правила в графическом редакторе, составление кратких информационных сообщений по картинкам на слайдах (правила, схемы, алгоритмы, разборы, языковые ситуации), самостоятельная работа по выделению нужной информации из аудио или видео ряда (начертить грамматическую основу услышанных, увиденных предложений или определить орфограмму, о которой говорилось в данном ряду, или правильно написать слово на основе услышанного или увиденного правила) и др.

При работе учащихся и учителя на уроках по предмету «Русский язык» в рамках реализации системы медиа задач как условия успешного формирования медиакомпетенции младших школьников, необходимо использовать следующие формы: коллективная, фронтальная, индивидуальная, групповая, парная [7].

В коллективной форме работы возможна совместная работа по решению вопросов, возникающих в процессе работы с медиа средствами, взаимного обучения, совместной поисково-исследовательской деятельности на уроках русского языка.

Фронтальная форма работы охватывает работу всего класса по теме. В рамках урока, используя данную форму, участники образовательного процесса реализуют возможность изучения нового материала с демонстрационными фрагментами, аудио- и видеовставками, обсуждения и изучения процессов формирования медиакомпетенции (в том числе самими учениками). Также младшие школьники решают учебные проблемы по использованию медиа средств в каком-либо упражнении по русскому языку, выполнению этого упражнения в области медиа, определяют алгоритмы работы с медиа средствами и т. д.

Индивидуальная форма требует наличия компьютерного рабочего места, единообразно оснащенного дополнительным оборудованием, необходимым для выполнения конкретных заданий в содержании предмета «Русский язык». Данная форма предполагает самостоятельное решение учебных задач, при минимальном вмешательстве со стороны учителя, так как при проверке работы учащихся определяется уровень сформированности их медиакомпетенции, языковой грамотности на данном этапе.

Групповая форма предполагает деление класса на две или более группы [8]. Каждая группа выполняет свое задание с применением медиа средства (графическое представление правила, совместное определение алгоритма поиска заданной учебной проблемы и т.д.), в результате чего формируется единое решение, которое представляет перед всем классом один учащийся, затем младшие школьники совместно с учителем редактируют или одобряют решение выступившей группы. Также, групповая форма реализует организацию взаимной коллективной проверки с помощью обмена выполненными заданиями по электронной почте, социальным сетям или смене мест в кабинете информатики.

Парная работа, как индивидуальная и групповая, проводится в основном в кабинете информатики. Используя мультимедийный проектор и демонстрационный экран, интерактивную доску, учитель может демонстрировать ученикам различные учебные элементы содержания курса, ввести новые технологические приемы в области медиа, которые они затем пробуют выполнить в паре. Также, данная форма может использоваться в процессе взаимной проверки материала в содержании темы по предмету «Русский язык» с использованием медиа средств.

Итак, система медиа задач является неотъемлемым условием формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. Благодаря его реализации в процессе учебной деятельности на уроке по предмету «Русский язык», учащиеся начальных классов переходят на более высокий уровень сформированности своей языковой грамотности и медиакомпетенции, что определит успешность дальнейшего обучения, развития и становления современной личности в постоянно меняющемся информационном обществе.

#### Библиографический список

1. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2001; 2: 101 – 104.
2. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. *Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования*. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
3. Гавриленко Е.В. *Опережающее языковое образование как фактор повышения функциональной грамотности младшего школьника*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2012.
4. Фридман Л.М. *Психопедagogика общего образования: пособие для студентов и учителей*. Москва: Серия «Библиотека педагога практика», 2001.
5. Протопопова В.В. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования. *Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: в 10 ч.* Москва: Челябинск: Изд-во «Образование», 2008; Ч.6: 193 – 197.
6. Федоров А.В. *Медиаобразование в странах Восточной Европы*. Москва: МОО «Информация для всех», 2014.
7. Зырянова Е.А., Никитина Е.Ю. *Теория и методика формирования умений речевого этикета младшего школьника*. Москва: БА-ЛАСС, 2011.
8. Дьяченко В.К. *Новая дидактика*. Москва: Народное образование, 2001.

#### References

1. Kupriyanov B.V., Dynina S.A. Sovremennye podhody k opredeleniyu suschnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2001; 2: 101 – 104.
2. L'vov M.R., Goreckij V.G., Sosnovskaya O.V. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nyh klassah: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
3. Gavrilenko E.V. *Operezhayushchee yazykovoe obrazovanie kak faktor povysheniya funktsional'noj gramotnosti mladshego shkol'nika*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2012.
4. Fridman L.M. *Psihopedagogika obshchego obrazovaniya: posobie dlya studentov i uchitelej*. Moskva: Seriya «Biblioteka pedagoga praktika», 2001.
5. Protopopova V.V. Modernizatsiya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove reguliruemogo `evolyucionirovaniya. *Materialy VII Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferencii: v 10 ch.* Moskva: Chelyabinsk: Izd-vo «Obrazovanie», 2008; Ch.6: 193 – 197.
6. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie v stranah Vostochnoy Evropy*. Moskva: MOO «Informatsiya dlya vseh», 2014.
7. Zyryanova E.A., Nikitina E.Yu. *Teoriya i metodika formirovaniya umenij rechevogo `etiketa mladshego shkol'nika*. Moskva: BALASS, 2011.
8. D'yachenko V.K. *Novaya didaktika*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2001.

Статья поступила в редакцию 16.06.15

УДК 81

**Narykova N.A.**, lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: [narnata@rambler.ru](mailto:narnata@rambler.ru)

**Tikhonenko M.A.**, lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: [tikhonenkomarina@gmail.com](mailto:tikhonenkomarina@gmail.com)

**FEATURES OF THE TRANSLATION OF SUBDERIVATIVES WITH SUBJECTIVE ESTIMATION.** The article studies nouns formed by means of subsuffixes of subjective estimation. Subsuffices are called word-formations, keeping connection with independently functioning lexemes. Researchers distinguish two types of subderivatives: usual and occasional. Usual subderivatives are an integral part of dictionary fund. Occasional subderivatives of subjective estimation represent individual decisions of the author, have the additional information, are created by analogy and cause in consciousness of the recipient any image or a chain of associations. How will these occasional subderivatives be translated into Russian? The comparative analysis of subderivatives of subjective estimation and their translations, allows drawing a conclusion that there are 3 ways of nouns translation with subjective estimation subsuffixes: 1) transformation, 2) functional-adequate replacement, 3) a literal translation, 4) approximate transfer.

**Key words:** subsuffixes, subjective estimation, word-formations, usual, occasional, transformation, literal translation, approximate transfer.

**Н.А. Нарыкова**, преподаватель ФГКОУ ВПО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: [narnata@rambler.ru](mailto:narnata@rambler.ru)

**М.А. Тихоненко**, преподаватель ФГКОУ ВПО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: [tikhonenkomarina@gmail.com](mailto:tikhonenkomarina@gmail.com)

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СУБДЕРИВАТОВ, НЕСУЩИХ В СЕБЕ СУБЪЕКТИВНУЮ ОЦЕНКУ

Статья посвящена существительным, образованным при помощи субсуффиксов субъективной оценки. Субсуффиксы называются словообразовательные форманты, сохраняющие связь с самостоятельно функционирующими лексемами. Различают узуальные и окказиональные субдерииваты. Узуальные субдерииваты являются неотъемлемой частью словарного фонда. Окказиональные субдерииваты субъективной оценки представляют собой индивидуальные решения автора, имеют добавочную информацию, создаются по аналогии и вызывают в сознании реципиента какой-либо образ или цепь ассоциаций. Как будут переводиться подобные образования на русский язык? Сопоставительный анализ субдерииватов субъективной оценки и их перевода, позволяет сделать вывод о том, что в переводческой практике при передаче существительных с суб-

суффиксами субъективной оценки можно выделить следующие три способа: 1) трансформация, 2) функционально-адекватная замена, 3) калькирование (дословный перевод), 4) приблизительный перевод.

**Ключевые слова:** субсуффиксы, субъективная оценка, словообразование, узуальный, окказиональный, трансформация, литературный перевод, приблизительный перевод.

Большую группу слов в немецком языке, имеющую элементы коннотативного значения, составляют существительные, образованные при помощи субсуффиксов субъективной оценки. Субсуффиксами называются словообразовательные форманты, сохраняющие связь с самостоятельно функционирующими лексемами. Существительные, образованные при помощи субсуффиксов, получили в нашей работе название субдериватов.

Различают узуальные и окказиональные субдериваты. Узуальные субдериваты являются неотъемлемой частью словарного фонда, они известны всем носителям языка и инвентаризуются лексикографическими источниками. Приведем несколько примеров немецких субдериватов субъективной оценки, заимствованных нами из словаря словообразовательных элементов М.Д. Степановой: Angstmeier – трус, Automieze – попутчица на автомобиле, Vadebiene – любительница купаться, Bergedrücke – сачок, лентяй, Bettelbruder – бродяга, нищий, нищенствующий монах, Betthase / -häschen – темпераментная девочка, женщина для постели, Blödhammel – идиот, Dreckvogel – неряха, грязнуля, мразь, скотина, Faulhans – лентяй, Gammelmil – похотливый человек.

Узуальные субдериваты оригинальны, самобытны, многие из них передают национальный колорит и выполняют в языке экспрессивную функцию, основы их происхождения не рациональные, а эмоциональные.

Окказиональные субдериваты субъективной оценки представляют собой индивидуальные решения автора, имеют добавочную информацию, создаются по аналогии и вызывают в сознании реципиента какой-либо образ или цепь ассоциаций. По мнению В. Хенцена, почти все сложные слова, все производные, а также большая часть сложнопроизводных слов и сращений основываются на принципе аналогии [1, р. 56]. Л. Блумфилд также считает, что весь процесс развития языка – «вековой процесс аналогии» [цитируется по 2, с. 71]. По мнению Фляйшера, существует тенденция образовывать слова по уже имеющимся в речи парадигматическим и синтагматическим параметрам [цитируется по 3, с. 145 – 147]. С семантической точки зрения словообразовательный процесс по аналогии характеризуется тем, что от мотивирующей единицы наследуется не лексическое значение, а определенное общее значение модели. Например: *Olympiade* – *Sportakiade*, *Universiade*, *Janiade*; *Stadtarbeiter* – *Stadtschreiber*. Кроме словообразовательной структуры и общности деривационных элементов важную роль при аналогичном образовании играют парадигматические отношения производящих основ. Большая сложность заключается в переводе узуальных и окказиональных субдериватов. Как будут переводиться подобные образования на русский язык? Информация, включенная в семантику слова, разнообразна, и в ней могут выделяться качественно различные компоненты. Передача в переводе всей информации, содержащейся в слове, оказывается невозможной, поскольку чтобы передать один семантический компонент, в зависимости от ситуации или контекста нужно «пожертвовать» другим смысловым компонентом.

В словообразовательных системах языка перевода и исходного языка имеется множество различий и лакун в стилистически окрашенных моделях. Нейтрализация этих пробелов и различий при переводе может происходить различными способами. Например, употреблением нейтральных словообразовательных моделей, словосочетаний вместо стилистически окрашенных и восполнением потери экспрессивности в другом месте текста.

В каждом языке существуют свои языковые законы, законы сочетаемости лексем, запрещающие определенным словам вступать в сочетания, или предписывающие определенные нормы выражения данного содержания. Очень часто между желанием полной передачи смыслового содержания исходного текста и требованием соблюдения норм языка перевода возникает противоречие, которое является типичной проблемой, сопровождающей процесс перевода.

В результате субдериваты, обозначающие лицо, имеют различную внутреннюю форму. Например, русское слово «начальничек» и немецкое «*Abteilungsfritze*» означают одно и то же, однако, использованный в немецком языке при номинации субсуффикс *-fritze*, придает образованию более яркую экспрессив-

но-уничижительную окраску. Разница во внутренней форме отчасти представляет определенную проблему при переводе.

Сопоставительный анализ субдериватов субъективной оценки и их перевода, текста оригинала художественного произведения и транслата позволяет сделать вывод о том, что в переводческой практике при передачи существительных с субсуффиксами субъективной оценки, как и других изобразительно-выразительных средств, можно выделить следующие три способа: 1) трансформация, 2) функционально-адекватная замена, 3) калькирование (дословный перевод), 4) приблизительный перевод.

Самым распространенным способом перевода субдериватов субъективной оценки является функционально-адекватная замена. Данный способ предполагает замену образа при переводе с использованием образных средств языка перевода.

*Ich wusste vom alten Lewke, dass er es damals abgelehnt hatte, das Amt des Buergermeisters zu uebernehmen, obwohl ihn die rote Sophia beschimpft und verspottet hatte: Drückeberger! Feigling! Waschlappen!*» [4, р. 54]

От старого Левке я знал, что он тогда отказался от поста бургомистра, хотя рыжая Софья ругала его и издевалась: Сачок! Лентяй! Тряпка!

Еще одним наиболее употребительным способом перевода субстантивных *композигов* немецкого языка можно назвать трансформацию, т.е. передачу словообразовательной структуры языка оригинала свободной комбинацией слов в языке перевода. Например, *Meldewesen* – *организация/система регистрации населения*; *предоставление информации*; *Motorbiene* – *любительница кататься на мотоцикле*; *rachitischer Stallhase* – *зависимый от родителей мальчик, худой, никчемный*.

Подвидом трансформации является опущение, т.е. такой способ перевода, при котором могут опускаться некоторые части предложения – в данном случае сложного слова, которые при переводе являются избыточными [5, с. 221]. Такой переводческий прием при передаче метафорического или метонимического образа субдериватов, как опущение, используется в том случае, когда этот образ в языке перевода не вызывает адекватной реакции у нового получателя. Известно, что для образного выражения своего отношения к людям, каждый народ выбирает свои сравнения-символы из окружающей его действительности. Например, голубь у многих народов мира является символом мира, павлин – красоты, лиса – хитрости и ловкости, осел – глупости. Но наблюдаются случаи, когда сравнения-символы не совпадают. Например, в немецком языке, маленькие животные, насекомые, типа *Biene*, *Brumme*, *Maus*, *Mäuschen*, *Mieze*, *Ratte*, *Kröte*, *Käfer* дают обычно положительные характеристики человеку. В этих животных выбираются такие качества, как быстрота, ловкость, трудолюбие, внешняя красота. В более крупных животных выделяются чаще отрицательные качества (*Hahn*, *Schwein* / *Sau*). Например, *Wasserratte* – морской волк; любитель плавания; *Balettratte* – артистка балета, танцовщица; *Spielratte* – страстный игрок; *Kellerratte* – официантка.

Еще одним подвидом трансформации можно назвать добавление, т.е. такой способ перевода, при котором вследствие формальной невыраженности определенных семантических компонентов ИЯ и синтаксической перестройки структуры предложения при переводе необходимо ввести те или иные элементы [5, с.226].

*Nun muss ich dir, weil du ein Kopfmensch bist, etwas sagen: Ich achte Kopfmenschen.* [6, с. 155]

Я должен сказать тебе, потому что ты умный человек, голова: «Я уважаю умных людей».

Приблизительный перевод. В текстах перевода нередко можно встретить различные сопроводительные слова, с помощью которых имплицитно конкретизируются и усиливаются оценки. Поскольку суффиксальная система с квалифицирующими признаками в русском языке развита, в интересах сохранения коннотативной эквивалентности в языке перевода употребляются наименования с квалифицирующими, ласкательными или уничижительными суффиксами. В качестве соответствий для словообразовательных конструкций, выраженных одним словом, выступают в русском языке прилагательные, глаголы.

"Herr Lohkamp! Wie Eisen!" Er grinste. "Nur der **Fordfritze** ist drin." [7, p. 46]

«Господин Локамп, что Вы! Могила!» Он улыбнулся. «Только там пришел этот тип, что интересуется фордом».

Наиболее редко используется такой способ перевода субдериватов субъективной оценки, как калькирование. Калькирование (дословный перевод) – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов с их лексическими соответствиями в ПЯ. Сущность калькирования заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в ПЯ, копирующего структуру исходной лексической единицы [8, с. 173]. Нечастое использование данного способа перевода объясняется наличием в ИЯ и ПЯ аналогов среди субдериватов субъективной оценки, так как выражение личностного отношения к происходящему, эмоциональная окраска востребованы во всех языках.

Такой переводческий прием субдериватов субъективной оценки как дословный перевод или калькирование имеет много достоинств: умелое использование дословного перевода обогащает язык перевода. Данный способ предполагает замену образа при переводе с использованием образных средств языка перевода.

Например, *Plumpsack* – вместо «увалень» можно перевести дословно *мешок неотесанный*, *Nazischwein* – *свинья нацистская*.

Каждый текст имеет свои особенности, которые необходимо учитывать, поэтому нельзя дать точных указаний или вывести четкие правила по переводу сложных существительных. Перевод остается процессом творческим даже в условиях научного текста, поэтому каждый отдельный случай необходимо рассматривать индивидуально.

#### Библиографический список

1. Henzen W. Deutsche Wortbildung. Halle (S). Tübingen, 1965.
2. Мостовой Н.И. К вопросу образования инноваций в области словосложения в современном английском языке. *Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку*. Владивосток, 1973; Выпуск 1: 70 – 79.
3. Малинин Б.А. Текстобразование и контекстуально-аналогическое образование. *Структура и функции междфразовых единиц*. Пятигорск: ПГПИИЯ, 1988.
4. Panitz E., Die unheilige Sophia. Halle – Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1974.
5. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Международные отношения, 1975.
6. Kant H. Die Aula Berlin: Ruetten & Loening, 1972.
7. Remarque E. M., Drei Kameraden. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1960.
8. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002.

#### References

1. Henzen W. Deutsche Wortbildung. Halle (S). Tübingen, 1965.
2. Mostovoj N.I. K voprosu obrazovaniya innovacij v oblasti slovoslozheniya v sovremennom anglijskom yazyke. *Slovoobrazovanie i ego mesto v kurse obucheniya inostrannomu yazyku*. Vladivostok, 1973; Vypusk 1: 70 – 79.
3. Malinin B.A. Tekstobrazovanie i kontekstual'no-analogicheskoe obrazovanie. *Struktura i funkcii mezhfrazovykh edinic*. Pyatigorsk: PGPIIYa, 1988.
4. Panitz E., Die unheilige Sophia. Halle – Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1974.
5. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
6. Kant H. Die Aula Berlin: Ruetten & Loening, 1972.
7. Remarque E. M., Drei Kameraden. Moskau: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1960.
8. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: ETS, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.06.15

УДК 811.161

**Nesterova N.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tomsk State University (Tomsk, Russia),  
E-mail: nesterovatomsk@rambler.ru

**RADIO TALK-SHOW AS A NEW DISCOURSE PRACTICE.** This article examines a radio-show as a new conversational genre for the Russian electronic press and as an object for linguo-pragmatic research. Here we state and describe the characteristic features of the communicative contents of the show on radio, the discursive characteristics of which are defined by the particular issue being discussed, its dialogism on the one hand and its derivation from the TV talk shows, on the other hand. The discursive differences between the radio and television talk shows lies in the very difference between the different types of media communications: in the particular characteristics of the reception of the program by the audience, in the manner of the interactions between the participants of the given communicative situation and in the specifics of the realization of the scenario. Thematic diversity and the communicative specificities of the discourse of the talk-show are demonstrated, for example, in the programs on the radio-station "Маяк" (Mayak), specially the programs on the cultural-educational programs. The dialogue of the radio-show is studied by the verbal and non-verbal interactions between all the participants of the given communicative situation. The material of a particular broadcast of the radio-program "Morning show of Mariya Bachenina and Kirill Radtsig" reveals the characteristics of the language used to fulfill the communicative aims of the program.

The conversational genre of the media discourses, which has seen an enormous increase in use in the electronic media, presents itself as a novel object of research for the Russian humanitarian sciences. Talk shows on radio being a new type of discourse have their own communicative specificities, which haven't yet been researched academically. This work for the first time takes up the radio talk-shows, distinguishes and defines their discursive characteristics.

**Key-words:** talk-show, radio, linguo-progmatic approach, cultural and educational program, dialog, discursive features, communicative charged units, discursive practice.

**Н.Г. Нестерова**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Томского государственного университета, г. Томск,  
E-mail: nesterovatomsk@rambler.ru

## ТОК-ШОУ НА РАДИО КАК НОВАЯ ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА\*

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Культуроформирующие функции радиодискурса с позиции лингвистики»), проект № 14-34-01022.

Статья посвящена радишоу, как новому для российских электронных СМИ разговорному жанру и новому объекту лингво-прагматических исследований. Выделяются и описываются особенности коммуникативной организации ток-шоу на радио,

дискурсивные признаки которого обусловлены особенностями радиодискурса, его диалогичностью, с одной стороны, и его производностью от телевизионного ток-шоу – с другой. Дискурсивные различия между ток-шоу на телевидении и радио видятся в специфике разных видов медиакоммуникации: в особенностях восприятия программы адресатом, в характере взаимодействия участников коммуникативной ситуации, в особенностях реализации сценария. Тематическое разнообразие и коммуникативная специфика дискурса ток-шоу демонстрируется на примере программ радиостанции «Маяк», акцент делается на познавательных радиопрограммах. Диалогическое взаимодействие в ток-шоу на радио рассматривается через невербальные и вербальные действия всех участников коммуникативной ситуации. На материале конкретного выпуска радиопрограммы «Утреннее шоу Марии Бачениной и Кирилла Радцига» выявляются коммуникативно нагруженные средства языка, обеспечивающие реализацию цели программы.

**Ключевые слова:** ток-шоу, радио, лингвопрагматический подход, культурно-просветительская программа, диалог, дискурсивные признаки, коммуникативно нагруженные единицы, дискурсивная практика.

### Обоснование темы исследования

Актуальность обсуждаемых в статье вопросов обусловлена тем, что для российской гуманитарной науки разговорные жанры медиадискурса, получившие широкое развитие в электронных СМИ, представляют новый объект исследования. Ток-шоу на радио, являя собой новую дискурсивную практику, обладает коммуникативным своеобразием, к настоящему времени не получившим комплексного научного изучения. Научная новизна поставленных в статье задач состоит в выявлении и описании дискурсивных признаков жанра радишоу.

### Результаты исследования

Новый разговорный жанр на радио – ток-шоу (от английского talk-show) сформировался в условиях глобализации, под влиянием западных моделей коммуникации. В научной литературе встречается мнение о том, что условиями для появления радишоу стала реализация обратной связи со слушателями, которая имела место в советском радиовещании [1]. Этот довод можно принять во внимание, однако научный интерес к функционированию изучаемого жанра на американском телевидении [2; 3] укрепляет представление о том, что истоки ток-шоу следует искать именно в американском телевидении.

Сегодня ток-шоу – один из самых популярных жанров на радио. Термин *шоу*, учитывая его прямое и переносное значения<sup>1</sup>, в отношении к радио, одной из ядерных характеристик которого является вневизуальность, используется весьма своеобразно. Жанр ток-шоу объединил развлекательные, познавательные, информационно-аналитические передачи. Жанровый детерминант *ток-шоу* применяется к любой «разговорной» передаче на радио, часто к интервью в студии, которое ведёт популярный радиожурналист или два журналиста.

Ток-шоу, пришедшие как «кальки» западных телепрограмм, стали копировать не только их основные признаки: лёгкость разговора, артистизм ведущего, ориентацию на аудиторию, но и развлекательность, которая в новых экономических условиях рассматривается как элемент коммерческого успеха.

С коммуникативной точки зрения, ток-шоу на радио представляет собой форму организации медиапространства, структурируемого в соответствии с требованиями аудитории и задачами радиостанции. В огромном тематическом разнообразии ток-шоу на радио наше внимание привлекают культурно-просветительские передачи. Особенностью культурно-просветительского радишоу на является установка на гармоничное, толерантное общение [4], в отличие от очень распространённых телевизионных ток-шоу, в основе значительной части которых лежит конфликтная ситуация [5].

В радишоу реализуются дискурсивные признаки, роднящие его с телевизионным ток-шоу: они проявляются в особенностях восприятия программы адресатом, в характере взаимодействия участников коммуникативной ситуации, в особенностях реализации сценария. Такими признаками являются:

1. Подчинённость коммуникации теме общения; развитие основной идеи через ряд микротем.
2. Приоритетная роль ведущего в выборе темы беседы с обязательным согласованием её с приглашённым в студию гостем (гостями).
3. Активная роль аудитории – признак, который делает программу на радио живой, «визуализированной».
4. Контроль со стороны ведущего речевого поведения участников, в том числе «присутствующих» в программе дистантно.
5. Пространственная локализация коммуникативной ситуации связана со студией (радиостудией, телестудией).
6. Временной параметр: ток-шоу проходит с определённой

циклическостью, в определённое время (день, час, имеет установленную продолжительность).

7. Участники коммуникации, как правило, реализуют не только социальный, профессиональный статус, но и личностный.

8. Полифония программы достигается за счёт диалога/полилога, посредством голосов участников: ведущего, гостя студии, дозвонившихся слушателей, а также за счёт зачитывания поступивших электронных сообщений.

Отличия ток-шоу на радио и телевидении связаны со следующими дискурсивными признаками:

1. Радишоу преимущественно реализуется в прямом эфире, в то время как ток-шоу на телевидении, как правило, демонстрируется в записи.

2. Для телевизионного шоу обязательным является присутствие в студии зрителей, возможно участие компетентных экспертов – радишоу строится, как правило, на диалоге ведущего и гостя.

3. Социально-ролевые отношения между участниками программ чаще, чем на телевидении, характеризуются симметричностью, когда ведущий применяет тактику, направленную на повышение статуса собеседника – приглашённого гостя.

Передачи в жанре культурно-просветительских ток-шоу выделяются среди других радиопрограмм следующими дискурсивными признаками:

1. В отличие от новостных программ, основанных на соблюдении чёткого, регламентированного «сценария» и на устном воспроизведении письменной речи, а также на использовании кодифицированного русского литературного языка, радишоу характеризуется меньшей жёсткостью сценария и большей свободой коммуникативного поведения ведущих. Доминантой речевого поведения является разговорный стиль общения.

2. В отличие от спонтанного дискурса развлекательных программ, для которых свойственно свободное коммуникативное и речевое поведение ведущих и участников программы, когда допускается расширение и отклонение от заданной темы, радишоу культурно-просветительской тематики характеризуется стремлением к соблюдению языковой нормы и следованию теме в соответствии с продуманным сценарием, при этом элементы импровизации не исключаются.

3. От политических ток-шоу на радио, в основе которых лежит столкновение мнений, выраженная экспрессивность, радишоу познавательного характера отличается гармоничным взаимодействием ведущего с гостем/гостями в студии. Такое же требование предъявляется и реализуется в отношении к дистантно расположенным участникам – радиослушателям.

4. Культурно-просветительская программа в жанре ток-шоу и её аудитория находятся в диалектической связи: содержание программы обусловлено направленностью на целевую аудиторию, в то же время слушатель выбирает радиостанцию в соответствии со своими коммуникативными потребностями [6, с. 331].

5. Радидискурс рассматриваемого жанра характеризуется стилевой синкретичностью: он синтезирует публицистические черты и разговорные. Публицистическое начало обусловлено, прежде всего, коммуникативной целью воздействия, что связано с социальной или познавательной значимостью обсуждаемых тем, с нацеленностью на информирование общества по актуальным вопросам и с вовлечением аудитории в их обсуждение. Разнообразные элементы разговорного стиля, прежде всего, на уровне синтаксиса (неполные или незавершённые предложения, повторы, заменители паузы) делают публичную речь непринуждённой, неофициальной, располагают к общению.

<sup>1</sup> 1. Яркое эстрадное представление, развлекательная программа. Телевизионное ш. Иллюзионное ш. (в цирке). Концерт-ш.

2. перен. Нечто показное, рассчитанное на шумный внешний эффект. Политическое ш. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова Толковый словарь русского языка online.

Одной из любимых многими радиослушателями и активно репрезентирующих ток-шоу является радиостанция «Маяк» – старейшая, сохранившая свою популярность в XXI веке, государственная информационно-музыкальная станция круглосуточного вещания. По данным сайта, сегодня эфир «Маяка» обеспечивают около 50 ведущих. «Маяк» позиционирует себя как радиостанция, где работают «лучшие ведущие, настоящие профессионалы радиозэфира: Сергей Стиллавин, Ольга Шелест, Тутта Ларсен и Владимир Аверин, Лена Батинова и Вадим Тихомиров, Рита Митрофанова, Ольга Кокорекина, Максим Ковалевский, Игорь Ружейников, Кирилл Немоляев, а также многие, многие другие» (<http://radiomayak.ru/>). Музыкальные позывные – мелодия композитора В. Соловьёва-Седого «Подмосковные вечера» – является символом сохранения традиций канала. В новых условиях формат радиостанции существенно обновился, но сохранил приоритеты, в числе которых регулярность выпусков новостей и интересные познавательные программы. Значительную часть эфирного времени на «Маяке» занимают специальные авторские проекты, интерактивные развлекательные блоки, музыкальные программы.

Сайт радиостанции свидетельствует, что основу эфира составляют ток-шоу, которые представлены интересными диалогами с гостями. В их числе российские политики, деятели культуры, музыканты, известные спортсмены. Многие темы, предлагаемые к обсуждению, характеризуются социальной и интеллектуальной значимостью. Немногочисленны (но они есть) программы, посвященные политическим проблемам. Гостями «Маяка» в последние годы становились: политики Дмитрий Медведев, Сергей Миронов, Владимир Жириновский и др. Разнообразен круг программ, касающихся вопросов интеллектуальной и культурной жизни. Архивы «Маяка» содержат записи передач, в которых принимали участие всемирно известные режиссеры Владимир Наумов, Эльдар Рязанов, Никита Михалков; знаменитый французский кутюрье Пако Рабанн; кинодраматург Александр Адабашьян; известные спортсмены, театральные режиссеры, любимые артисты и многие другие интересные личности.

На «Маяке» абсолютное большинство составляют программы, выходящие в прямом эфире. При этом шоу – радиопрограмма со своей коммуникативной структурой, регламентирующей характер подготовки к интервью с гостем студии и характер организации диалога между участниками. Объявление в Интернете о наборе слушателей на специализированный дистанционный курс «Продюсер шоу на радио» (автор курса и ведущий – Алексей Зверев, директор по развитию компании «PR Крафт») даёт представление об этом жанре, о его структуре как журналистского жанра и как речевого жанра. Обучение включает следующие блоки: *элементы шоу, структура шоу, гости и подготовка интервью, телефонные звонки в студию и работа с ними, поиск информации, написание текстов, планирование шоу* ([www.radiportal.ru/edu/13076/prodyuser-shou-na-radio](http://www.radiportal.ru/edu/13076/prodyuser-shou-na-radio)).

В условиях конкуренции даже в рамках одной радиостанции каждая программа должна иметь определённую тематику и стиль ведения эфира, поэтому радио-шоу выступает как программа с выраженной тематической направленностью и ориентацией на конкретного адресата – на целевую аудиторию. Название передачи, как правило, ориентирует на познавательность или развлекательность, ср.: «Адреса милосердия», «Качество жизни», с одной стороны, и «Валенки Шоу», с другой. Заявка на новизну и актуальность «прочитывается» в названии «Проект 2012», установка на интригу – в названии «Программа П». Названия шоу, подчёркивающие значимость тематики или ведущих, порой звучат амбициозно: «Центральный комитет», «Первый Отряд». Установкой на оригинальность продиктовано включение в названия шоу иноязычных единиц (на сайте радиостанции, т.е. в печатном варианте, оно представлены средствами русской и английской графики): «No smoking show», «Санта-Барбара NOW!», «Олдскул с Ритой Митрофановой».

Названия многих передач даны по имени ведущего: «Шоу Аллы Довлатовой», «Шоу Арсения Шейкина». На «Маяке» получило начало ведение шоу двумя ведущими: «Шоу Веры Кузьминой и Дмитрия Мириманова», «Шоу Игоря Ружейникова и Влада Анциферова», «Шоу Ольги Кокорекиной и Александра Карлова», «Шоу Веры Кузьминой и Дмитрия Мириманова». Приведённые названия передач ориентируют слушателя на диалог с конкретным ведущим или ведущими и может расцениваться как реализация стратегии самопрезентации при организации диалога (или полилога). В редких случаях в качестве ведущих конкретной передачи выступают не указанные в названии программы лица.

К примеру: «Утреннее шоу Марии Бачениной и Кирилла Радцига». *Найк Борзов – гость Кати Новиковой и Марии Бачениной.*

Коммуникативно значимым фактором, определяющим эффективность ток-шоу на радио, становятся дейктические обстоятельства: строго соблюдаемая цикличность, то есть регулярная повторяемость в программе. Они рассчитаны на возбуждение в сознании массового зрителя состояния «ожидания встречи». Так, радио-шоу реализуется в различных временных сегментах: *утреннее шоу, вечернее шоу, ночное шоу*; ср. названия ток-шоу на радиостанции «Маяк»: «Вечернее шоу Риты Митрофановой», «Ночное шоу Мужчины и Женщины». Приведённые примеры позволяют считать название шоу коммуникативно значимой (коммуникативно нагруженной), «диалогической» единицей, ориентирующей адресата на определённую тематику и тип общения. Мотивированность названий радиопрограмм может быть квалифицирована как коммуникативная тактика, направленная на привлечение целевой аудитории.

Лингвопрагматический подход актуализирует проблему организации диалогического взаимодействия участников радио-шоу и его языковой репрезентации [8]. Значимым фактором, обуславливающим диалогическое взаимодействие, является количество ведущих и гостей в студии: оно определяет диалоговые связи: это диалоги между 1) соведущими (если ведущих несколько), 2) между ведущими и гостем (или гостями) студии, 3) между ведущими и радиослушателями, 4) между гостем/гостями и радиослушателями. В разных частях программы актуализируется та или иная линия.

Простейшим случаем речевой коммуникации в ток-шоу на радио является диалог, для которого характерна постоянная смена ролей между участниками речевой коммуникации, когда каждый из них попеременно является ведущим или слушателем. Отношения же между участниками коммуникативной ситуации представляются как сложные и многоплановые. Если исходить из того, что классическая модель речевого акта предполагает наличие Говорящего/Адресанта и Слушающего/Адресата, то Говорящим-1 является Ведущий (как инициатор речевой коммуникации), а Слушающим-1 – Гость. В процессе диалогического общения закономерно происходит характерная для диалога смена ролей. Отвечая на вопросы-стимулы, Гость становится Говорящим, а Ведущий Слушающим. Так как ток-шоу на радио осуществляется для массового адресата, Ведущий выступает в качестве Говорящего также для массовой аудитории.

Если же в орбиту обсуждаемой проблемы ввести понятие «автор», то, по-видимому, в таких ситуациях допустимо говорить о двойном авторе-ведущем, о соавторстве, о соведущих, потому что дискурс программы формируется в результате совместной коммуникативной деятельности ведущего и гостя, которые ведут диалог не как межличностную беседу, а как ориентированную на массового слушателя коммуникацию.

Учитывая же интерактивность радиопрограмм, обеспечивающую такую смену ролей, при которой аудитория в лице отдельных представителей выполняет функцию Говорящего, Ведущий и Гость становятся слушающими.

В данной публикации для иллюстрации вербального взаимодействия участников ток-шоу послужила запись «Утреннего шоу Марии Бачениной и Кирилла Радцига» от 16.07.2011; гость – Гарри Бардин, режиссер-аниматор. Рассмотрим, как в программе реализуется диалогическое взаимодействие по линиям Ведущий – Гость и Ведущий – Слушатель.

**Линия Ведущий – Гость.** Центром внимания в передаче является гость студии. В качестве коммуникативно нагруженных языковых единиц, создающих образ гостя как неординарной личности, выступают разнородные единицы с семантикой оценки, характеризующие его уникальную технику мультипликации. Оценку, часто сопровождающуюся эмоциональностью и экспрессивностью, выражают лексемы разных частей речи: *знаменитый, награды, одарённость, мегапопулярна*; предикативные конструкции: *меня поразило; фантастика просто!; Ничего себе!; Это, наверно, здорово.*

Активно задействованы в реализации указной цели стилистические ресурсы языка. К примеру, характерной чертой ведущих анализируемой передачи является приём градации: *заслуги и перед Отечеством, и перед миром, вселенной; (спасибо) от целого не то что поколения, я думаю, от всей страны; очень давно... в самом-самом детстве (познакомился с мультфильмами); Человек, который пришел к нам сегодня в студию... (первые слова передачи)... Человечище в эфире! (начало последней реплики передачи).*

Коммуникативной значимостью характеризуются этикетные единицы, особое положение среди которых занимают конструкции в жанре благодарности: *спасибо; за это вам огромное спасибо; Гарри Яковлевичу низкий поклон.*

Значима также оценка профессиональной оригинальности, нестандартности: *это же просто форменное хулиганство /.../ в хорошем смысле хулиганство, с которым сделан этот мультфильм, – это, конечно, поразило, за это вам огромное спасибо.*

Побуждение гостя к участию в диалоге, уточнение моментов, связанных с обсуждаемой темой, маркировано конструкциями со словами *вопрос, интересно/интересует*, метамаркерами побудительного характера: *у меня такой вопрос; объясните мне, пожалуйста; скажите; интересно... узнать; меня интересует.*

Речь участников характеризуется умеренной спонтанностью, так как в ток-шоу задана тема и оно построено на предварительной подготовке основных участников – приглашённого гостя и ведущих – и на соблюдении сценария. Авторы и ведущие анализируемой передачи продемонстрировали серьёзную подготовку по обсуждаемой теме и были вознаграждены одобрительным замечанием гостя: БАРДИН: *Вы готовились.* БАЧЕНИНА: *Ну, естественно, старались.*

**Линия Ведущий – слушатель.** Задачи по линии радиоведущий – радиослушатель достигаются в ходе развёртывания диалога благодаря предварительной подготовке ведущего/ведущих, а также благодаря вопросам и мнениям дозвонившихся радиослушателей. Генеральная стратегия развёртывания диалога/полилога задаётся ведущим, а отдельные его линии инициируются радиослушателями.

Важнейшим приёмом диалогического взаимодействия в радио-шоу являются разные способы организации интерактивной связи со слушателем. Как отмечается на сайте радиостанции, на «Маяке» практически нет записанных программ, поэтому в любой момент радиослушатели могут высказать свою точку зрения прямо в эфире или на сайте: *У нас звонок из Томска; Романов Игорь Васильевич вам пишет; спрашивает Мария.* Направленность передачи на широкую аудиторию выражается местоименными формами *всем, всех (приветствую, призываю).*

Для интерактивных передач актуально живое общение со слушателями, в ходе которого реализуется коммуникативная цель – пробудить интерес к программе, добиться активности аудитории. Так, начало передачи, связанное с представлением гостя, носит характер вовлечения в передачу радиослушателей. С этой целью ведущим успешно применена тактика опоры на личный опыт: *Знакомство с этим человеком началось, когда я первое, что увидел, это, по-моему, был мультфильм «Брэк».*

В радишоу культурно-просветительской тематики целеустановка связана не просто с актуализацией познавательной информации, но с тем, чтобы она воспринималась с положительным эффектом, когда сам способ её адресации вызывает чувство удовольствия, отвечает эстетическим потребностям адресата.

Не все передачи в жанре ток-шоу на радиостанции «Маяк» отвечают отмеченным критериям, что даёт право на негативную реакцию со стороны слушателя. Реакция адресата может быть и весьма критичной. Приведём для примера: *Накипело!!! В нашем небольшом городе из всего выбора радиоволн есть только одно нормальное радио «Маяк» с утра едешь, слушаешь Стилавина с компанией и душа радуется дальше Комолов*

*тоже хорошо ну вообще весь цвет как говорить, но с 14.00 до 17.00 начинается что-то абсолютно безумное сначала я переключал волну думая, что попал на местную волну или какое нибудь Авторадио, но через некоторое время я понял что эта передача называется «Валенки шоу» которое ведут Вадим Тихомиров и Лена Батинова, у меня начинает болеть голова от бреда и глупейших шуточек такое ощущение что к микрофону запустили какую-то школоту, эти люди портят эфир Маяка. Уважаемый Сергей Стелавин я думаю что если Геннадий Бачинский был на руководящем посту на Маяке, то думаю ты тоже можешь повлиять на ситуацию замените ведущих или разбейте этот тандем хотя-бы замените Вадима на Рустама, ведь ваше радио слушают не только с утра и вечером и Елена перестаньте в начале шоу выкрикивать это «Юпи-дубиду» или что тот типа вы ведь взрослая женщина это очень нелепо звучит в вашем исполнении! Спасибо (Орфография и пунктуация автора сохранены).*

#### Выводы

Соглашаясь с радиослушателями и с мнением многих исследователей [9 и др.] о том, что сегодня в радиозфире много речевого мусора, нельзя умалять роли «Маяка» в обеспечении познавательно-просветительской функции [10]. Эффективность общения связана с таким взаимодействием между коммуникантами, когда коммуникативная цель, поставленная ведущим, достигнута, и адресат при этом испытывает эмоциональную удовлетворённость от общения. Имеющаяся в нашем распоряжении аудиотека даёт основание говорить о том, что многие передачи в жанре шоу на радиостанции «Маяк» могут быть интересны и взыскательному радиослушателю, так как тематическое разнообразие и характер речевого поведения участников программ отвечают запросам интеллектуальной аудитории.

Особой значимостью характеризуются культурно-просветительские шоу, передающие массовой аудитории культурную информацию, обеспечивающую познавательную активность и личностное развитие россиян. Итогом передачи в жанре шоу можно считать достижение коммуникативной цели, которая связана с обсуждением познавательных, культурно-просветительских вопросов. Многие передачи в жанре шоу на «Маяке» направлены на расширение кругозора радиослушателей. Коммуникативно нагруженные вербальные единицы, обеспечивая диалогическое взаимодействие, способствуют реализации в радишоу эстетической и познавательно-просветительской функций.

Жанр ток-шоу на радиостанции «Маяк» постоянно развивается, трансформируется, одна программа перерастает в другую, либо распадается на несколько новых, адаптируясь под запросы времени. Это, как представляется, свидетельствует о дискурсивной обусловленности данного жанра и о прямом отражении всех процессов, происходящих в радиодискурсе в целом.

Высокую степень популярности ток-шоу на радиостанции «Маяк» считаем обоснованным связать с такими дискурсивными признаками этого жанра, как тематическое разнообразие; корректно реализующаяся свобода коммуникативного поведения участников; живое, реальное общение; интерактивность.

Культурно-просветительские шоу актуализируют также возможность развития творческий потенциал и повысить креативные возможности лиц, занятых профессионально в сфере радиокommunikации.

#### Библиографический список

1. Барабаш Н.С. Особенности общения с аудиторией на программируемых коммерческих радиостанциях. Available at: [http://zhurnal.lib.ru/b/barabash\\_n/rjpersonality.shtml](http://zhurnal.lib.ru/b/barabash_n/rjpersonality.shtml) (дата обращения: 10.06.2015).
2. Коченгин М.Ю. Функционально-семантические свойства американского дискурса ток-шоу. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ульяновск, 2005.
3. Могилевская Э. Ток-шоу как жанр ТВ: происхождение, разновидности, приемы манипулирования. RELGA. 2006; 15: 23 – 28.
4. Шаймиева Л.В. Стратегия и тактики диалогизации дискуссионного радиодискурса (на примере текстов передачи «В кругу света» радиостанции «Эхо Москвы»). Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013; 3: 333 – 345.
5. Ершова В. Стилистические особенности конфликтных текстов ток-шоу. Вестник Томского государственного университета. 2012; 365: 15 – 18.
6. Волкова А.А. Проблема понимания в медиадискурсе как отражение современных языковых тенденций. Мир науки, культуры, образования. 2015; 1 (50): 331 – 332.
7. Фашанова С.В. Ключевые прецедентные феномены в контексте национального менталитета (на материале радиодискурса). Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2014; 4: 124 – 132.
8. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. Москва: ИКАР, 2007.
9. Химик В.В. Болезнь языка или язык болезни? Современная русская речь: состояние и функционирование. Сборник аналитических материалов. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ, 2006: 148 – 150.
10. Сладкомедова Ю.Ю. Культурно-просветительские программы на государственном радио: структурно-функциональные и жанрово-тематические особенности. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.

## References

1. Barabash N.S. *Osobennosti obscheniya s auditoriej na programmiruemykh kommercheskikh radiostanciyah*. Available at: [http://zhurnal.lib.ru/b/barabash\\_n/r/personality.shtml](http://zhurnal.lib.ru/b/barabash_n/r/personality.shtml) (data obrascheniya: 10.06.2015).
2. Kochengin M.Yu. *Funkcional'no-semanticheskie svoystva amerikanskogo diskursa tok-shou*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ul'yanovsk, 2005.
3. Mogilevskaya E. Tok-shou kak zhanr TV: proishozhdenie, raznovidnosti, priemy manipulirovaniya. *RELGA*. 2006; 15: 23 – 28.
4. Shajmieva L.V. Strategiya i taktiki dialogizacii diskussionnogo radiodiskursa (na primere tekstov peredachi «V krug sveta» radiostancii «Eho Moskvy»). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; 3: 333 – 345.
5. Ershova V. Stilisticheskie osobennosti konfliktnykh tekstov tok-shou. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 365: 15 – 18.
6. Volkova A.A. Problema ponimaniya v mediadiskurse kak otrazhenie sovremennykh yazykovykh tendencij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 331 – 332.
7. Faschanova S.V. Klyuchevye precedentnye fenomeny v kontekste nacional'nogo mentaliteta (na materiale radiodiskursa). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2014; 4: 124 – 132.
8. Formanovskaya N.I. *Rechevoe vzaimodejstvie: kommunikaciya i pragmatika*. Moskva: IKAR, 2007.
9. Himik V.V. Bolezn' yazyka ili yazyk bolezni? Sovremennaya russkaya rech': sostoyanie i funkcionirovanie. *Sbornik analiticheskikh materialov*. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2006: 148 – 150.
10. Sladkomedova Yu.Yu. *Kul'turno-prosvetitel'skie programmy na gosudarstvennom radio: strukturno-funkcional'nye i zhanrovo-tematicheskie osobennosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.06.15

УДК 821.161.1

**Nikatieva Z.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**FORMING OF HOMONYMS IN DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES.** In the present work the researcher fulfils a detailed analysis of the material in the Dargin and English languages, which explores ways and means of the occurrence of homonyms. The analysis of the literature lets the author conclude that in modern Dargin and English a significant number of homonyms are recorded. The author of the work makes a statement that the development of these languages happens more intensively. More new homonyms, homophones and homographs appear, which have a certain language value and are therefore considered as a promising phenomenon for languages. The context clarifies the semantic structure of such words, excluding inappropriate interpretation. The occurrence of homonyms in Dargin and English contributes to the historical course of development of the languages and their systems. This includes phonetic, morphological and semantic transformations that occur in the two languages.

**Key words:** Dargin language, English language, forming of homonyms, homonymous series, comparative analysis.

**З.Ш. Никатиева**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ВОЗНИКНОВЕНИЕ ОМОНИМОВ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной работе впервые подробному анализу подвергнут материал даргинского и английского языков, в котором исследуются пути и способы возникновения омонимов. На основе анализа литературы автор делает выводы, что в современном даргинском и английском языках зафиксировано значительное количество слов-омонимов, причём с развитием языков их становится всё больше. Наблюдается появление новых омонимов, омофонов и омографов, что имеет определенную языковую ценность и поэтому рассматривается как явление перспективное для языков. Контекст уточняет смысловую структуру таких слов, исключая неуместное толкование. Возникновению омонимов в даргинском и английском языках способствует исторический ход развития самих языков и их систем. Сюда входят фонетические, морфологические и семантические трансформации, происходящие в языках.

**Ключевые слова:** даргинский язык, английский язык, возникновение омонимов, омонимические ряды, сопоставительный анализ.

Как известно, слова, составляя лексическое богатство любого языка, находятся во взаимной связи друг с другом. Слова имеют различные значения и осуществляют различные функции. Некоторые слова по значению близки друг другу, а другие, наоборот, бывают с антонимичными значениями. Одни слова, не являясь близкими по значению, похожи друг на друга по внешнему оформлению, форме, написанию и произношению. Ведь омонимичность основывается не на совпадении значений, а на совпадении форм.

Исследователи полагают, что значение и понятие в большинстве случаев образуют логико-предметное единое значение, хотя абсолютного единства понятия и значения, якобы заключённого в конкретных лексических единицах, представить себе трудно, так как любое конкретное значение слова исторически исходит из более обобщенного.

М.-С. Мусаев полагает, что «способность иметь не одно, а несколько значений является приобретенным в процессе исторического развития языка признаком даргинского слова. В момент возникновения слово всегда однозначно. Новое значение приобретает им, как правило, в результате его переносного употребления. Предпосылкой для такого употребления слова, прежде всего, является сходство или смежность явлений» [1, с. 12].

У.У. Гасанова отмечает, что «каждый из компонентов конкретного сложного слова, участвуя в образовании нового термина, как бы воспринимает и включает в свой семантический объем

или семиотическое поле то новое значение или же его оттенок» [2, с. 59].

Омонимия в языкознании – звуковое совпадение различных языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом [3, с. 344].

Появление омонимов в даргинском языке обусловлено различными факторами: лексическими, морфологическими, деривационными, а также экстралингвистическими. В лексической системе даргинского языка омонимия пронизывает все лексико-грамматические разряды слов и обнаруживает известное многообразие в зависимости от степени омонимичности, семантики и количества компонентов в рядах и от происхождения. В системе омонимов даргинского языка достаточно часто встречаются омонимичные ряды существительных: *кьякь* «молоток» – *кьякь* «зернышко»; *кьяна* «ворона» – *кьяна* «ложь»; *тур* «сабля» – *тур* «невод» – *тур* «один раунд»; *мас* «овца» – *мас* «богатство» [4, с. 94, 98].

Но наиболее богато представлены омонимичные ряды в системе глагола даргинского языка: *бикес* «приводить» – *бикес* «мазать»; *бергес* «намотать» – *бергес* «завернуть»; *башес* «ходить» – *башес* «месить».

В системе омонимов даргинского языка большое место занимают и такие ряды, которые состоят из разных частей речи: *бала* «узнает» – *бала* «шерсть», *луги* «давали» – *луги* «колос»; *рузи* «работала» – *рузи* «сестра»; *узи* «брат» – *узи* «работал» и т.д.

Омонимы возникли в процессе развития даргинского языка. Появлению омонимов в даргинском языке послужили причиной следующие явления:

1. В результате фонетических и орфографических изменений в языке происходит совпадение в звучании. Те слова, которые ранее различались в написании или в произношении, стали омонимами, т. е. они приобретают одинаковую звуковую оболочку.

2. Распад полисемии. Неодинаковые значения одного и того же слова начинают восприниматься как разные слова. Происходит расщепление полисемантического слова: *мурталпра* «всегда» – *мурталпра* «никогда»;

3. Общность в звучании исконного и заимствованного слова. Приведем примеры: *иту* «побьет» – *иту* «утюг» (рус.); *га* «дай» – *га* «гектар» (рус.); *итни* «избиение» – *итни* «понеделник» (араб.) и т.д.

4. Общность в звучании у слов, заимствованных из разных языков. Примеры: *минала* «минный» (рус.) – *минала* «исконный» (перс.); *баян* «баян» (рус.) – *баян* «довод» (араб.) и т.д.

5. В процессе словообразования и формообразования возникают омоформы: *асли* «если скажу» (услов.накл.) от *эс* «сказать» – *Асли* «жен.имя»; *чумли* «скольким» (эрг.падеж) от *чум* «сколько» – *Чумли* «название села»; *лут1и* «дно» – *лут1и* «грабил» от *лут1ес* «грабить» и т.д.

В английском языке схожие по написанию или звучанию слова могут иметь разные значения. Здесь важно точно понимать смысл сказанного или написанного, так как одно и то же слово в контексте предложения может иметь совершенно разное значение. При полном совпадении материальной формы некоторые слова могут принадлежать к разным частям речи.

В современном английском языке омонимы охватывают лексику, морфологию и словообразование. Они составляют достаточно большой массив словарного фонда, по нашим подсчетам более 15 процентов. Здесь также имеются так называемые лексико-грамматические омонимы, возникающие в результате конверсии, когда одно слово переходит в другую часть речи. Таких омонимов в английском языке множество.

Возникновению омонимов в английском языке послужили причиной следующие явления:

1. Совпадение звуковой формы слов, имеющих разные значения: *a work* «дело» – имя существительное и *to work* «работать» – глагол;

2. Омонимы появляются вследствие процессов дивергенции и конвергенции;

3. Заимствования из латыни и других языков также оказывают заметное влияние на увеличение объема омонимов в английском языке.

4. В результате случайного совпадения формы при фонетических изменениях и заимствованиях образовалось достаточное количество омонимов в английском языке.

5. А также вследствие компрессии словосочетаний и при конверсии.

6. Возникновению омонимов способствует полисемия, которая уже подверглась процессу разрушения.

7. Некоторые омонимы возникли в результате обособления значения многозначного слова.

Исследователями предлагаются множество классификаций омонимов английского языка. Наиболее привлекательным, на наш взгляд, является классификация И.В. Арнольда, в котором он предлагает распределить все омонимы 12 классов [5, с. 67].

По подсчету Л.В. Малаховского основной структурной единицей омонимии является не отдельный омоним, а группа омонимичных друг другу слов, т.е. омонимический ряд [6, с. 123]. Исследователи дифференцируют два типа омонимических рядов. Первый тип составляют ряды из омонимичных лексем. Второй тип образуют ряды омонимичных словоформ.

В современном даргинском и английском языках зафиксировано значительное количество слов-омонимов, причем с развитием языков их становится все больше. Наблюдается появление новых омонимов, омофонов и омографов, что имеет определенную языковую ценность и поэтому рассматривается как явление перспективное для языков. Контекст уточняет смысловую структуру таких слов, исключая неуместное толкование.

В обоих исследуемых языках пути возникновения омонимов частично совпадают. Это совпадение в звучании у даргинских слов, заимствованных из разных языков; заимствования из латыни и других языков в английском языке, оказывающие заметное влияние на увеличение объема омонимов; распад полисемии в даргинском языке, т.е. несхожие значения одного и того же слова начинают восприниматься как разные слова; возникновению омонимов в английском языке способствует полисемия, которая уже подверглась процессу разрушения. Омонимы сопоставляемых языков могут принадлежать к разным сферам употребления и обладают неоднозначной экспрессионной окраской. В обоих языках омонимы могут появиться и как следствие внешних языковых условий, например, вследствие развития промышленности, ремесел и т. п.

Таким образом, возникновению омонимов в даргинском и английском языках способствует исторический ход развития самих языков и их систем. Сюда входят фонетические, морфологические и семантические трансформации, происходящие в языках.

#### Библиографический список

1. Мусаев М.-С.М. *Лексика и словообразование даргинского языка*. Махачкала, 2009.
2. Гасанова У.У. *Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Махачкала, 2011.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
4. Арнольд И.В. *Лексикология современного английского языка*. Москва, 1996.
5. Никатуева З.Ш. *Даргинско-русский словарь омонимов*. Махачкала, 2014.
6. Малаховский Л.В. *Теория лексической и грамматической омонимии*. Ленинград, 1990.

#### References

1. Musaev M.-S.M. *Leksika i slovoobrazovanie darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2009.
2. Gasanova U.U. *Leksicheskij sostav i slovoobrazovanie hajdakskogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.
3. *Lingvisticheskij "enciklopedicheskij slovar"*. Moskva, 1990.
4. Arnol'd I.V. *Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1996.
5. Nikatueva Z.Sh. *Darginsko-russkij slovar' omonimov*. Mahachkala, 2014.
6. Malahovskij L.V. *Teoriya leksicheskoi i grammaticheskoi omonimii*. Leningrad, 1990.

Статья поступила в редакцию 15.06.15

УДК 811.161.1'28; 811.161.1'373.

**Popovicheva I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Russian Tambov State University n. a. G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: irinapopovicheva@mail.ru

**CLUSTER-ANALYSIS OF A LEXICAL GROUP "CHILD" IN RUSSIAN FOLK IDIOMS.** The article presents research of a thematic group "Child" in Russian folk idioms and is made on the material of lexicographic data of "The vocabulary of Russian public idioms". A conducted cluster-analysis let represent this lexical massive as a complex of groups and sub-groups of units, which are combined semantically. The research lets emphasize the most important informational sections in the linguistic image of a child. The article shows considerable statistics data. In conclusion the paper shows that the more presentative information in the Russian dialects is representative by nature and physic qualities of a child, which are important for people, who speak these dialects. Particular features of psychological qualities of children, their behavior, growth, social marked signs are important for these people as well. The materials

of the research can be used for definition of specifics of the analyzed linguistic sphere, in the works concerning the comparative type in the aspect of an opposition "literature language – dialect language".

**Key words:** Russian folk idioms, lexical group "Child", cluster-analysis.

**И.В. Поповичева**, канд. филол. наук, доц. Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина,  
г. Тамбов, E-mail: irinapopovicheva@mail.ru

## КЛАСТЕР-АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «РЕБЁНОК» В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ\*

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Образ ребёнка в социокультурной картине мира русских крестьян» (проект № 13-34-01005).

Статья посвящена исследованию лексики тематической группы «Ребёнок» в русских диалектах и выполнена на материале «Словаря русских народных говоров». Кластер-анализ позволил представить данный лексический массив как совокупность множеств и подмножеств (подгрупп) семантически связанных единиц, выделить наиболее важные информационные блоки в языковом образе ребёнка. В заключение сделаны выводы о том, что наиболее предстательно в русских диалектах репрезентирована информация о природных и физических свойствах ребёнка, важными для диалектоносителей оказываются особенности психических свойств детей, их поведения, развития, а также социально обусловленные признаки. Материалы статьи могут быть использованы для определения регионального своеобразия анализируемого языкового участка в аспекте оппозиции «литературный язык – диалектный язык», а также в исследованиях национальной языковой картины мира в целом и ее отдельных фрагментов.

**Ключевые слова:** русские народные говоры, лексическая группа «Ребёнок», кластер-анализ.

В современных социогуманитарных исследованиях «детская» тема стала одной из приоритетных. Научная интерпретация, осмысление, методология анализа феномена детства и его конституэнтов широко представлены в социологических, философских, педагогических, психологических, этнографических работах.

В лингвистике концепты *детство*, *дитя*, культурно-языковой образ ребёнка, лингвоэтнографическое поле «детский мир» также уже не раз были объектами изучения.

В 90-е годы материалы по народной обрядности и традиционным представлениям о детях, репрезентированные в близкородственных славянских языках и культурах, становятся объектом изучения с учетом значительно расширившейся методологической базы этнографической науки и разработки нового направления в лингвистике – этнолингвистики. Результатом научной деятельности А.К. Байбурина, К.В. Чистова, В.И. Ереминой, Н.И. Толстого, С.М. Толстой, В.В. Головина, Д.А. Баранова, Э.И. Зеленой, И.А. Седаковой, Т.А. Листовой, Г.А. Носовой, Т.И. Кухаронак и др. стал ряд значимых работ лингвоэтнографического и культурносемиотического характера.

Активизация научного интереса к лексике тематической группы «Ребёнок» на материале областных диалектов в то время способствовала разработке проекта «Лексический атлас русских народных говоров». Анализ этого семантического объединения посвящены статьи Л.П. Батыревой, Т.Ю. Власкиной, Л.И. Лариной, Л.И. Меркуловой, В.Ф. Филатовой и др., опубликованные в сборниках «Лексический атлас русских народных говоров: Материалы и исследования», ежегодно издаваемых с 1991 года ИЛИ РАН (Санкт-Петербург).

На современном этапе развития лингвистической науки изучение феномена детства и составляющих его репрезентаторов проводится в русле идей и теоретических положений когнитивной лингвистики [1 – 4] и лингвокультурологии [5 – 7]. Вместе с тем в исследованиях языковых единиц семантических полей «Детство», «Ребёнок» по-прежнему остаются востребованными методы традиционной лексикологии, лексической семантики, семасиологии: в частности, методы полевого конструирования, семного анализа и анализа денотативно-коннотативной структуры слова [6, 8 – 19 и др.]. Объектом научного описания служат как кодифицированный язык и явления современной культуры [1; 2; 4; 11], так и диалектный язык и традиционная культура [5; 6; 9; 12 – 21].

Цель настоящей статьи – представить кластер-анализ структуры лексической группы «Ребёнок» в русских народных говорах. Словарный корпус исследования был получен путем сплошной выборки из «Словаря русских народных говоров» (вып. 1 – 43) [22].

Следует отметить, что в диалектологии уже имеется положительный опыт систематизации и структурирования данного лексико-семантического массива. Безусловно, здесь заслуживает внимания диссертационное исследование М.М. Угрюмовой, выполненное на материале говоров Среднего Приобья. Использо-

уя методику лингвокультурологического портретирования, автор описывает культурные компоненты лексических единиц, которые распределены в работе по следующим группам: наименования 1) общие (родовые) (*детишки*, *детки*, *ребятёнок*, *орда*, *орава*, *сарынь*), 2) называющие детей по признаку возраста (*седук*, *со-сунок*, *грудник*, *парнишка*, *девочка*), 3) номинирующие ситуацию появления детей в семье (*носить* – рожать), 4) отражающие семейную иерархию (*первенец*), семейный статус ребёнка (*сирота*, *падчерица*, *незаконный*, *девий сын*), 5) именующие ребёнка по внешним характеристикам (*буруз*, *сбитень*, *кругляш*), 6) называющие вещный мир детства (*пелёнка*, *штанишки*, *зыбка*), 7) названия детской пищи (*молочишко* – молоко, *папа* (здесь и далее заглавной буквой обозначается ударный звук) – хлеб) [5].

В статье Е.Д. Звуковой на материале данных «Словаря русских народных говоров» для изучения концепта *дитя* / *ребёнок* и его языковой репрезентации в русских диалектах была апробирована методика кластерного анализа. Концептуально связанные единицы классифицированы исследователем по следующим группам: 1) номинации, указывающие на особенности поведения, характера ребёнка (*безум*, *вертень*, *непослух* и т.п.); 2) языковые единицы, называющие мальчика или девочку в раннем возрасте (*богдан*, *малок*, *растун*, *боранчук*, *робя*, *саранёнок*, *отрок* и т.п.); 3) наименования незаконнорожденного ребёнка (*байстрюк*, *богданёнок*, *жирок*, *крапивник*, *заугол* и т.п.); 4) наименования, содержащие возрастную характеристику ребёнка (*блazenь*, *выпльш*, *грудник*, *годовик* и т.п.); 5) номинации, реализующие сему «толстый» (*бухряк*, *опекуш*, *пухляк*, *сбитень*, *здоровец*, *намытыш* и т.п.); 6) номинации, указывающие на последовательность появления ребёнка в семье (*малыша*, *поздныш*, *последок*, *первинчик*, *початыш* и т.п.) и т.д. Всего выделено 20 таких подгрупп [20, с. 6–8]. На основании кластер-анализа автором статьи сделаны выводы о том, что диалектоносители большое внимание уделяют особенностям характера, поведения ребёнка, законности рождения; многочисленны единицы, называющие мальчика или девочку в раннем возрасте, что, по мнению Е.Д. Звуковой, «связано с расширением синонимического ряда в языке диалектного типа, по сравнению с литературным языком» [20, с. 8].

П.А. Якимов, М.М. Кирина, применив метод концептуального анализа на материале орнбургских говоров, в структуре концепта «Ребёнок» выделили 4 микроконцепта, которые по количеству вербализаторов распределяются следующим образом: 1) «Детская игра» (*застукалки* – игра в прятки; *клёк* – игра в городки; *шабалка* – лапта и т.п.); 2) «Детский характер» (*армай* – озорник; *галда* – крикун; *задирун* – задира и т.п.); 3) «Детские болезни» (*полуношница* – бессонница; *гуньба* – молочница; *кочерга* – частые судороги и т.п.); 4) «Возраст» (*бельмешок*, *лежень* – грудной ребёнок; *полползень* – ребёнок-ползун и т.п.). В заключение исследователи пишут о том, что в диалектном языке лексем для вербализации выделенных микроконцептов значительно больше, чем в современном русском языке, в связи с чем диалектный материал «позволяет значительно обогатить представления о русской национальной языковой картине мира» [21, с. 219].

Анализу отдельных семантических групп и подгрупп лексического поля «Ребёнок» посвящены статьи М.В. Костромичевой, Л.И. Лариной, М.М. Урюмовой, Н.Г. Архиповой, А.В. Закировой и др.

В частности, М.В. Костромичева рассмотрела диалектные наименования, отражающие разные стадии развития детей, и сделала вывод о том, что большая часть таких именований связана с номинациями приобретаемых навыков ребёнка и характеризует его по признаку «ребёнок еще не умеет делать что-либо» / «начинает делать что-либо» / «уже умеет делать что-либо» [14, с. 78]. Для маленьких детей соответствие этапам развития и физическая полноценность определялись прежде всего своевременностью формирования умений говорить и ходить. Подчеркивая значимость этих этапов, диалектоносители, как отмечает М.В. Костромичева, номинируют «каждую отдельную фазу в процессе моторных и вербальных способностей ребёнка» [14, с. 76].

Диалектные слова и словосочетания, называющие внебрачных детей, были предметом научных статей Л.И. Лариной, Н.Г. Архиповой, А.В. Закировой и др.: исследователи отмечают их многочисленность в говорах и ярко выраженный оценочный характер [15; 16; 18].

Несмотря на имеющиеся в лингвистике работы по структурному и семантическому анализу диалектного материала лексической группы «Ребёнок», научные поиски в этом направлении продолжают: каждая мотивированная классификация позволяет сделать новые выводы и обобщения по вопросам языковой репрезентации образа ребёнка в традиционной русской лингвокультуре, обогатить эмпирическую базу знаний о русских диалектах, этническом менталитете.

Новизна настоящего исследования определяется обширностью исследовательского материала и основаниями классификации.

Обратившись к данным «Словаря русских народных говоров», невозможно не обратить внимания на многочисленность в диалектном лексиконе слов, номинирующих детей, их действия, состояния, признаки, а также реалии «детского» мира (детские игры, предметы ухода за детьми, детские болезни и т. д.). Как показывает статистический анализ, в «Словаре русских народных говоров» [22; Вып. 1 – 43] только лексическая группа «Ребёнок» (не считая слов других групп одноименного семантического поля) представлена как минимум 700 номинативными единицами. Все они объединены семантическим компонентом «малолетний субъект», который в лексических значениях слов группы конкретизируется дефинициями «ребёнок, дитя (дети)», «мальчик», «девочка», «подросток», «о ребёнке (о детях)», «о девочке», «о мальчике».

Данный лексический массив может быть представлен как совокупность множеств и подмножеств (подгрупп). Так, множество «**Ребёнок (дети): общие обозначения. Обращения**» (всего 32 % наименований) состоит из таких семантических подгрупп, как:

- наименования малолетнего субъекта без указания на признак пола (например: **дЕта**, **детЯтко**, **дитЁ**, **дитЯтенька**, **ербезЁнок** – дитя, ребёнок; **зЯблЁнок**, **кавЕкуш**, **опЁстыш** – ребёнок; **добЫток** – о ребёнке; **зЮзюнка** – ласкательное название ребёнка; **молодЁнушка** – молодой человек, ребёнок («Ушел, ушел Иенат со тиха Дона; Увел сорок тысяч только сердавых, А молоденушек, малых детушек, И смету нет»). Казаки-некрасовцы [22; Вып. 18, с. 221 – 222]; всего 5%);
- слова-обращения к ребёнку (**божевОльник** – ласковое обращение к ребёнку («Ваня, **божевольник**, ты ходи ко мне, а то там забьёшься»). Смол. [22; Вып. 3, с. 61]); **болЕзка** – ласковое обращение к человеку, особенно к ребёнку; **голубЯтки** – ласковое обращение к детям; **кавЕкуш** – шутовское обращение к ребёнку; всего 24 %);

- наименования двух и более детей, группы детей (**зав-шаА** – дети, детвора; **детвА** – дети (с примеч.: [«употребляется в некотором презрительном или укорительном виде»] Курск. «ДетвА осилила: их одеть, обуть надо». Орл., Ворон., Дон., Куйбыш. [с примеч. «чаще всего маленькие дети одной семьи»] [22; Вып. 8, с. 37]); **детИна** – детвора, дети; всего 2,5 %).

Множество «**Названия ребёнка (детей) по характерным признакам, свойствам, качествам, действиям**» более сложное, оно состоит из следующих подгрупп:

- наименования ребёнка, содержащие прямую или косвенную возрастную характеристику: **маленький ребёнок** (грудной ребёнок, младенец: **авАка**, **груднИк** – грудной ребёнок; **блА-день** – младенец; **годовАльчик** – годовалый ребёнок; ребёнок в период между младенческими и подростковым возрастом: **блА-**

**зень** – маленький ребёнок; **блАзнятА** – маленькие дети; всего 18%), **ребёнок подросткового возраста** (**большУн** – подросток, мальчик высокого роста; **большУнья** – о девочке-подростке; **ко-былЁха** – о девочке-подростке или девушке; всего 3%);

- наименования малолетнего субъекта с указанием на признак пола: **ребёнок-мальчик** (**борончУк** – ребёнок мужского пола; **малАй** – ребёнок, сынишка, мальчик, парнишка; **малкО** – мальчик, парень; **мальчУжка** – мальчик, мальчуган; всего 2,5 %); **ребёнок-девочка** (**девча(е)нУшка** – девочка; **девчЕшечка** – маленькая девочка; **девчОшко** – девчонка; **девчУга** – девочка; всего 3 %);

- упитанный, здоровый ребёнок, крепыш (**бухрЯк** – толстый, здоровый ребёнок или подросток; **закомЁлок** – крепкий, здоровый ребёнок; **запестовАтик** – толстый ребёнок, толстяк; **лузгАн** – о здоровом ребёнке; **обарАбок** – толстый неповоротливый ребёнок; всего 4%);

- хилый, худой, болезненный ребёнок (**никудыка** – болезненный ребёнок; **пИглица** – больной ребёнок; **понОзырь** (**понозырь**) – рахитичный ребёнок; **сдОхлик** – слабый, хилый, болезненный человек (чаще о ребёнке); всего 1,5 %);

- наименования ребёнка по особенностям внешности: волос, лица, физического строения, роста (**курнОсочка** – о ребёнке с курносим носом; **курчАвешка** – о курчавом ребёнке; **снеговИна** – ребёнок с белым, как снег, лицом; всего 2 %);

- ребёнок, который мочится во время сна в постель или вообще часто мочится (**бУрила** – ребёнок, который ночью мочится под себя; **полУн** – ребёнок, который часто мочится; всего 1%);

- плаксивый, капризный ребёнок (**блИнница** (**кислая блИнница**) – плаксивый ребёнок; **быз** – о плаксивом, капризном ребёнке; **верезгУн** – плаксивый, крикливый ребёнок, плакса; **воетУжка** – плаксивый ребёнок; всего 10%);

- беспокойный, подвижный ребёнок (**бЕзум** – беспокойный, шаловливый ребёнок, непоседа; **бродУля** – неусидчивый ребёнок; **быстрЯк** – о резвом, шаловливом мальчике; **верете-НО** – очень подвижный, непоседливый человек, непоседа (обычно о ребёнке); всего 9%);

- избалованный, изнеженный ребёнок, требующий к себе особого внимания (**дрОчка** – избалованный, изнеженный ребёнок; **мОдник** – избалованный, капризный ребёнок; **мыЗя** – неженка, капризный, избалованный ребёнок; **наКаверзень** – о ребёнке, любящем быть постоянно на коленях; всего 3%);

- непослушный ребёнок (дети) (**неГолос** – непослушный ребёнок; **северьгА** – непоседливый, непослушный ребёнок; **сО-бинка** – о непослушном, шаловливом ребёнке; **сыранЯта** – шаловливый, непослушные дети; всего 2%);

- неопрятный ребёнок, неряха (**гадыш** – неопрятный, нечистоплотный ребёнок («Экой **гадыш**, уж на его не наденъ белой рубахи, **тотчас вывалывается в песок да в грязь**»). Волог. [22; Вып. 6, с. 92]); **дрызгА** – ребёнок, который любит дрызгаться, пакун; всего 1%);

- ребёнок, поведение и действия которого не соответствуют его возрасту (**вАженка** – девочка, старающаяся казаться взрослой; **жеребЯтник** – юноша, играющий с маленькими детьми; **зарОдок** – ребёнок, развитый не по летам; всего 1%);

- незаконнорожденный ребёнок (**сыромЯть**; **баягОн**; **безбАтьковщина**; **беспУток**; **богданЁнок**; **быстрЮк**; **валЯвка**; всего 10%);

- ребёнок-сирота (дети-сироты) (**Обморок**; **Обморух**; **остАльчик**; **безОтня**; всего 7%);

- неродной ребёнок (взятый на воспитание или подкидыш) (**безымЕнка** – ребёнок-подкидыш; **вабья** (**вабья**) – подкидыш, найдёныш, чужой ребёнок, принятый в семью; **взЯток** – приемный ребёнок, подкидыш; **воспитАльчик** – ребёнок, взятый на воспитание; **выкормыш** – неродной, приемный ребёнок; **кормЁ-нок** – приемный ребёнок; **найДен** – подкидыш; всего 5%);

- наименования ребёнка, указывающие на его социальное происхождение (**варначАта** – дети каторжников (варнаков); **горюшАта** – о детях горемыки, бедняги; **казАченька(о)** – ребёнок казака; **лЯмочник** – о крестьянском парне-подростке; всего 1 %);

- ребёнок, родители которого разной национальности (**пАболдырь** – ребёнок, у которого один из родителей русский, другой метис, второе поколение метисов; **полушпанЁнок** – ребёнок, родители которого разной национальности («Нянька его молоканка, а отец азербейжанец, а сам он, выходит, **полушпанёнок**»). Азерб. ССР. [22; Вып. 29, с. 172]; всего 1%);

- наименования ребёнка по последовательности рождения: **первый ребёнок** (**первИнчик**; **первоУченко**; **почАтыш**; **почИночек**; **почИнышек** («Медведь спрашивает [лису] – Кума,

кума, как зовут? – **Починышком**». Свердл. [22; Вып. 31, с. 15]); всего 1,5%), **последний ребёнок** (**заскрёбок**; **опоследушек**; **остАтня**; **подскрёбок**; **поскрёбышек**; всего 3%);

- дети (один из детей), одновременно рожденные одной матерью (**двоЕшши** – двойня; **двоЕчник** – один из мальчиков-близнецов; **двоЕчница** – одна из девочек-близнецов; всего 3%);

- единственный ребёнок (**одинАковка** – единственная дочь или внучка; **одинАкушка** – единственный сын или единственная дочь в семье («**Одинакушка-то** – одно чадо у матери, дак платья-то накладывают, богатая невеста»). Арх. [22; Вып. 23, с. 26]); **одинАкушко** – единственный сын в семье («**Одинакушко** хороший жених, место делить не надо»). Арх. [22; Вып. 23, с. 26]); **одинАрка** – единственная дочь у родителей («Если девица у отца **одинарка**, сына нет, то на её тоже давали землю»). Арх. [22; Вып. 23, с. 26]); всего 2,5 %);

- любимый ребёнок (**кохАнка** – любимый ребёнок; **напёрсток** – о любимом ребёнке; **обнимыш** – любимый ребёнок, баловень («Баба возиться с **обнимышем** своим»). Даль [без указ. места] [22; Вып. 22, с. 20]); всего 1%);

- поздний ребёнок (**опОздок**; **опОздыш**; **поздОнушка**; **пОздыш**; всего 0,5%);

- ребёнок, систематически выполняющий определённое трудовое поручение (**бороноволОчка** – девочка-бороновальщица; **бороноволОк** – подросток-бороновальщик (Свой **бороноволОк** дороже чужого работника) (поговорка). Даль [без указ. места]. [22; Вып. 3, с. 117]); **захлЕбenniца** – девочка-нянька («В избах, во время полевых работ, остаются старики и старухи, чтобы присмотреть за детьми, – для этого иногда нарочно держат девочек-подростков лет 10 или 12-ти, которые называются **пестуньями** – им за это никакой платы не дается, а только поят и кормят их, и потому их зовут **захлЕбenniцами**»). Арх. [22; Вып. 11, с. 149]); всего 2,5 %);

- ребёнок до совершения над ним таинства Святого Крещения (**лоп**; **богдАн** («Некрещен, так и **Богдан**»). «Всех ребят до крещения зовут **Богданами**» [без указ. места]. [22; Вып. 3, с. 47]); **некрещЕнник** («А его унучки **некрещенники**, присыпаники и скидуши»). Смол. [22; Вып. 32, с. 7]); всего 1%);

Единичные наименования: ласковый ребёнок (**гИза** – о хитрой и ласковой девочке; **лизУнчик** – ребёнок, любящий ласкаться, целоваться; **лисовИк** – ласковый ребёнок); **своенравный, упрямый ребёнок** (**бык** – об упрямом, капризном ребёнке; **крутЯк** – своенравный, упрямый мальчик; **мурЗа** (**мурЗа**) – упрямый ребёнок); **ленивый ребёнок** (**отдОвка** – непослушная, ленивая девочка («Люба **отдОвка** такая вредна, отдОвается, ни за что не пошлешь, все отдОвается» (отказывается)). Арх. [22; Вып. 24, с. 166]); **стерх** – о ленивом ребёнке); **смышлЕный, способный ребёнок** (**быстрЕчик** – о способном, остроумном мальчике; **прощУлок** – развита и смысленная девочка («А внучка моя, **прощУлка** такая, уже и читать умеет»). Ленингр. [22; Вып. 33, с. 59]); **разговорчивый ребёнок** (**гуторОк**); **послушный ребёнок** (**разУмник** – послушный ребёнок); **ребёнок-голыш** (**голендАй** – ребёнок, бегающий без штанов, в короткой рубашке, голыш; **голычОк** – голый, обнаженный ребёнок, голыш («**Голичок** (**голячок**)» – ласкательное имя раздвешемуся ребёнку»). Арх. [22; Вып. 6, с. 295]); **голопУз** – ребёнок с оголенным животом (**Астрахань арбузами, а мы голопузами** (поговорка). Даль. [22; Вып. 6, с. 324]); **хорошо одетый ребёнок** (**кУночка** – хорошо одетая девочка; **соплЮн** – о хорошо одетом мальчике; **кАмочка** (**камОчка**) – хорошо одетая деревенская девочка); **ребёнок, участвующий в каком-либо обряде и выполняющий в нем определённую функцию** (**дЕвка** – девочка лет пяти-шести, которую, соблюдая определённый обряд, посвятили в работницы («Когда девочка выпрядет первую нитку и смотает ее на клубочек, ядром которого служит большой хлопок, нарочно приготовленный, берут у девочки пряжу и сжигают ее с хлопком, оставшуюся золоту новопоставленная прядильщица должна выпить и закусить хлебом, тогда над нею смеются: «Это съеси – будешь хороша пряжа»). Смол. [22; Вып. 7, с. 317]); **подхвОстничек** – ребёнок, бегающий за ряжеными); **ребёнок, которого подменили** (**обмЕн** – 1) по народному поверью, ребёнка лешего, черта, подмененный на человеческое дитя, 2) бранно по отношению к ребёнку (обычно к мальчику), который плохо себя ведет, 3) подкидыв, незаконнорожденный ребёнок; **переменеНок** – ребёнок, которого подменили).

Границы групп условны: ряд лексем распределяет свои значения по разным подгруппам. Например, половозрастные термины (**девчЕшечка** – маленькая девочка; **недорОсле(и)нка**

– девочка-подросток; **саранЁнок** – мальчик-подросток и т.п.) указывают и на возраст, и на пол ребёнка.

Как видно из вышеприведенной классификации и примеров, особые блоки информации составляют номинации ребёнка (детей):

А) **по природным, физическим свойствам, качествам** (всего 35 % наименований): основанием номинаций служат такие признаки, как **полнота** или **худоба** (**опЕстыш**, **покрёпыш** – полный, здоровый, ухоженный ребёнок; **счирЁнок** – о болезненном, хилом ребёнке), крепкое или слабое **здоровье** (**скри(ы)ла** – болезненный, хилый и плаксивый ребёнок; **ослЁнок** – здоровый, толстый ребёнок, крепыш («**Смотри какой ослЕток у тебя растёт, об камень не расшибешь!**» Туп. [22; Вып. 24, с. 22]), **особенности внешности** (**белЯк** – ребёнок, имеющий очень белый цвет лица или волос);

Б) **по психическим, интеллектуальным свойствам, качествам, особенностям поведения и развития** (всего 27, 5%): диалектный лексикон констатирует, что ребёнок может быть спокойный, послушный, ласковый или, наоборот, подвижный, плаксивый, капризный, избалованный, своенравный, упрямый, неопрятный, не соответствующий поведением своему возрасту (**гокунОк** – резвый ребёнок, шалун; **гАлман** – о балованном, шумливом и непослушном ребёнке; **нявгУн** – плаксивый, капризный ребёнок; **плаксуОк** – плаксивый ребёнок; **крутЯк** – своенравный, упрямый мальчик; **подхвОстник** – ребёнок, бегающий за матерью, за взрослыми, ко всем пристающий; **сгОзя** – о неопрятном, сопливом ребёнке; **кобылЯк** – о здоровом рослом мальчике, парне, который ведет себя, как ребёнок);

В) **по социально обусловленным признакам** (всего 24 %). К таковым можно отнести **законность рождения** (незаконнорожденный ребёнок: **выгУлок**; **вдЕлок**; **выпраток**; **мирОн** (с примечанием «от слова «мир» – народ») [22; Вып. 18, с. 173]), **наличие кровной связи между детьми и родителями** (**приводец** – приемный сын, приемыш; **приволОка** – неродной ребёнок, пасынок или падчерица), **национальную принадлежность отца и матери** (**болдырЁнок** – ребёнок-метис);

Г) **по роли и месту в иерархической структуре семьи, по особенностям рождения** (всего 19, 5%): любимый (**кохАнка**), поздний (**поздОнушка**), единственный (**ордиАрец**), первый / последний (**первИнчик**, **послЕдышек**) ребёнок.

В особую группу можно выделить лексемы, называющие ребёнка **по трудовым или обрядовым функциям и действиям** (всего 4%) (**зЫбник** – мальчик лет семи-восьми, который качает колыбель (зЫбку), когда старшие члены семьи уходят в поле; **казачОнок** – 1) мальчик-подпасок; 2) мальчик-бороновальщик; **монашАта** – мальчики-прислужники в монастыре; **подсекАло** – мальчик, помогающий косцу косить траву; **подхвОстничек** – ребёнок, бегающий за ряжеными).

Представленный кластер-анализ позволяет сделать следующие выводы и обобщения.

Наиболее представительно в русских диалектах репрезентирована информация о природных и физических свойствах ребёнка. Исследователи связывают этот факт с традиционностью представлений о детях, в первую очередь, как о существах природных, являющихся частью физической реальности [17; 23]. Несомненно, соответствие природным нормам рождения и развития, физическая полноценность ребёнка были важны с прагматической точки зрения: определяли его жизнеспособность, а в будущем – жизнеспособность семьи и всего крестьянского социума.

Немаловажным для диалектоносителей был и эстетический критерий оценки (**белЯшка** – белокурая девочка; **криволАпник** – ребёнок с кривыми ногами).

Положительно воспринималась здоровая полнота ребёнка: в народном сознании в отношении детей признак «полный (толстый)» коррелирует с признаками «здоровый», «красивый» («**ПЕрвый у минЯ во какОй брудАн радИлси. Так он фсё жызн здыравЯк, красАвиц, а фтарАй, дОчка, хУдинькыя рыдилАсь, МАлИнькыя. АНА и щас фсё такАя – кОжа ды кОсти**»). – [18]; см. также: [5, с. 19]).

Признаки, лежащие в основе наименований детей по психическим, интеллектуальным способностям, особенностям поведения и развития, эксплицируют образ ребёнка как субъекта, которому свойственно и плакать, капризничать (**нявгУн** – плаксивый, капризный ребёнок), и быть жизнерадостным, подвижным, шаловливым (**галюноЧик** – шаловливый, подвижный ребёнок; **зуй** – жизнерадостный, подвижный ребёнок; **отчАюха** – озорной, шаловливый ребёнок), умственно развигивать, обучаться

(*прощУюлка* – развита и смысленная девочка). Естественными свойствами маленького человека были непонятливость, неопытность, неаккуратность (*пущля* – о ребёнке, который еще мало понимает, смыслит, или о неопытном по молодости человеке («Он еще *пущля*, пусть дома играет». Тул. [22; Вып. 27, с. 48]); *маслюшка* – замасленный, засаленный, неопрятный ребёнок). Как отмечают диалектологи, в отличие от именованного взрослого человека, наименования ребёнка, указывающие на его бестолковость, неопрятность, не несут коннотативной окраски неодобрительности. Формально снисходительное отношение к этому свойству ребёнка выражается в использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов (*опёнуш-ЕК*, *несмышл-ЁНК-а* – несмышлениш [14, с. 77]), в обращениях с семантикой оценки («[Внуку], *Грязненький*, иди. Садись вот сюда» [5, с. 10]).

Важными для диалектоносителей оказываются социально обусловленные признаки ребёнка. Здесь, по верному замечанию Т.Н. Бунчук, обращает на себя внимание лексико-семантическая разработанность «правильного» и «неправильного» зачатия [19] (диалектная подгруппа «Незаконнорожденный ребёнок» – одна

из самых многочисленных в рассматриваемом семантическом объединении – 10%), наличие естественных для человека кровных и этнических связей (именования ребёнка-сироты составляют 7% слов группы, а неродного ребёнка – 5%).

С момента рождения крестьянский ребёнок был включен в свою социальную группу (что отражается, например, в количественном составе подгруппы «Наименования двух и более детей, группы детей» – 2,5 %), во внутрисемейные отношения, в систему культурных традиций, а взрослея, включался в трудовую жизнь семьи и сельского общества. Эта область крестьянской реальности отражена в наименованиях детей по их роли и месту в структуре семьи, личностным предпочтениям родителей, по трудовым функциям, обрядовым действиям.

Полагаем, что материалы, представленные в статье, могут быть использованы для определения региональных особенностей анализируемого языкового участка, универсального и локального в мировидении диалектоносителей, способствуют дальнейшему изучению культурно-языкового образа ребёнка в традиционной русской культуре, национальной языковой картины мира в целом и отдельных её фрагментов.

#### Библиографический список

1. Ашхарава А.Т. *Концепт «дитя» в русской языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Архангельск, 2002.
2. Калюжная И.А. *Концепт «детство» в немецкой и русской лингвокультурах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2007.
3. Кварацхелия Ш.М. *Концептуальное моделирование языкового образа ребёнка в английской реалистической прозе XIX века*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
4. Лебедева М.Ю. *Концептуальное поле «Детство» и его репрезентация в русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
5. Угрюмова М.М. *Лингвокультурологический портрет ребёнка в говорах Среднего Приобья*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2014.
6. Коконова А.О. *РОЖДЕНИЕ и СМЕРТЬ в пространстве диалекта*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2011.
7. *Народные представления о детях в языке и культуре диалектного социума*: учебное пособие. Авт.-сост. И.В. Поповичева. Тамбов, 2013; ч.1.
8. Аюпова Е.И. Метафорические наименования ребёнка: деривационная и функциональная специфика. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2008; Выпуск 3; Т. 2: 86 – 89.
9. Зверева Ю.В. Наименования детей, образованные с помощью метафорического переноса, в пермских говорах. *Лексический атлас русских народных говоров: Материалы и исследования*. Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2013: 203 – 212.
10. Кражева А.Л. *Особенности вербализации понятия «child / ребёнок»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
11. Поповичева И.В., Бунина М.А. Кластер-анализ структуры семантического поля «Ребёнок» (по лексикографическим данным). *Путь науки*. 2014; Выпуск 6: 69 – 72.
12. Угрюмова М.М. Возраст ребёнка в номинативных единицах: лингвокультурологический аспект (на материале говоров Среднего Приобья). *Вестник Томского государственного университета*. 2014; Выпуск 384: 37 – 41.
13. Угрюмова М.М. Константы народной культуры в языковом воплощении представлений о ребёнке (на материале говоров Среднего Приобья). *Вестник Томского государственного университета*. 2012; Выпуск 359: 25 – 27.
14. Костромичева М.В. Этапы становления ребёнка: особенности именования в говорах. *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008; Выпуск 1: 76 – 78.
15. Архипова Н.Г., Закирова А.В. Образ ребёнка в русской языковой картине мира: на примере оппозиций «брачный – внебрачный» и «родной – неродной». *Вестник Амурского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2014; Выпуск 64: 167 – 171.
16. Ларина Л.И. Обозначения внебрачного ребёнка в курских говорах. *Теория языка и межкультурная коммуникация*. 2014; Выпуск 1(15): 38–44.
17. Федосеева Н.П., Подюков И.А. Диалектная лексика, характеризующая детей (по данным пермских говоров и коми-пермяцкого языка). *Строгановские чтения*. Усолье, 2006; Выпуск 2: 67 – 75.
18. Поповичева И.В. Социально-оценочный компонент в семантической структуре диалектных слов (на примере лексической группы «Ребёнок»). *Филология и литературоведение*: Научно-практический журнал. Available at: <http://philology.snauka.ru/>
19. Бунчук Т.Н. Языковое выражение представлений о рождении ребёнка в усть-цильме: исследование народной культуры. *Дети и детство в народной культуре Усть-Цильмы: Исследования и материалы*. Сыктывкар, 2008: 27 – 36.
20. Звукова Е.Д. Специфика номинации дитя/ребёнок в языке диалектного типа (на материале «Словаря русских народных говоров» (Вып. 1–42)). *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Русская филология. 2012; Выпуск 4: 5 – 10.
21. Якимов П.А., Кирина М.М. Концепт «Ребёнок» в оренбургской диалектной картине мира. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; Выпуск 1(44): 218 – 220.
22. *Словарь русских народных говоров*. Под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова. Москва-Ленинград: Наука, 1965 – 2010. Выпуски 1 – 43.
23. Баранов Д.А. *Образ ребёнка в представлении русских о зачатии и рождении: По этнографическим, фольклорным и лингвистическим материалам*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Санкт-Петербург, 1999.

#### References

1. Ashharava A.T. *Koncept «ditya» v russkojazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Arhangel'sk, 2002.
2. Kalyuzhnaya I.A. *Koncept «detstvo» v nemeckoj i russkoj lingvokul'turakh*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2007.
3. Kvaracheliya Sh.M. *Konceptual'noe modelirovanie yazykovogo obraza rebenka v anglijskoj realisticheskoj proze XIX veka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
4. Lebedeva M.Yu. *Konceptual'noe pole «Detstvo» i ego reprezentaciya v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
5. Ugryumova M.M. *Lingvokul'turologicheskij portret rebenka v govorah Srednego Priob'ya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 2014.
6. Kokonova A.O. *ROZHDENIE i SMERT' v prostranstve dialekta*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.

7. *Narodnye predstavleniya o detyah v yazyke i kul'ture dialektного sociuma*: uchebnoe posobie. Avt.-sost. I.V. Popovicheva. Tambov, 2013; Ch.1.
8. Ayupova E.I. Metaforicheskie naimenovaniya rebenka: derivacionnaya i funktsional'naya specifika. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2008; Vypusk 3; T. 2: 86 – 89.
9. Zvereva Yu.V. Naimenovaniya detej, obrazovannye s pomoshch'yu metaforicheskogo perenosa, v permskikh govorah. *Leksicheskij atlas russkikh narodnykh govorov: Materialy i issledovaniya*. Sankt-Peterburg: Institut lingvisticheskikh issledovanij RAN, 2013: 203 – 212.
10. Kryazheva A.L. *Osobennosti verbalizacii ponyatiya «child / rebenok»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
11. Popovicheva I.V., Bunina M.A. Klaster-analiz struktury semanticheskogo polya «Rebenok» (po leksikograficheskim dannym). *Put' nauki*. 2014; Vypusk 6: 69 – 72.
12. Ugrumova M.M. Vozrast rebenka v nominativnykh edinicah: lingvokul'turologicheskij aspekt (na materiale govorov Srednego Priob'ya). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; Vypusk 384: 37 – 41.
13. Ugrumova M.M. Konstanty narodnoj kul'tury v yazykovom voploschenii predstavlenij o rebenke (na materiale govorov Srednego Priob'ya). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; Vypusk 359: 25 – 27.
14. Kostromicheva M.V. Etapy stanovleniya rebenka: osobennosti imenovaniya v govorah. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2008; Vypusk 1: 76 – 78.
15. Arhipova N.G., Zakirova A.V. Obraz rebenka v russkoj yazykovoj kartine mira: na primere oppozitsij «brachnyj – vnebrachnyj» i «rodnoj – nerodnoj». *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2014; Vypusk 64: 167 – 171.
16. Larina L.I. Oboznacheniya vnebrachnogo rebenka v kurskikh govorah. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2014; Vypusk 1(15): 38–44.
17. Fedoseeva N.P., Podyukov I.A. Dialektnaya leksika, harakterizuyushchaya detej (po dannym permskikh govorov i komi-permyackogo yazyka). *Stroganovskie chteniya*. Usol'e, 2006; Vypusk 2: 67 – 75.
18. Popovicheva I.V. Social'no-ocennochnyj komponent v semanticheskoy strukture dialektnykh slov (na primere leksicheskoy gruppy «Rebenok»). *Filologiya i literaturovedenie*: Nauchno-prakticheskij zhurnal. Available at: <http://philology.snauka.ru/>
19. Bunchuk T.N. Yazykovoe vyrazhenie predstavlenij o rozhdenii rebenka v ust'-cilemskoj narodnoj kul'ture. *Deti i detstvo v narodnoj kul'ture Ust'-Cil'my: Issledovaniya i materialy*. Syktyvkar, 2008: 27 – 36.
20. Zvukova E.D. Specifika nominacii ditya/rebenok v yazyke dialektного типа (na materiale «Slovara russkikh narodnykh govorov» (Vyp. 1-42)). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Russkaya filologiya. 2012; Vypusk 4: 5 – 10.
21. Yakimov P.A., Kirina M.M. Koncept «Rebenok» v orenburgskoj dialektnoj kartine mira. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; Vypusk 1(44): 218 – 220.
22. *Slovar' russkikh narodnykh govorov*. Pod red. F.P. Filina, F.P. Sorokoletova. Moskva-Leningrad: Nauka, 1965 – 2010. Vypuski 1 – 43.
23. Baranov D.A. *Obraz rebenka v predstavlenii russkikh o zachatii i rozhdenii: Po etnograficheskim, fol'klornym i lingvisticheskim materialam*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.

Статья поступила в редакцию 15.07.15

УДК 811.111

**Abulaysova N.A.**, Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [Gadjiev82@mail.ru](mailto:Gadjiev82@mail.ru)

**Ragimkhanova L.K.**, Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [Gadjiev82@mail.ru](mailto:Gadjiev82@mail.ru)

**Sheygasanova G.M.**, Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [Gadjiev82@mail.ru](mailto:Gadjiev82@mail.ru)

**EMOTIONALLY EXPRESSIVE VOCABULARY IN MODERN ENGLISH.** This article investigates the emotionally-expressive vocabulary in the modern English language. A team of the researchers have used the material of stories by John Cheever "The Sutton Place Story", "Christmas is a Sad Season for the Poor", "The death of Sustina". The background of the work is to reveal and analyze definite language units, which are emotionally marked. In the work the authors use a descriptive-analytical method of the investigation. This method deals with the description and analysis of the investigated facts. In the paper the authors tried to show borderlines of the emotionally-expressive vocabulary in the aspect of the investigation. Analyzing emotionally-expressive vocabulary the researchers have singled out groups of adjectives, nouns and verbs and described emotions that they express.

**Key words:** emotionally-expressive vocabulary, imagery expressiveness, interjections, largening expressiveness expressively-connonative color, emotionally-marked words.

**Л.К. Рагимханова**, канд. филол. наук, доц., зав. межкафедетской каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [Gadjiev82@mail.ru](mailto:Gadjiev82@mail.ru)

**Н.А. Абулайсова**, канд. филол. наук, доц. межкафедетской каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [Gadjiev82@mail.ru](mailto:Gadjiev82@mail.ru)

**Г.М. Шейгасанова**, канд. филол. наук, доц. межкафедетской каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [Gadjiev82@mail.ru](mailto:Gadjiev82@mail.ru)

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная работа посвящена исследованию эмоционально-экспрессивной лексики. Мы использовали материалы рассказов Джона Чивера "The Sutton Place Story", "Christmas is a Sad Season for the Poor", "The Death of Sustina". Целью работы является выявление и анализ отдельных языковых средств, несущих экспрессию. В работе был использован описательно-аналитический метод исследования, который предполагает описание и анализ исследуемых фактов. В работе даётся общее определение эмоционально-окрашенной лексики. Нами сделана попытка очертить границы эмоционально-экспрессивной лексики в аспекте нашего использования.

**Ключевые слова:** эмоционально-экспрессивная лексика, образная экспрессивность, увеличительная экспрессивность, междометия, эмоциональная окраска, экспрессивно-коннотативные слова.

Целью нашего исследования является определение состава эмоционально-экспрессивной лексики и её границы. В соответствии с целью нами была изучена теоретическая литература по данной проблеме. Работы В.В. Виноградова, М.Н. Кожинной, А.И. Смирницкого, Е.М. Галкиной-Федорук, В.А. Звягинцева,

О.С. Ахмановой, Н.М. Разинкиной и других стали основополагающими в области изучения экспрессивной лексики.

Необходимо отметить, что не существует ни одного специального словаря, который точно описывал бы экспрессивную лексику. Отмечается неупорядоченность терминологии, мно-

гозначность термина «экспрессия», хотя многие исследователи-лингвисты оценивают экспрессивную функцию языка как важную, существенную. Современная лингвистика рассматривает проблему употребления экспрессивной лексики как заслуживающей изучения в разных аспектах на разном языковом материале. Слово и его вариант обладает эмоциональным компонентом значения, если выражает эмоции или чувства. Эмоцией называется относительно кратковременное переживание: радость, огорчение, удовольствие, тревога, гнев, удивление. Чувство – более устойчивое отношение: любовь, ненависть, уважение и т.д. Слово обладает оценочным компонентом значения, если оно выражает положительное или отрицательное суждение о том, что оно называет, т.е. одобрение или неодобрение [1].

Эмоциональный компонент возникает на базе предметно-логического, но, возникнув, характеризуется тенденцией вытеснения предметно-логического значения. На первый план в таких конструкциях выступает именно эмоционально-экспрессивный компонент, он становится определяющим [2].

Согласно И.В. Арнольд, лексическое значение каждого отдельного лексико-семантического варианта слова представляет сложное единство денотативного (основного) и коннотативного значения [3].

В коннотативное значение входит эмоционально-оценочный, экспрессивный и стилистический компонент значения.

Слово обладает экспрессивным компонентом, если своей своеобразностью или каким-либо другим способом, подчёркивает, усиливает то, что называется в этом же слове или в других, синтаксически связанных с ним словах. Различают экспрессивность образную и увеличительную.

Образная экспрессивность представляет поэтическое восприятие мира. Она многообразна и чрезвычайно сложна для изучения.

Увеличительная экспрессивность изучена достаточно полно. Она представлена такими словами, которые получили специальное обозначение интенсификаторы [4]. Нам необходимо подчеркнуть, что употребление таких простых интенсификаторов, как

*all, ever, even, quite, really, absolutely, so* даже при первом чтении изучаемого рассказа достаточно частотно.

Так, к группе интенсификаторов возможно отнести усиленные наречия, которые образуются от разных основ, обозначающих эмоции. Очень много таких наречий образовалось от слов, обозначающих страх: *frightfully, awfully, terribly* и т.д.

Их широкая употребительность свидетельствует о подавлении лексического значения в пользу усилительного компонента: *she looks frightfully well, frightfully decent, frightfully nice, terribly smart, terribly amusing, terribly friendly, awfully pleased*.

Как отмечают Левицкая и Фитерман, в словарном составе каждого языка существует довольно значительная группа слов, имеющих постоянное эмоциональное значение [5]. Эмоциональное значение присуще определённой группе слов, обозначающих всевозможные чувства и эмоции.

Это слова, которые не указывают на предметы, явления или понятия в реальной действительности. Эмоциональное значение слова возникает благодаря тем ассоциациям, которые оно вызывает. Эти ассоциации могут быть положительными или отрицательными в самом широком плане, а не в узком оценочном смысле.

Ассоциации могут быть закреплёнными за словом, постоянно присутствовать в его семантической сочетаемости с определёнными словами из контекстуальных соображений, потом превращаются в относительно постоянные.

Как считает И.В. Арнольд, в категорию слов эмоционального значения входят слова разных групп.

На одном полюсе находятся междометия, т. е. слова, не имеющие на сегодня денотативного значения или его утратившие, как, например, приветствия: *oh, ah, Pooh, damn*.

С точки зрения Арнольда междометия являются чистыми знаками эмоции [3]. Эти слова составляют совершенно особый строй лексики, поскольку у них нет предметно-логического значения. В междометиях сосредоточены все типические черты, отмечающие эмоциональную лексику: синтаксическая факультативность, т.е. возможность опущения без нарушения структу-

Таблица 1

Эмоционально-экспрессивные прилагательные в прозе Джона Чивера

положительные	отрицательные	нейтральные	всего
18	27	3	48
divine	terrible	sensible	
wonderful	vulgar	grave	
beautiful	ignorant	discretionary	
hearty	bitter		
comfortable	desperate		
lovely	hysterical		
amiable	dreadful		
gentle	filthy		
powerful	insane		
burning	sad		
lucky	hesitant		
merry	miserable		
astonishing	preposterous		
humble	cruel		
lively	degrading		
grateful	rough		
merciful	satanic		
cheerful	angry		
	threatening		
	sarcastic		
	inane		
	formidable		
	terrifying		
	intolerable		
	distasteful		
	harsh		
	terrible		

ры фразы; отсутствие синтаксических связей с другими частями предложений, семантическая насыщенность, которая состоит в том, что присутствие хотя бы одного эмоционального слова придает эмоциональность всему высказыванию.

На другом полюсе находятся слова, являющиеся названием различных чувств или человеческих качеств, как, например: *love, heat, envy, pain, joy, gaily*.

Слова эмоционального значения имеют много лексико-семантических вариантов, обладают большим количеством оттенков значений и их семантические границы не столько широки, сколько расплывчаты. Благодаря этому у них легко возникают дополнительные контекстуальные значения, поскольку они легко сочетаются с самыми разнообразными словами [6].

Многие из них легко теряют свое основное значение, употребляясь преимущественно в коннотативном плане, а некоторые прилагательные или наречия – превращаются в усилители (интенсификаторы).

Рассмотрим сложность семантической структуры прилагательного *fierce*, которое имеет следующие значения:

1. свирепый, лютый, жестокий;
2. неистовый, сильный;
3. неудержимый, горячий;
4. бодрый, энергичный;
5. невыносимый, отвратительный.

*Her fierce glance became furious, as she directed it from Renny's*

*Faceto Earnist's*. В её свирепом взгляде загорелась ярость, когда она перевел глаза с Рени на Эрнеста.

Слова эмоционального значения обладают широким спектром, легко поддаются индивидуальному употреблению и часто выражают субъективное (личное) отношение автора. В различных контекстах выявляются разные грани или оттенки их значений. Поэтому они легко приспосабливаются к любому контексту [7].

Роль контекста очень значительна в отношении слов эмоционального значения. В ряде случаев слово, лишенное эмоционального значения, приобретает его именно благодаря контексту.

В данной работе исследуются эмоционально-экспрессивные прилагательные в прозе Джона Чивера. Всего эмоционально насыщенные прилагательные в рассказах *"The Sutton Place Story"*, *"Christmas is a Sad Day for the Poor"*, *"The Death of Sustina"* представлены 48 единицами. Из них 27 единиц имеет отрицательную окрашенность – *Her taste, Katherine thought, was avaricious and vulgar*.

18 единиц имеют положительную окраску – *She was a beautiful girl with wonderful heavy hair that had lights of silver and gold*.

3 единицы – нейтральную окраску – *1 thought suddenly of the neglected graves of my three brothers*

Следует отметить своеобразие использования прилагательных и наречий, которые усиливают эмоциональность прилагательных, если они стоят перед этим прилагательным.

Например: *terribly funny*.

Далее, хотелось бы обратить внимание на частотность суффикса – *full* в прилагательных, в материале он представлен 10 единицами. Например: *distasteful*. Писатель намеренно использует прилагательные, образованные от существительных, при этом существительные, как правило, несут отрицательную нагрузку.

Всего эмоционально-экспрессивных глаголов в исследуемых рассказах насчитывается 35 единиц. Из них 27 единиц имеют отрицательную окрашенность – *Children bored and irritated her*.

6 единиц имеют положительную окрашенность – *She said that she loved children and had always wanted children herself*.

2 единицы нейтральную окрашенность – *Each manhole cover, excavation, and flight of stairs dominated the brilliance of the day like he reverse emphasis of a film negative*.

Таблица 2

Эмоционально-экспрессивные глаголы

положительные	отрицательные	нейтральные	всего
6	27	2	35
to love	to bore	to dominate	
to glad	to irritate	to snarl	
to enjoy	to shout		
to admire	to anger		
to reward	to cry		
to fail in love	to sicken		
	to worry		
	to afraid		
	to alarm		
	to scream		
	to broad		
	to condemn		
	to overwhelm		
	to demand		
	to shriek		
	to scare		
	to stung		
	to despise		
	to neglect		
	to bewilder		
	to terrify		
	to lower		
	to aggravate		
	to be outraged		
	to howl		
	to tire		
	to die		

В рассказах Дж. Чивера эмоционально окрашенные существительные представлены 51 единицами. Из них 30 единиц несут отрицательную окрашенность – *Shew as a kind and ignorant woman, and this, more than any bitterness, showed in her face when she took Deborah down stairs.*

15 единиц несут положительную окрашенность – *There was*

*such clarity and innocence in her monologue that it seemed like a wonderful part of the bright summer morning.*

6 единиц – нейтральную окрашенность – *I told Mrs. Tennyson when I left her that she should take very good care of the little girl.*

Составим общую таблицу использования эмоционально-экспрессивных средств (табл. 4).

Таблица 3

## Эмоционально-экспрессивные существительные

положительные	отрицательные	нейтральные	всего
15	30	6	51
pleasure	bitterness	melancholy	
love	instability	emphasis	
clarity	laziness	taciturn	
innocence	harm	pressure	
generosity	grief	orphan	
happiness	imprudence	enforcement	
charity	prisoner		
light	meanness		
excitement	censure		
benevolence	fear		
decency	helpless		
purity	horror		
gentleness	danger		
honour	sickness		
sympathy	depression		
	abandonment		
	loneliness		
	petulance		
	darkness		
	sadness		
	sin		
	feeble		
	anxiety		
	scandal		
	death		
	threat		
	injuries		
	indignation		
	moaning		
	crying		

Таблица 4

Эмоционально-окрашенная лексика				
	Положит.	Отрицательн.	Нейтральн.	Всего
Существительные	15	30	6	51
Прилагательные	18	27	3	48
Глаголы	6	27	2	35
Всего:	39	84	11	134
	29,1%	62,7 %	8,2 %	100%

Даже поверхностный взгляд на материал дает нам право говорить об особом эмоциональном состоянии героев рассказов Чивера. Количественное преимущество лексических средств со знаком минус очевидно: 62,7 %. И среди существительных, и среди прилагательных, и среди глаголов наблюдается подавляющее большинство отрицательно окрашенных единиц. Такое массированное использование негативно-эмоциональных языковых средств сообщает всему повествованию отрицательный настрой. Используя преимущественно отрицательную коннотативную окраску, писатель рисует безрадостные картины жизни бедняков. Такой подбор лексических средств усиливает содержательную структуру произведений. Читатель проникается не только внешней, логической линией повествования. Он одновременно, посредством тщательно отобранной лексики, подвергается экспрессивно-эмоциональному воздействию.

Таким образом, изучение некоторых особенностей использования эмоционально-экспрессивной лексики на материале рассказов известного американского писателя Дж. Чивера *"The Sutton Place Story"*, *"Christmas is a Sad Season for a Poor"*, *"The Death of Sustina"* позволили сделать следующие выводы:

1. Слова эмоционально окрашенные встречаются во всех значимых частях речи – ими могут быть существительные, прилагательные, наречия, глаголы и т.д. Чаще всего ими бывают прилагательные и существительные. Эмоциональные элементы

в них выступают особо ощутимо. Это происходит вследствие особенностей восприятия окружающего мира: предметы и признаки предметов или явлений несут на себе отражение человеческих эмоций.

2. Количественный анализ использования эмоционально-экспрессивной лексики позволяет утверждать, что логическая смысловая сторона повествования оказывает значительно большее воздействие на эмоциональное восприятие читателя благодаря массированному использованию отрицательно-пессимистических языковых средств. Исследуемый материал показывает подавляющее преимущество отрицательной лексики в прозе Чивера.

3. Пессимизм рассказов Чивера очевиден. В них нет так называемого *"happy end"*. Его пронизательность, его проникновение в социальные и психологические глубины американского образа жизни делают его зорким наблюдателем современного мира. Стиль Чивера кажется небрежным и обрывочным, но простота обманчива, за ней – сложная жизнь. И она не всегда счастливая и беззаботная.

Мы полагаем, что наша попытка исследовать эмоционально-экспрессивную лексику в прозе Джона Чивера является началом большой и сложной работы постижения основ писательского мастерства. Безусловно, рамки данного исследования малы, чтоб говорить о серьезных выводах. Тема интересна и требует своего дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. Галкина-Федорук Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке. *Профессору Московского университета акад. В.В. Виноградову в день его 60-летия*. Москва, 1958: 83 – 97.
2. Баранов А.Г. Эмоциональная экспрессия – язык – текст. *Филология. Philology* 1993; 1: 6 – 10.
3. Арнольд И.В. *Стилистика современного английского языка*. Ленинград: «Просвещение», 1981.
4. Качалова К.Л., Израилевич Е.Е. *Практическая грамматика английского языка*. Москва, 1998.
5. Левичкая Т.Р., Фитерман А.М. *Теория и практика перевода с английского языка на русский*. Москва, 1963.
6. Каушанская В.Л. *Грамматика английского языка*. Ленинград, 1967.
7. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва, 1958.

#### References

1. Galkina-Fedoruk E.M. Ob 'ekspressivnosti i 'emotional'nosti v yazyke. *Professoru Moskovskogo universiteta akad. B.V. Vinogradovu v den' ego 60-letiya*. Moskva, 1958: 83 – 97.
2. Baranov A.G. 'Emocional'naya' ekspressiya – yazyk – tekst. *Filologiya. Philology* 1993; 1: 6 – 10.
3. Arnol'd I.V. *Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Leningrad: «Prosveschenie», 1981.
4. Kachalova K.L., Izrailevich E.E. *Prakticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva, 1998.
5. Levickaya T.R., Fiterman A.M. *Teoriya i praktika perevoda s anglijskogo yazyka na russkij*. Moskva, 1963.
6. Kaushanskaya V.L. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Leningrad, 1967.
7. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva, 1958.

Статья поступила в редакцию 05.06.15

УДК 811.161.1'42

**Romashova O.V.**, postgraduate, Department of the Russian language and documentary, Volgogradsky State University, Deputy Head of Department of administration and Human Resources, Ministry of Health of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ol\_2202@mail.ru

**EVOLUTION OF AN IMAGE OF THE AUTHOR IN A MEDICAL DOCUMENT.** The paper describes evolution of the author's image in case history, which is caused by expansion of a document's functions on the background of the changing socio-political conditions, scientific and technical progress. The research has shown that the collective nature of subject of the text becomes more clearly marked, and the means of its expression are significantly more complicated. Special attention is paid to the appearance of collegiality in the patient treatment process, which leads to increase the number of "collaborators", makes a more pronounced collective character, which is reflected in the structural-speech organization document text. We substantiate the idea that a large number of means of expression of the author of the text and the diversity of their semantics indicates the fundamental importance of this category for document text. Study of the regularities of document formation through the prism of the author category will complement the existing science information about the properties of document systems and their typological diversity.

**Key words:** medical document, case history, patient's medical card, author image, subject of a text, semantics of social status, semantics of evaluation, semantics of intentional states.

**О.В. Ромашова**, аспирант заочной формы обучения каф. русского языка и документалистики, ФГАОУ ВПО «Волгоградский государственный университет», зам. начальника отдела Департамента управления делами и кадров Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ol\_2202@mail.ru

## ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА АВТОРА В МЕДИЦИНСКОМ ДОКУМЕНТЕ

В работе описана эволюция образа автора в истории болезни или медицинской карте стационарного больного, которая обусловлена расширением функций документа на фоне изменения социально-политических условий, развитием медицины и здравоохранения; охарактеризованы средства выражения образа автора и их семантика. Особое внимание уделено появлению коллегиальности в процессе лечения пациента, которая приводит к расширению круга «соавторов», делает более

выраженным его коллективный характер, что находит отражение в структурно-речевой организации документного текста. Обосновывается мысль о том, что большое количество средств выражения автора текста и разнообразие их семантики свидетельствует о принципиальной важности данной категории для документного текста. Исследование закономерностей формирования документа сквозь призму категории автора позволит дополнить имеющиеся в науке сведения о свойствах документных систем и их типологическом разнообразии.

**Ключевые слова:** медицинский документ, история болезни, медицинская карта стационарного больного, образ автора, средства выражения образа автора, семантика социального статуса, семантика оценки, семантика интенциональных состояний.

Деятельность общества невозможна без совершенствования различных аспектов деловой коммуникации, осуществляемой за счёт передачи информации. Информация составляет базис управления, и с целью рационального использования ее фиксируют в документах, что придает ей организационную форму и позволяет перемещать во времени и пространстве. В связи с поступательным развитием общества сфера деловой коммуникации постоянно расширяет свои границы и становится объектом изучения многочисленных научных дисциплин. Изменения, коснувшиеся здравоохранения на фоне социальной динамики в обществе, а также в связи с переходом к страховой медицине и принятием в 2011 г. закона № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», потребовали научных подходов к оптимизации управленческой деятельности, а это, в свою очередь, привело к усилению роли документной составляющей в лечебно-диагностическом процессе. В то же время недостаточная изученность текстов, документирующих диагностику и лечение, существенно затрудняет совершенствование управления.

Особое значение для исследования медицинских документов имеет позволяющий глубже понять их сущность анализ категории автора. На важность этой категории в художественном тексте указывал В.В. Виноградов, считавший, что образ автора является центром, фокусом, в котором скрещиваются и объединяются, синтезируются все стилистические приёмы произведений словесного искусства [1]. М.П. Брандес отмечал объединяющую роль субъекта художественного текста, указывая, что «образ автора – это та цементирующая сила, которая связывает все стилевые средства в цельную словесно-художественную систему, это внутренний стержень, вокруг которого группируется вся стилистическая система произведения» [2, с. 52].

Однако категория автора документного текста оценивается исследователями неоднозначно. Так, традиционно принято считать, что тот, кто непосредственно создает документ, оказывается полностью отстраненным от написанного им текста и субъект текста в деловом документе не персонафицируется [3; 4 и др.]. Согласно другой точке зрения, автор тем или иным образом представлен в документном тексте, где содержатся признаки, характеризующие «сферу субъекта текста», под которой понимают свойство текста эксплицировать образ автора и его отношение к окружающему [5 – 7]. Образ автора, его единоличный / коллективный характер, становится основанием одной из классификации документных текстов [6].

Неоднозначная трактовка образа автора документного текста определяет необходимость и актуальность изучения специфики этой категории, средств её выражения в документах различных видов, в том числе и медицинских.

Известно, что любые документы являются продуктом общественных отношений, то есть социально детерминированы. Они порождаются социумом, сопровождают его деловую активность в различных сферах. Социальные факторы, в частности способ, характер и организация деловой деятельности в обществе, во многом определяют работу с документами.

Рассмотрев историю формирования медицины как науки и организации медицинской помощи, а также специфику здравоохранения как особой сферы общественных отношений, мы выделили 3 основных периода (дореволюционный, советский и современный), характеризующихся особенностями документирования процесса оказания медицинской помощи, что определенным образом находит отражение в истории болезни (ИБ), переименованной впоследствии в медицинскую карту стационарного больного (МКСБ): первый период (начало XIX в. – 20-е годы XX в.) – это зарождение и формирование рассматриваемого документа; второй период (20-е – 80-е годы XX в.) связан с появлением нормативно-правовых актов, регулирующих оформление и ведение истории болезни; третий период (80-е годы XX в. – современность) обусловлен отменой указанных нормативных актов и введением в действие нового документа – приказа Минздрава

СССР от 04.10.1980 № 1030 «Об утверждении форм первичной медицинской документации учреждений здравоохранения» (последние изменения и дополнения в него внесены в 2002 г.), что изменило форму документа. Этот приказ является действующим и в настоящее время.

Соответственно этим периодам были отобраны и изучены ИБ и МКСБ за 1913–1914, 1943–1944 и 2013–2014 гг. одного из старейших стационаров Санкт-Петербурга – Мариинской больницы.

В дореволюционной России возникновение истории болезни было связано со становлением клинической медицины. Характерными чертами клинической медицины считаются, во-первых, наличие университетских клиник, во-вторых, внедрение клинического преподавания, и, в-третьих, применение методологии опытного знания как основы клинического мышления. Временем становления клинической медицины в России стала первая половина XIX века [8], тогда же появились первые записи, характеризующие течение заболевания и ход лечения, названные впоследствии историей болезни (ИБ). С момента возникновения ИБ и до советского периода традицию ее ведения регламентируют лишь потребности медицинской науки и практики, заинтересованность врачей в познании закономерностей течения болезни. В этот период ИБ выполняла в основном информативно-кумулятивную функцию и её оформление базировалось на существовавшем опыте и традициях. Все это определяло специфику образа автора в рассматриваемом документе.

Основным автором ИБ является лечащий врач, однако в процессе лечения косвенным образом принимают участие и другие лица, что также находит отражение в документе. Условно назовем других авторов «соавторами». Это:

- те, кто направил пациента на лечение в больницу (в документе имеется направление, написанное кем-либо из членов Попечительского совета больницы, врачом или частным лицом, к которому обратился больной (генерал от артиллерии Владимир Николаевич Хлебников, почетный опекун), с резолюцией кого-либо из входящих в попечительский совет;
- те, кто делал сопутствующие записи (сестра милосердия, заполнявшая температурный лист);
- название лечебного заведения (Мариинская больница для бедных).

Таким образом, уже на первом этапе формирования ИБ авторство этого документа можно охарактеризовать как «коллективное», и термин «автор» мы будем использовать в обобщенном значении, понимая под ним основного автора (лечащего врача) и соавторов (иных лиц, косвенно участвующих в процессе лечения пациента).

**Автор** эксплицирован в ИБ разными средствами языка.

В **реквизите «подпись»** используются:

- имя нарицательное + имя собственное, называющее фамилию (принял врач Соболев);
- имя нарицательное + имя собственное, называющее инициалы (как правило, один) и фамилию (принял врач П. Козиковский), причём особенностью является то, что отсутствует указание отчества, что, вероятнее всего, связано с особенностями медицинского образования того времени (многие врачи стажировались за границей или проходили обучение в России у иностранных специалистов из Европы, где обращение по имени-отчеству не принято);
- оборот речи, включающий нарицательные существительные, причастие с зависимыми словами, имена собственные: господа врачи, пользовавшие больного, Александров, Мисерова.

В **тексте документа** образ автора имплицитирован; о нём можно судить по описанию врачом болезни пациента, его симптомов, результатов лечения: среднего роста, хорошего питания, дыхание свободное, сердце в нормальных границах. Для текста ИБ свойственен констатирующий характер изложения, немногословие, информационная плотность. Имплицитно, определённо-личными предложениями, выражены и соавторы,

например, попечители (*прошу не отказать в приеме нуждающегося в больничном лечении; прошу господина дежурного врача принять на 2 хирургическое отделение; покорнейше прошу принять на лечение*).

Средства обозначения автора выражают его **социальные характеристики, систему ценностей и интенциональные состояния**.

**Социальные характеристики** автора отражены на лексическом, синтаксическом и текстовом уровнях.

На **лексическом уровне** они представлены:

- существительными или субстантивными словосочетаниями со значением «лицо», называющими человека в аспекте его социальных функций: *врач, исполняющий обязанности директора, генерал от артиллерии, почетный опекун*;
- неодушевленными нарицательными существительными, содержащими в структуре значения сему 'организация': *больница*;
- антропонимами – именами собственными, называющими врача (*Кочичев, Москвин*) в написании, соответствующем нормам русского языка того времени.
- эргонимами – именом собственным организации (лечебного учреждения): *«Мариинская больница для бедных»*,

На **синтаксическом уровне** имеют место односоставные определённо-личные предложения: *Прошу многочуважаемого товарища не отказать в приеме служащего, Прошу господина дежурного врача принять на 2 хирургическое отделение и тотчас сообщить доктору Зеттарду*.

На **текстовом уровне** реквизиты как структурные части документа включают вербальный компонент в виде наименования организации: *«Мариинская больница для бедных»* и невербальный компонент в виде подписи.

**Система ценностей** автора текста в ИБ выражена языковыми единицами с семантикой оценки.

На **лексическом уровне** они представлены отглагольными существительными *улучшение* и *ухудшение*, передающими мнение автора о течении заболевания и лечении.

На **синтаксическом уровне** выявлены оценочные единицы в сочетании с интенсивом: *в общем, чувствует себя лучше*, которые также выражают мнение автора о ходе лечебно-диагностического процесса.

На **текстовом уровне** обнаруживаются отдельные оценочные единицы, концентрирующиеся в эпикризах: *выписывается с улучшением, случилось осложнение*.

**Интенциональные состояния** автора текста отражены слабо.

На **лексическом уровне** отмечены глаголы физического состояния: *страдать, чувствовать*, при помощи которых врач фиксирует процесс лечения пациента.

На **текстовом уровне** это жанровое обозначение, входящее в реквизит «заголовок к тексту»: *эпикриз; явления, которыми обнаружилась болезнь*; такие номинации играют роль текстового ключа, определяющего задачу текста или его части.

**В советский период** продолжается практика ведения ИБ на основе сложившихся традиций и потребностей медицины. Лишь к концу 20-х гг. XX века начинает складываться типовая форма этого документа, что было обусловлено необходимостью анализа информации из ИБ в медико-статистическом и научно-клиническом аспектах. В целях внесения необходимого порядка в составление историй болезни, а также обеспечения их правильного хранения и надлежащего использования Наркомздравом РСФСР в 1927 г. разработана типовая форма этого документа, а в 1929 г. изданы «Инструкция о заполнении истории болезни» и «Инструкция о порядке хранения историй болезни». Для упорядочивания работы медицинских учреждений, финансируемых государством, в 1939 г. Наркомздрав СССР утверждает единую для всей страны форму истории болезни (приказ № 122 от 23.02.1939 г.). Дальнейшее развитие делопроизводства и практические потребности здравоохранения обусловили выход в 1968 году приказа МЗ СССР № 55, изменившего название документа «история болезни» на более правильно отражающую его сущность – «медицинская карта стационарного больного» и закрепившего ее форму. Таким образом, в советский период на основе традиций, а также потребностей прикладной медицинской науки и клинической практики, достижений документоведения, формируется МКСБ, а принципы её ведения фиксируются нормативными актами. В этот период, помимо основной информативно-кумулятивной функции МСКБ, актуализируется дополнительная контролирующая функция [9]. В связи с этим претерпевает изменения и образ автора документа.

В этот период **автором** является лечащий врач (*Левина*), **соавторами** – заведующий отделением (зав. отд. Сокович), специалисты-консультанты (*обход профессора Рысса С.М.*), врачебно-контрольная комиссия (врачи Сокович, Круглов), средний медицинский персонал (они оставляют записи в документе, измеряя кровяное давление, вес, уровень аскорбиновой кислоты в крови, проводя санобработку).

Образ автора в ИБ приобретает более выраженный коллективный характер с различной долей участия в формировании документа этих лиц.

Средства обозначения автора текста в ИБ советского периода, по сравнению с дореволюционным, более разнообразны.

**Социальные характеристики автора** представлены единицами разных уровней языка.

На **лексическом уровне** они передаются:

- существительными, называющими человека в аспекте его социальных функций (*главврач, директор, пациент, врач, заведующий отделением, профессор, зав. квартирной помощью поликлиники*);
- неодушевленными нарицательными существительными, содержащими в структуре значения сему 'организация': *больница, скорая помощь, тубдиспансер*;
- антропонимами – именами собственными, фамилиями врачей: *Новиков Александр Семенович, М. Михеев, Левина*;
- эргонимами – именами собственными, называющими лечебные учреждения: *«Больница им. Куйбышева», «Ленинградский горздравотдел», «Бюро госпитализации»*.

На **синтаксическом уровне**, как и в предыдущий период, имеют место односоставные безличные предложения: *Иванов Артур 16 лет с упадком сердечной деятельности при истощении 3 степени направляется для стационарного лечения; Продлить лечение на 10 дней*.

На **текстовом уровне** реквизиты как структурные части текста по-прежнему включают вербальные компоненты, однако становятся более выраженными невербальные составляющие, обозначающие общепринятую форму истории болезни (*здрavoоxр. ф. № 3, подпись*).

**Система ценностей** автора текста, как и в дореволюционный период, выражена языковыми единицами с рационально-оценочной коннотацией.

На **лексическом уровне** они представлены:

- отглагольными существительными *улучшение* и *ухудшение*;
- именами прилагательными с положительной (*благоприятный, удовлетворительный*) и отрицательной (*неблагоприятный, тяжелый*) семантикой.

На **синтаксическом уровне** наблюдаются оценочные единицы в сочетании с интенсивом: *Чувствует себя лучше, состояние остается средней тяжести*.

На **текстовом уровне** обнаруживаются оценочные единицы, концентрирующиеся в эпикризах, консилиумах, совместных осмотрах: *За время лечения состояние улучшилось, отек исчез, боли прекратились*.

**Интенциональные состояния** автора отражены опосредованно, через его оценку состояния пациента, эффективности лечения, необходимости его продления.

На **лексическом уровне** это глаголы физического состояния: *страдать, чувствовать*, с помощью которых врач характеризует самочувствие пациента.

На **синтаксическом уровне** отмечаются конструкции, в которых выдвигается на первый план действие, а не его субъект, – инфинитивные, неопределенно-личные и безличные предложения: *Курит; Поступил в больницу с жалобами*. Они несут в себе информацию, целенаправленно выявленную врачом и имеющую непосредственное отношение к диагностике и лечению.

На **текстовом уровне** это жанровое обозначение текста, входящее в реквизит «заголовок к тексту»: *эпикриз, перевязка, обход*, играющего роль текстового ключа, который определяет задачу текста или его части.

**Третий период – современный**, его начало в 80–90 гг. XX века совпадает с интенсивным развитием медицинской науки и внедрением ее достижений в практику. В России это еще и время перехода к страховой медицине: функция финансирования лечения от государства постепенно переходит к страховым компаниям, изменяются подходы к качеству медицинской помощи, что оказывает непосредственное влияние на требования, предъявляемые к медицинской документации. В начале периода выходит приказ Министерства здравоохранения СССР от 04.10.1980

г. № 1030 «Об утверждении форм первичной медицинской документации учреждений здравоохранения», определяющий формы медицинских документов, в том числе и МКСБ, на бумажных носителях, остающийся актуальным и действующим до настоящего времени.

В то же время современный период ознаменовался появлением электронной медицинской карты (ЭМК), которая представляет собой комплекс медицинских записей, содержащих данные о состоянии пациента и назначаемом ему лечении, обрабатываемых и хранимых электронным способом. В России с 1 января 2008 г. действует национальный стандарт «Электронная история болезни. Общие положения» (ГОСТ Р 52636–2006), описывающий понятие электронной истории болезни и требования к ней. ГОСТ Р 52636–2006 оперирует понятиями *электронная медицинская карта (ЭМК), электронная персональная медицинская запись (ЭПМЗ) и электронный медицинский архив (ЭМА)*. Термин ЭМК является переводом международного термина EMR – Electronic Medical Record. Однако в нашей стране электронная медицинская карта пока не находит широкого применения, ею ограничено пользуются лишь отдельные коммерческие медицинские организации. До настоящего времени в отношении ведения МСКБ на бумажном носителе, в связи с ее повсеместной распространенностью, продолжает действовать приказ Минздрава СССР от 04.10.1980 г. № 1030 «Об утверждении форм первичной медицинской документации учреждений здравоохранения», последние изменения и дополнения в который внесены в 2002 г.

В современный период актуализируются учетно-финансовая и правовая функции МКСБ. Обращает на себя внимание увеличение числа *соавторов* рассматриваемого документа: это лечащий врач, заведующий отделением, специалисты-консультанты, средний медицинский персонал, направившее пациента в стационар лечебное учреждение (скорая помощь, поликлиника, больница), а, кроме того, соавтором становится сам пациент или его законный представитель, так как эти лица дают информированное согласие на обследование и лечение.

Соавтор-пациент в тексте документа выражен: местоимениями 1 лица ед. ч. И.п. в двусоставных предложениях (*я согласен*); местоимениями 1 лица ед. ч. Д.п. в односоставных безличных предложениях (*мне разъяснено*); именами собственными, называющими фамилию, имя и отчество пациента или его законного представителя в реквизите «подпись».

Разноуровневые языковые средства обозначения автора также выражают его социальные характеристики, систему ценностей и интенциональное состояние.

**Социальные характеристики** представлены единицами лексического уровня:

- существительными, называющими человека в аспекте его социальных функций и характеристик; лексическая семантика выражена в МКСБ при помощи специальных словообразовательных морфем со значением «лицо»: *дежурный врач, лечащий врач, заведующий отделением, законный представитель*;
- антропонимами – именами собственными, называющими врача или среднего медицинского работника: *Иванова Татьяна Петровна, И.М. Майоров*;
- неодушевленными нарицательными существительными, содержащими в структуре значения сему 'организация', и словосочетаниями, обозначающие юридическое лицо: *больница, стационар, скорая помощь, поликлиника*;
- эргонимами – названиями лечебного учреждения: *«Мариинская больница», «Александровская больница»*.

**Морфологический уровень** характеризуют:

- существительные, называющие фамилию, имя и отчество врача, его должность; имплицитно он представлен в виде изложения, повествования от его имени (*состояние удовлетворительное, неврологическая симптоматика с положительной динамикой, выявлено наличие внутримозговой гематомы*).
- личное местоимение 1-го лица ед. и мн. ч. *я*;
- притяжательное местоимение *мой*; глаголы в форме 1-го лица ед. и мн. ч. *доверяю, согласен, отказываюсь*;
- категория состояния, выраженная языковыми единицами, предполагающими наличие субъекта (*показано = ему показано; рекомендовано = ему рекомендовано*).

На **синтаксическом уровне** имеют место:

- односоставные определенно-личные предложения: *Прошу не проводить патологоанатомическое вскрытие*;
- односоставные безличные предложения: *Показано оперативное лечение*;

- вводные конструкции, выражающие различные субъективно-модальные значения (вводные слова для выражения связей, отношений и зависимости: *в связи с этим, таким образом, следовательно*).

На **текстовом уровне** это реквизиты как структурные части текста, включающие вербальные и невербальные компоненты (*цифровые и штрих-коды; наименование организации; справочные данные об организации; подпись и др.*), содержащие значимую, понимаемую другими участниками деловой коммуникации информацию об организации, создавшей документ.

**Система ценностей автора** текста в МКСБ выражена языковыми единицами с рационально-оценочной коннотацией, а также может быть охарактеризована опосредованно, через описание врачом динамики заболевания и хода лечебно-диагностического процесса.

На **лексическом уровне** система ценностей представлена:

- отглагольными существительными *улучшение и ухудшение*;
- нейтральной лексикой с положительной (*благоприятный, удовлетворительный, показано и др.*) и отрицательной (*неблагоприятный, тяжелый, не показано и др.*) рационально-оценочной коннотацией;

- безоценочными словами, приобретающими положительную или отрицательную коннотацию в результате практического опыта; они становятся употребительными, и закрепляются в языке МКСБ: *я, Иванов И.И., доверяю врачу Петрову Н.Н. выполнить оперативное вмешательство; я, Иванов И.И., отказываюсь от дальнейшего обследования и лечения*.

На **синтаксическом уровне** выявляются оценочные единицы в сочетании с интенсивом, которые в МКСБ нередки: *Состояние пациента остается крайне тяжелым, прогноз неблагоприятный*.

На **текстовом уровне** обнаруживаются оценочные единицы, концентрирующиеся в эпикризах, консилиумах, совместных осмотрах: *с целью купирования отека головного мозга назначена дегидратационная терапия, проведенное лечение эффективно; рекомендовано реабилитационно-восстановительное лечение*.

**Интенциональные состояния автора текста** также отражены на нескольких уровнях различными языковыми средствами; в них прослеживается тесная связь автора, характеризующего и фиксирующего ход лечебно-диагностического процесса, и пациента.

На **лексическом уровне** это глаголы личной отнесенности, которые обозначают действие, устойчиво ориентированное на лицо; в их семантике наблюдается антропоморфная производность действия или состояния (речемыслительной деятельности): *назначать, выполнять, обследовать, осматривать*; а также не относящиеся непосредственно к автору, но характеризующие состояние пациента, фиксируемое врачом, глаголы эмоционального состояния: *жаловаться*; глаголы лично-предметной отнесенности (физического состояния: *страдать, чувствовать*).

На **синтаксическом уровне** имеются конструкции, выдвигающие на первый план действие, а не его субъект, – инфинитивные, неопределенно-личные и безличные предложения: *С целью купирования анемии показано переливание эритроцитарной массы (= пациенту показано)*. При этом врачом обосновывается необходимость того или иного вида лечения или обследования.

На **текстовом уровне** отмечается жанровое обозначение текста, входящее в реквизит «заголовок к тексту»: *предоперационный эпикриз, заявка на компьютерную томографию, информированное согласие на обследование и лечение*, играющего роль текстового ключа, который определяет задачу текста или его части.

Таким образом, в процессе развития истории болезни как медицинского документа образ автора меняется. Актуализация новых функций этого документа, появление коллегиальности в процессе лечения пациента приводит к расширению круга «соавторов» МКСБ, делает более выраженным его коллективный характер, что находит отражение в структурно-речевой организации документного текста. Большое количество средств выражения автора текста и разнообразие их семантики позволяют говорить о принципиальной важности данной категории для документного текста. Исследование закономерностей формирования документа сквозь призму категории автора позволит дополнить имеющиеся в науке сведения о свойствах документных систем и их типологическом разнообразии.

## Библиографический список

1. Виноградов В.В. Проблема образа автора в художественной литературе. *О теории художественной речи*. Москва, 1971.
2. Брандес М.П. *Стилистический анализ*. Москва, 1971.
3. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 2004.
4. Валгина Н.С. *Теория текста: учебное пособие*. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/eabout.htm>
5. Косова М.В., Кулько О.И. *Документная лингвистика. Документный текст в современном коммуникативном пространстве: учебное пособие*. Волгоград, 2011.
6. Кулько О.И., Косова М.В. Субъект документного текста: семантика и способы представления. *Вестник ВолГУ. Сер. 2, Языкознание*. 2011; 2 (14).
7. Ковалев Н.С. *Древнерусский литературный текст: Проблемы исследования смысловой структуры и эволюции в аспекте категории оценки*. Волгоград, 1997.
8. Бородулин В.И. *История клинической медицины: лекции*. Москва, 2006.
9. Ромашова О.В. Жанрово-стилевая специфика медицинского документа (на материале медицинской карты стационарного больного). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5 (48).

## References

1. Vinogradov V.V. Problema obraza avtora v hudozhestvennoj literature. *O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva, 1971.
2. Brandes M.P. *Stilisticheskij analiz*. Moskva, 1971.
3. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 2004.
4. Valgina N.S. *Teoriya teksta: uchebnoe posobie*. Available at: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/eabout.htm>
5. Kosova M.V., Kul'ko O.I. *Dokumentnaya lingvistika. Dokumentnyj tekst v sovremennom kommunikativnom prostranstve: uchebnoe posobie*. Volgograd, 2011.
6. Kul'ko O.I., Kosova M.V. Sub'ekt dokumentnogo teksta: semantika i sposoby predstavleniya. *Vestnik VolGU. Ser. 2, Yazykoznanie*. 2011; 2 (14).
7. Kovalev N.S. *Drevnerusskij literaturnyj tekst: Problemy issledovaniya smyslovoj struktury i `evolyucii v aspekte kategorii ocenki*. Volgograd, 1997.
8. Borodulin V.I. *Istoriya klinicheskoy mediciny: lekci*. Moskva, 2006.
9. Romashova O.V. Zhanrovo-stilevaya specifika medicinskogo dokumenta (na materiale medicinskoj karty stacionarnogo bol'nogo). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48).

Статья поступила в редакцию 01.07.15

УДК 811.512.141

**Khuramshina A.R.**, postgraduate, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: [kafedra\\_bmp@mail.ru](mailto:kafedra_bmp@mail.ru)

**COMPLIMENTS IN THE SYSTEM OF A SPEECH ACT IN THE BASHKIR LANGUAGE.** The research article focuses on the compliments in the system of a speech act in Bashkir. Currently the issues of speech acts attract the interest of many researchers increasingly, such as compliments, congratulations, condolences, etc. Every person is in the constant, ongoing process of communication: speaking, talking, arguing. Our speech is like a mirror, it reflects the level of general culture, a state of mind, depth of thinking and intelligence. Problems of interpersonal verbal communication and interaction between people require thorough research of any form of the speech behavior of native speakers and their communicative and pragmatic features. Compliments, being one of the complex elements, are of particular interest in relation to the pragmatic orientation on the successful realization of the language communication.

**Key words:** illocution, Bashkir language, compliments, pragmatics, speech act.

**A.P. Хурамшина**, аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа,  
E-mail: [kafedra\\_bmp@mail.ru](mailto:kafedra_bmp@mail.ru)

## КОМПЛИМЕНТЫ В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОГО АКТА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена комплиментам в системе речевых актов башкирского языка. В настоящее время всё чаще вызывают интерес у многих исследователей вопросы речевых актов, таких как комплименты, поздравления, соболезнования и др. Человек находится в постоянном общении, коммуникации: говорит, беседует, спорит. Наша речь, словно зеркало, отражает уровень общей культуры, состояние души, глубину мышления и интеллекта. Проблемы межличностного вербального общения и взаимодействия людей между собой требует углубленного исследования любой формы речевого поведения носителей языка и их коммуникативных и прагматических особенностей. Compliments, являясь одним из сложных, представляют особый интерес в связи с прагматической направленностью на успешную реализацию языковой коммуникации.

**Ключевые слова:** иллокуция, башкирский язык, комплименты, прагматика, речевой акт.

С древнейших времен принято осознание того, что слова по самой сути всемогущи и обладают удивительной силой возвышать и унижать, воскрешать и убивать, вдохновлять на славы, достойные, великие подвиги и дела и, в то же время лишать смысла жизни и интереса ко всему, что существует на земле. Исследователи приписывали словам магическую силу возбуждать сильные чувства и потрясения, призывали обращаться с ними не как с частицами речи, а как с зародышами святых образов, как с зёрнами воспоминаний, почти как с живыми существами. И возможно поэтому во многих культурах с глубоким почтением относились к человеку, умеющему разумно говорить с ними последовательно, убедительно и уместно, по достоинству оценивали умную, рассудительную речь собеседника, взвешивая каждое сказанное слово, прислушиваясь к вложенному в него смыслу, судили о воспитанности, об умственных возможностях и о характере человека. Возрастающий интерес лингвистов к проблемам межличностного вербального общения

и взаимодействия людей между собой требует углубленного исследования любой формы речевого поведения носителей языка и их коммуникативных и прагматических особенностей. По мнению видного башкирского ученого, профессора Л.Х. Самситовой: «каждый язык обслуживает все социокультурные потребности его носителей, он является отражением культуры определенного этноса» [1, с. 5].

Комплименты, являясь одним из сложных, но интересных и эффективных элементов речевого акта, представляют особый интерес в связи с прагматической направленностью на успешную реализацию языковой коммуникации. Термин «речевой акт», введенный в теоретическую литературу Оксфордской школой позитивизма, обозначает основную единицу вербальной коммуникации. Понятие речевого акта впервые ввел представитель английской лингвистической философии, логик Дж. Остин, исходя из деятельностного подхода Л. фон Витгенштейна, который рассматривал язык как деятельность, осу-

существляемую людьми в конкретных общественных ситуациях, как особую форму общественного существования. Теория речевых актов понималась как учение о строении элементарной единицы речевого общения – речевого акта, понимаемого как актуализация предложения, причем речевое общение рассматривается как форма проявления преимущественно межличностных отношений. Позднее это понятие уточняет и разъясняет В.З. Демьянков, который интерпретирует речевой акт как «элементарную единицу речи, последовательность языковых выражений, произнесенную одним говорящим, приемлемую и понятную по меньшей мере одному из множества остальных носителей языка» [2, с. 223 – 235]. Исходя из этого, можно предположить, что теория речевых актов направлена на изучение речевого общения, когда во главу угла ставится использование языковых средств в вербальной коммуникации с вполне определенной целью, для выражения особых интенций говорящего. Теория речевых актов представляет собой «попытку взглянуть на речь и на язык через призму действий носителя языка и определить значение как употребление предложения в конкретных обстоятельствах» [2, с. 223 – 235]. В структуре речевого акта выделяются следующие аспекты: локуция, иллюкуция и перлокутивный эффект. Существенным элементом в структуре речевого акта является иллюкутивный акт, и поэтому речевой акт в основном отождествляется с иллюкутивным актом. Классификации речевых актов осуществляются по иллюкутивным признакам. Е.М. Вольф рассматривает комплимент как «особый вид иллюкутивных актов, где действуют специфические именно для них иллюкутивные силы, целью которых является вызвать у собеседника определенный перлокутивный эффект – эмоциональную реакцию» [3, с. 280].

В нашем предыдущем исследовании мы говорили о речевом этикете: «Комплимент, как один из атрибутов речевого этикета, привлекает внимание многих исследователей. В настоящее время изучению комплимента посвящены исследования разных областей гуманитарного знания: прагматика, лингводидактика, лингвистика, культурология, риторика, социология» [4, с. 196 – 198]. Выявляем, что комплимент – это один из видов иллюкутивных актов, целью которого является желание говорящего сделать приятное собеседнику, подчеркнув его личностные характеристики, умственные способности, умения. Комплимент относится к экспрессивным речевым актам, имеющим своей целью вызвать психологическое состояние адресанта. Предметом настоящего исследования является речевой акт комплимента, являющийся неотъемлемым компонентом речевого этикета в башкирском языке. Комплимент входит в состав речевого этикета, который является системой устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников. Вслед за В.А. Масловой, мы рассматриваем речевой этикет как «социально заданные и культурно-специфические правила поведения людей в тех или иных ситуациях общения. Речевой этикет соответствует «социальным и психологическим ролям, ролевым и межличностным отношениям», в которые вступают люди «в официальной и неофициальной обстановках общения» [5, с. 203].

В первую очередь комплимент выполняет фатическую функцию, в основе которой лежит интенция установления контакта, проявления вежливости для поддержания или создания психологического комфорта.

Комплимент – это речевое высказывание, применяемое в различных ситуациях: приветствие, знакомство, прощание, благодарность, поздравление. Характер речевых этикетных формул зависит от особенностей общения, опирается на универсальные принципы вежливости и принцип соответствия речевой ситуации. Н.И. Формановская, рассматривая комплимент как одну из составляющих единиц речевого этикета, отмечает, что «комплимент, одобрение реализуются и в стереотипных, и в более и менее свободно построенных фразах» [6, с. 159].

О.С. Иссерс включает комплимент в группу положительных ритуальных речевых действий, поскольку и ритуал, и комплимент предполагают знание и соблюдение универсальных максим вежливости, предусматривающих оформление адресатного высказывания в рамках речевого этикета [7, с. 250]. Как нам представляется, ритуализированные речевые ситуации – это такие ситуации, за которыми закреплён определённый набор форм, употребляемых говорящими автоматически в зависимости от их социальной роли и ситуации общения. Следовательно, понятия «ритуал» и «речевой этикет» в данном случае синонимичны и взаимозаменяемы. Ядром комплимента является положительная оценка. Это сближает комплимент с речевой тактикой похвалы: и комплимент, и похвала выражают позитивное отношение говорящего к собеседнику.

Следовательно, осуществляется прагматическая функция, которая заключается в непосредственном воздействии адресанта на адресата. Прагматическая функция связана со стратегией речевого поведения. «Стратегия речевого поведения охватывает всю сферу построения процесса коммуникации, когда становится целью достижения определенных долговременных результатов. В самом общем смысле речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. Речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели». В каждой ситуации реализуется своя стратегия. В комплименте стратегическая задача говорящего – вызвать симпатию, расположить к себе собеседника. Как отмечает В.И. Карасик, «речевой акт комплимента представляет собой двухходовое образование: комплимент – ответ на комплимент» [8, с. 477]. Основной перлокутивный эффект, который ожидает говорящий в ответ на комплимент, – принятие комплимента. Показателем этого может быть и невербальная реакция (улыбка, благодарный взгляд – при непосредственном общении), и вербальная (слова благодарности, ответный комплимент). Нежелательным перлокутивным эффектом является явное отклонение комплимента, что также может быть выражено паралингвистическими средствами (презрительный взгляд, пожатие плечами) или вербально. Для успешной реализации комплимента необходимо наличие определенных условий: ситуации, располагающей к произнесению комплимента, эмоционально-психологического настроя коммуникантов и правильного выбора говорящим форм и содержания комплимента.

Таким образом, комплимент является составной частью речевого этикета, который определяет корректные формы и значение действий в процессе коммуникации. Данный речевой акт служит не только для установления контакта между адресантом и адресатом, но может и изменить вектор отношений между ними в положительном направлении.

#### Библиографический список

1. Самситова Л.Х. *Культурные концепты в башкирской языковой картине мира*: монография. Уфа: Гилем, Башкирская энциклопедия, 2015.
2. Демьянков В.З. «Теория речевых актов» в контексте современной лингвистической литературы: (Обзор направлений). *Новое в зарубежной лингвистике*: Вып. 17. Теория речевых актов. Москва: Прогресс, 1986: 223 – 235.
3. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва: Эдиториал УРСС, 2002.
4. Хурашина А.Р. Комплименты в башкирской и казахской лингвокультурах. *Молодежь и наука: индустриально-инновационное развитие страны*: сборник научных работ молодых учёных и студентов. Актобе: РИО АГУ им. К. Жубанова, 2013: 196 – 198.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2001.
6. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва, 1989.
7. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Эдиториал УРСС, 2002.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*: монография. Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград: Перемена, 2002.

#### References

1. Samsitova L.H. *Kul'turnye koncepty v bashkirskoj yazykovoj kartine mira*: monografiya. Ufa: Gilem, Bashkirskaia `enciklopediya, 2015.
2. Dem'yankov V.Z. «Teoriya rechevyh aktov» v kontekste sovremennoj lingvisticheskoy literatury: (Obzor napravlenij). *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*: Vyp.17. Teoriya rechevyh aktov. Moskva: Progress, 1986: 223 – 235.
3. Vol'f E.M. *Funktsional'naya semantika ocenki*. Moskva: `Editorial URSS, 2002.

4. Hiramshina A.R. Komplimenty v bashkirskoj i kazahskoj lingvokul'turah. *Molodezh' i nauka: industrial'no-innovacionnoe razvitie strany: sbornik nauchnyh rabot molodyh uchenyh i studentov*. Aktobe: RIO AGU im. K. Zhubanova, 2013: 196–198.
5. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2001.
6. Formanovskaya N.I. *Rechevoj 'etiket' i kul'tura obscheniya*. Moskva, 1989.
7. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: Editorial URSS, 2002.
8. Karasik V.I. *Yazykovyj krug: lichnost', koncepty, diskurs*: monografiya. Volgogradskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Volgograd: Peremena, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.06.15

УДК 81-25

**Bedareva I.A.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),*  
E-mail: bediral@mail.ru

**SEMANTIC MODELS OF NAMING DOMESTIC BIRDS IN THE RUSSIAN DIALECTS OF ALTAI (HISTORICO-ETYMOLOGICAL ANALYSIS).** The article presents an analysis of 23 dialectal names of domestic birds recorded in the dialects of the Altai. The study focuses on the semantic aspect and etymology. On the material of the dialects of the Altai the author reiterates that each lexical group, singled out by a semantic theme, has its own set of motivational signs, depending on the objective properties of the referent object that is a manifestation of the language system in the nomination process. A set of basic motivational signs in each semantic model is due to mainly unlinguistic factors and has a strong pragmatic orientation (the sound, appearance, behavior, biological characteristics). The presented material is allowed to find out the semantic development of individual lexemes and their occurrences in the lexical system of the Russian language, to give an analogy of names in other dialects, to do the grouping by region distribution, to mark phonemic, lexical and morphological, accentological versions of the lexemes.

**Key words:** dialects of Altai, semantic model, etymology, regional lexicology.

**И.А. Бедарева**, канд. филол. наук, доц. Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск,  
E-mail: bediral@mail.ru

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ НАИМЕНОВАНИЙ ДОМАШНИХ ПТИЦ В РУССКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ (ИСТОРИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

В статье представлен анализ 23 диалектных наименований домашних птиц, зафиксированных в говорах Алтая. В исследовании акцентируется внимание на семантическом аспекте и этимологии. На материале говоров Алтая подтверждается положение о том, что каждая лексическая группа, выделенная по тематическому принципу, имеет свой набор мотивировочных признаков, зависящий от объективных свойств самих обозначаемых объектов, что является проявлением системы языка в процессе номинации. Набор основных мотивировочных признаков в каждой семантической модели обусловлен, главным образом, внематериальными факторами и имеет ярко выраженную прагматическую направленность (издаваемый звук, внешний вид, поведение, биологические особенности). Представленный материал позволил выяснить особенности семантического развития отдельных лексем и время их вхождения в лексическую систему русского языка, привести аналогии наименований в других диалектах, сделать группировку по регионам распространения, отметить фонематические, лексико-морфологические, акцентологические варианты лексем.

**Ключевые слова:** говоры Алтая, семантическая модель, этимология, региональная лексикология.

Системный анализ региональной лексики составляет одну из важных и актуальных проблем современной лингвистики. Диалекты русского языка исследователи характеризуют как чрезвычайно сложные языковые системы, которые отличаются от литературного языка не только наличием особых диалектных слов, но и характером парадигматических и синтагматических связей слов. Изучение отдельно взятой диалектной системы в полном объеме – задача чрезвычайно сложная, поэтому среди диалектологов в настоящее время всё большее признание получает исследование системных связей и их особенностей в рамках отдельных лексических групп.

В данной статье представлен историко-этимологический анализ группы наименований домашних птиц в русских говорах Алтая. Актуальность работы определяется тем, что современный этап развития этимологии характеризуется, по замечанию В.Н. Топорова, ориентацией «на семантику, на значение – смысл, на результаты, достигнутые в области диахронической и синхронической семасиологии и формулируемые в виде семантических «почти универсалий», фреквенталий и шире – типовых схем «смыслового производства» [1].

Специфические диалектные явления в иных экстралингвистических условиях обнаруживают различную степень устойчивости. Наиболее изменчивыми оказываются факты диалектной лексики. Но наблюдения показывают, что и эта часть языка в определенных регионах имеет место быть до настоящего времени. Локальные лексические особенности сохраняются не только в Европейской России, их можно наблюдать и во вторичных говорах Алтая, Сибири и Дальнего востока.

Новизна исследования определяется тем, что названия домашних птиц на материале русских говоров Алтая целенаправленному изучению не подвергались. Исследования наименований птиц велись по следующим темам: принципы наименования

(работы О.П. Сологуб, Н.Д. Голева); происхождение названий и этимология (работы П.Я. Черных, Г.П. Клепиковой, А.Ф. Журавлева, Е.М. Шанского, Л.И. Шелеповой); описание тематической группы (работы А.А. Булаховского, М.М. Гинатулина, Э.Ф. Имбердина, Н.П. Савельевой, В.Я. Сениной). Обзор исследований показал, что многие лингвисты изучали эту тему с разных сторон, однако, наш материал – названия домашних птиц в говорах Алтая – исследованию не подвергался, в то время как для этимологии и истории языка каждое новое слово, новое значение ценно и актуально.

Анализ ряда работ, посвященных проблемам современной исторической лексикологии, свидетельствует о том, что большинство исследователей при выяснении истории и этимологии слов прибегают к использованию диалектного материала. Это работы Г.М. Левиной «Наименование курицы в русских народных говорах», Ж.Ж. Варбот «Заметки об этимологии русской диалектной лексики», М.А. Липовской «Диалектные названия петуха», Г.А. Якубайлик «К истории слова хребет и хребтовый. (по материалам сибирских говоров)», Л.С. Безручко «Лексические заимствования в русском старожиловском говоре Пий-хемского района Тувинской АССР», А.Н. Ростовской «Показания языкового сознания носителей диалекта как лингвистический источник», К.М. Герасимовой «О составе лексико-семантической группы прилагательных со значением вкуса» и многих других. Данные работы свидетельствуют о том, что в последнее время повышается роль диалектного источника в решении этимологических проблем.

Жизнь коренного населения Республики Алтай и Алтайского края испокон веков тесно связана с природой, лексика растительного и животного мира охватывает практически все сферы хозяйственной деятельности и промыслы местного населения, тем самым, составляя значительную часть их словаря. Наблю-

дения над говорами Алтая позволили выделить 23 диалектных наименования домашних птиц, имеющих прозрачную внутреннюю форму слова, и распределить лексические единицы по 4 семантическим моделям, образованным на основе мотивировочных признаков.

1. Семантическая модель, основу которой составляет мотивировочный признак «звукоподражание» представлена 12 наименованиями: *квохтунья*, *квохтуха*, *квохча*, *квочка*, *клохтуха*, *клохтуша*, *клочка*, *клошка*, *курка*, *куричонка*, *курушка*, *гусиха*. Рассмотрим некоторые наименования данной модели.

*Квохтунья* – «курица-наседка» [2, т. 2, ч. 2, с. 33]. Лексема также встречается в ярославских, тамбовских [3, т. 13, с. 170] и в среднеобских говорах: «Когда курица парит, её квохтунья называли» [4, т. 2, с. 76]. *Квохтуха* имеет в говорах Алтая аналогичное значение («Курица-квохтуха, когда ей сидеть на яйцах» [2, т. 2, ч. 2, с. 33]. Та же лексема встречается в обаянских, курских, воронежских и псковских говорах. Слово *квохтуха* характерно только для говоров. В старорусской письменности, как и в говорах, мы встречаем однокоренной глагол *квохтати* в переносном значении: «Жаба да баба квохчють да клохчють» [5, т. 7, с. 108]. *Квочка* – «курица-наседка» [2, т. 2, ч. 2, с. 33]. Лексема широко распространена в говорах: ярославских, вологодских, курских, новгородских, уральских, красноярских («Загоны квочку с цыплятами» [3, т. 3, с. 170]); приамурских («Курица наседка – квочкой называли» [6, с. 115]); среднеобских («Наседку-курицу звали квохтуньей, мая свекровка звала квочкой» [4, т. 2, с. 76]). В древнерусской письменности зафиксирован глагол *квочити* в переносном значении: «Жена же зыла и корима бѣсится и квочима выхиться» [7, т. 1, ч. 2, ст. 1203]. В.И. Даль отмечает только прямое значение слова «наседка» [8, т. 2, с. 104]. В современном русском литературном языке лексема *квочка* имеет значение «курица-наседка» [9, т. 2, с. 45]. *Клочка* – «курица на яйцах с цыплятами» [2, т. 2, ч. 2, с. 44]. Слово *клошка* так же встречается в томских и кемеровских говорах [3, т. 13, с. 307], в говорах Приамурья [6, с. 118], Урала [10, с. 234].

Лексемы *квохтунья*, *квохтуха*, *квочка*, *квохча*, *клохтуха*, *клохтуша*, *клочка* имеют прозрачную внутреннюю форму и являются производными от глаголов *квохтать*, *клохтать*. Н.М. Шанский определяет глаголы как общеславянские, хотя они и выступают в разном фонетическом облике в славянских языках [11, с. 193]. М. Фасмер относит глаголы к звукоподражательным [12, т. 2, с. 253]. Таким образом, названия птиц, производные от глаголов звукоподражательного происхождения.

*Курка* – «курица» [2, т. 2, ч. 2, с. 125]. В связи с выяснением семантики слова на разных этапах его развития можно проследить интересную тенденцию. Начиная с XI века известно слово *кур*, как это зафиксировано в «Остромировом Евангелии»: «Гл҃ѣ тебѣ іаковъ сиѣжъ нощь, прѣжде даже коурѣ възгласитъ три кр҃аты отвержешисѣ мянѣ» [7, т. 1, ч. 2, с. 1379]. В современном русском литературном языке множественное число сохраняется от этого слова. Так, в МАС указывается две формы множественного числа от слова курица: *курицы* и *куры* [9, т. 2, с. 152]. В древнерусском языке женскую особь называли *кура* [5, т. 8, с. 135], форма сохранилась в диалектах (архангельских, вологодских, новгородских, вятских, ярославских и других говорах) и во многих славянских языках [13, т. 13, с. 129]. Слово *курка* зафиксировано в XVII веке в «Сказании о куре и лисице»: «А я-су подумалъ: кормилца то есть наша, детки у нея, надобно ей курки» [5, т. 8, с. 135]. Слово *курица* отмечено и ранее (1128 год): «Яко же курица гнѣздо свое подѣ криле» [Там же]. Все эти названия известны диалектам Алтайского края. Это явление подчеркивает способность говоров сохранять первоначальные формы и значения слов. При выяснении этимологии слова *курка*, рассмотрим его как образование с помощью суффикса *-иц(а)* от слова *куръ* в значении «петух», которое в свою очередь представляет собой образование с помощью суффикса *-ръ* от звукоподражательного *ку-*. Сравните, например, в древнеиндийском *kauti* – «кричать». Следовательно, *куръ* – буквально «крикун, певец» [11, с. 277]. Объединяем слова *курка*, *курушка*, *куричонка* как родственные с *куръ* и считаем их происхождение звукоподражательным.

*Гусь* [9, т. 1, с. 359], *гусиха* – «гусыня. Две гусихи да два гусака» [2, т. 1, с. 241]. Аналогичное название этой птицы мы встречаем в архангельских, вологодских, вятских говорах: «К весне оставили одного гуся да трех гусих» [3, т. 7, с. 244], а также в русских старожиловских говорах средней части реки Оби: «Гусиха опять поплелась» [4, т. 1, с. 113]. Лексема *гусыня* впервые зафиксирована в «Псковской судебной грамоте» (XIV – XV вв.): «А за гоусак и за гоусыню присужат по .в. денги» [4, т. 1, ч. 1,

с. 611] и, как видно, используется в значении названия птицы. В старорусской письменности лексема *гусыня* так же употребляется в прямом значении: «Дворовые женки... украли гусыню и посадили въ садокъ» [5, т. 4, с. 162]. В.И. Даль рассматривает слово *гусиха* в значении «самка гуся» [8, т. 1, с. 410]. Такое толкование слова мы также обнаруживаем в современном русском языке. На данном этапе, родственное слову *гусиха*, *гусь* употребляется также во фразеологизмах: «Гусь лапчатый. Гусей дразнить – бесцельно вызывать раздражение»; «Как с гуся вода...» [9, т. 1, с. 359]. Этимологи толкуют лексему как звукоподражание [16, т. 1, с. 171; 12, т. 1, с. 478; 11, с. 66; 13, т. 7, с. 88]. Мы соглашались с данным мнением и считаем, что слово *гусь* является суффиксальным производным от того же звукоподражания *га*, что и немецкое *Gans*, латинское (*h*)anser, древнеиндийское *hanisa*. Исконное *\*gans* изменилось в *\*gōs*, где носовой перешел в у (*гусь*). Птица названа по характерному для нее крику. С давних пор, до последнего времени выдвигается и дискутируется мысль о заимствовании славянского *gōsъ* из германского, причем ссылаются на отклонения в славянском от сатэмного рефлекса, а также на изобилие в древней Германии гусей отличного качества. О.Н. Трубачев против заимствования славянского *gōsъ*, в частности из германского *\*gans-*, приводит наличие *-l-* основы в славянском языке, регулярно продолжающей древний тип на согласный; против этого говорит и древнее производное *\*gōseŕь*, с собственным соответствием в латинском, а не германском [13, т. 7, с. 88]. Таким образом, название птицы является звукоподражательным.

2. Семантическая модель, основу которой составляет мотивировочный признак «внешние особенности птицы» представлена 4 названиями: общий внешний вид птицы – *пырун*, *пырушка*; окраска – *белуха*, *чернушка*.

*Пырун* – «индюк» [2, т. 3, ч. 2, с. 189]. Лексема характерна только для говоров Алтая. *Пырушка* – «индейка» [2, т. 2, ч. 2, с. 189]. В XIX веке зафиксирован глагол *пырить* в значении «топорщить, вздымать шерсть, перья и оттопыривать» [8, т. 3, с. 547]. М. Фасмер отмечает связь наименования индюка с глаголом *пырить* «топорщить» [12, т. 3, с. 410]. Таким образом, название птице дано по внешнему виду, то есть по оттопыренным перьям. *Белуха* – «кликча птицы по цвету перьев» [2, т. 1, с. 55]. Наименование птицы *белуха* зафиксировано только в говорах Алтая в Усть-Канском районе. Лексема имеет прозрачную внутреннюю форму. Несомненно, птица получила название по цвету перьев, что подтверждается носителями диалектов: «Располичам куриц по масти. Скажем: склала чернуха там, пеструха <...> белянка ли, белуха» [2, т. 1, с. 55].

Можно отметить следующую особенность, характерную для говоров: по окраске птиц в диалектах создаются их клички. Ярким примером этому могут послужить следующие наименования: *белуха*, *пеструха*, *чернуха* – «кликчи куриц по цвету перьев» [2, т. 1, с. 55]. Лексемы имеют прозрачную внутреннюю форму: птицы названы по цвету перьев. Что подтверждается примером из говоров: «Располичам куриц по масти. Скажем: склала чернуха, там пеструха <...> белянка ли, белуха» [2, т. 1, с. 55].

3. Семантическая модель, основу которой составляет мотивировочный признак «поведение» представлена 6 лексемами: *парунык*, *паруныя*, *седунья*, *клевуи*, *клевуныя*, *парица*.

*Клевуныя* – «Женск. к клевун; клеуи – «Петух, имеющий привычку часто клевать» [2, т. 2, с. 40]. Наименование *клевуи* зафиксировано также в вологодских говорах [3, т. 13, с. 272]. Впервые наименование встречается в XVIII веке в «Словаре Академии Российской» в форме *клевака*, называя «драчливую птицу» [14, т. 10, с. 51]. Следовательно, названия *клеуи*, *клевуныя* отражают поведение птицы.

*Парица* – «курица-наседка» [2, т. 3, с. 16]. *Парунык* – «курица-наседка»: «Парунык – это, знаешь, когда курица на яйцах сидит» [2, т. 3, с. 19]. Данное наименование зафиксировано в говорах среднего Урала: «Вот парунык вчарась сигнала» [10, с. 393]. *Паруныя* – «паруныя, которая сидит на яйцах» [2, т. 3, с. 19]. Данное наименование распространено в красноярских, среднеобских говорах в значении «наседка» [15, с. 143; 4, т. 2, с. 10]. Наименование птицы зафиксировано в старорусской письменности, в XVII веке, имея аналогичное значение [5, т. 14, с. 157]. М. Фасмер и А.Г. Преображенский объясняют происхождение слова *паруныя* как производное от «*парить*», сравнивая с литовским *perėti* «высиживать» [12, т. 3, с. 210; 16, т. 2, с. 739]. Считаем, что наименования *парица*, *парунык*, *паруныя* имеют прозрачную внутреннюю форму и являются суффиксальными производными от глагола *парить*.

*Седу́нья* – «курица-наседка»: «Она сперва клохчет, а потом сидит» [2, т. 4, с. 69]. В среднеобских говорах зафиксировано аналогичное наименование наседки: «У меня седу́нья сидит на яйцах» [4, т. 3, с. 134]. Лексема *седунья* имеет прозрачную внутреннюю форму и называет птицу по поведению.

4. Семантическая модель, основу которой составляет мотивировочный признак «биологические особенности» представлена наименованием *кладунья* – «курица, несущая много яиц» [2, т. 2, с. 38]. Лексема зафиксирована только в говорах. В Словаре русских народных говоров отмечено два значения наименования: 1. «курица, несущая много яиц», 2. «женщина, часто рождающая, имеющая много детей» [3, т. 13, с. 260]. В основе наименования птицы положена следующая биологическая особенность: способность к яйценоскости.

В результате исследования удалось выявить особенности семантического развития отдельных лексем и время их вхождения в лексическую систему русского языка: в древнерусском периоде зафиксированы лексемы *гусыня*, *кур*; в старорусской письменности – *гусыня*, *кур*; в XVIII-XIX веке – *гусыня*, *квочка*, *кур*, *клевака* «драчливая птица», *парунья*; в современном русском литературном языке – *гусыня*.

В некоторых наименованиях прослеживается следующая тенденция: слово употребляется в традиционной форме и значении с древнерусского периода до XIX века, в современном русском литературном языке значение сохраняется, а звуковая оболочка изменяется, однако в говорах слова сохраняют ту форму, которая была присуща им на предыдущих этапах. Это подчеркивает способность говоров удерживать архаические явления, сохранять первоначальные значения слов. Например, в современном русском литературном языке *курица*, а в говорах и в более ранние периоды развитие языка – *кур*.

Большинство названий птиц в говорах Алтая имеют аналогии в других диалектах. Названия птиц можно сгруппировать по регионам распространения: а) названия, охватывающие Урало-Сибирский регион: *парунья* (в уральских), *седунья* (в среднеобских), *квочка* (в уральских); б) названия, известные не только на Урале и в Сибири, но и на Севере Европейской России: *кладунья* (в вологодских), *клеву́н* (в вологодских), *гусиха* (в архангельских, вологодских, вятских, среднеобских), *квочка* (в вологодских, красноярских), *клохтуша* (в иркутских, вятских, ярославских), *курушка* (в архангельских, орловских); в) названия, отмеченные в южнорусских говорах: *клохтуха* (в псковских), *квочка* (в курских), *курушка* (в орловских, архангельских). Таким образом, группировка по ареалам распространения свидетельствует о разноречивой основе говоров Алтайского края.

Есть лексемы, зафиксированные только в говорах Алтая: *пырун* «индюк»; *белуха* «курица белой масти»; *парица* «наседка»; *пырушка* «индейка». Все проанализированные лексемы имеют в говорах Алтая прямые значения наименования птиц. Известны случаи, когда одна птица имеет несколько наименований. Например, *седунья*, *клеу́нья*, *кладунья*, *парица* – «курицу». Это связано с тем, что в основу наименования положены различные мотивировочные признаки для названия птицы. Из примеров можно проследить характерную для диалектов особенность – детализацию названий одного и того же биологического вида.

Сопоставления делают очевидным то, что любая тематическая группа представлена в диалектах несравненно большим количеством лексем, чем в литературном языке. Данное обстоятельство не может не содействовать большей объективности и

обоснованности выводов о семантических связях слов, анализируемых в составе того или иного лексического объединения.

Изучение словарного состава тематической группы «Названия птиц» в говорах Алтая показало, что каждое слово его связано с другими словами. Эти связи исключительно разнообразны и сосуществуют одновременно. Так, например, диалектное слово *парунья* в говорах Алтая в значении «курица-наседка» связано мотивировочными отношениями со словом *парить* и его одно-корневыми лексемами, структурно-семантическими связями со словами *кладунья* «курица, несущая много яиц», *седунья* «наседка».

В исследуемой группе можно отметить следующие виды вариантов слов: лексико-фонетические, морфологические, лексико-семантические. Вслед за О.И. Блиновой, под лексико-фонетическими вариантами слова мы понимаем «такие лексические единицы (лексемы), которые различаются или звуковым составом корневой морфемы, или местом ударения» [17, с. 101]. В связи с этим лексико-фонетические варианты слова делятся на фонематические, различающиеся количеством или качеством фонем (при неизменном ударении), и акцентологические, различающиеся местом ударения.

В говорах отмечены фонематические варианты слов: *квочка* (Алейский район) – *клочка* (Краснощекинский район); *квохтуха* (Шипуновский район) – *квахтуха*; *квохтунья* (Ребрихинский район) – *клохтунья* (Усть-Канский район); акцентологические варианты: *курушка* (Бийский район) – *курушка*; лексико-морфологические варианты представлены суффиксальным типом: *гусыня* – *гусиха* (Усть-Канский район); *кура* – *курка* (Усть-Канский район); *квохтуха* (Шипуновский район) – *квохтунья* (Ребрихинский район) – *клохтуша* (Усть-Канский район); *парунья* (Тюменцевский район) – *парунья* (Троицкий район).

Кроме того, в группе представлены словообразовательные парадигматические отношения, которые позволяют сделать вывод о том, что домашние птицы имеют общие названия, названия самок, самцов и детенышей, а также в данной группе есть междометия, используемые для обозначения подзыва и крика птиц, и есть глаголы, обозначающие крики птиц. Данная группа представлена на всей территории края. Можно отметить подробную детализацию в названии курицы, что свойственно диалектам. Широта данной группы связана с тем, что домашние птицы находятся рядом с человеком, приносят пользу.

Таким образом, на материале говоров Алтая подтверждено положение о том, что каждая лексическая группа, выделенная по тематическому принципу, имеет свой набор мотивировочных признаков, зависящий от объективных свойств самих обозначаемых объектов, что является проявлением системы языка в процессе номинации. Набор основных мотивировочных признаков в каждой семантической модели обусловлен, главным образом, внемарксистическими факторами и имеет ярко выраженную прагматическую направленность.

Материалы данного исследования могут быть использованы для приобщения учащихся к общекультурным и национальным ценностям через региональный аспект образования, отражающий особенности конкретного региона. Реализация регионального компонента в языковом образовании предполагает обязательное обращение к местным языковым особенностям, к лингвистическому краеведению. Наряду с изучением региональной ономастики, языка фольклора своего родного края, языка художественных произведений местных авторов необходимо обращение и к диалектной речи.

#### Библиографический список

1. Топоров В.Н. Из индоевропейской этимологии. V (1). *Этимология 1991 – 1993*. Москва, 1994.
2. *Словарь русских говоров Алтая*: в 4 томах. Барнаул: Алтайский государственный университет, 1993.
3. *Словарь русских народных говоров*. Москва-Ленинград: Наука, 1965-1987; тт. 1 – 23.
4. *Словарь старожильческих говоров средней части бассейна реки Оби*. Томск: ТГУ, 1965 – 1967, тт. 1 – 3.
5. Срезневский И.И. *Словарь русского языка XI-XVII вв.*, вып. 1-6. Москва, 1975 – 1979.
6. *Словарь русских говоров Приамурья*. Сост. Ф.П. Иванов и др. Москва: Наука, 1983.
7. *Словарь древнерусского языка XI – XIV вв.*: в 10 томах. Москва, 1988 – 1991.
8. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 томах. Москва: Русский язык, 1989 – 1991.
9. *Словарь русского языка*: в 4 томах. Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
10. *Словарь русских говоров Среднего Урала*. Екатеринбург, 1996.
11. *Краткий этимологический словарь русского языка*. Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. Москва: Просвещение, 1975.
12. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*: в 4 томах. Москва, 1996.
13. *Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд*. Под редакцией О.Н. Трубачева. Вып. 1 – 22. Москва, 1975 – 1995.
14. *Словарь русского языка XVIII век*. АН СССР. Институт русского языка; Главный редактор Ю.С. Сорокин. Ленинград: Наука. 1984 – 1991. Вып. 1 – 6.
15. *Словарь русских говоров южных районов Красноярского края*. Под ред. В.Н. Рогова. Красноярск, 1968.

16. Преображенский А.П. *Этимологический словарь русского языка*: в 2 томах. Москва, 1986.
17. Блинова О.И. *Введение в современную региональную лексикологию*. Томск, 1973.

## References

1. Toporov V.N. Iz indoevropskoj etimologii. V (1). *Etimologiya* 1991 – 1993. Moskva, 1994.
2. *Slovar' russkix govorov Altaya*: v 4 tomah. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj universitet, 1993.
3. *Slovar' russkix narodnyx govorov*. Moskva-Leningrad: Nauka, 1965-1987; tt. 1 – 23.
4. *Slovar' starozhil'cheskix govorov srednej chasti bassejna reki Obi*. Tomsk: TGU, 1965 – 1967, tt. 1 – 3.
5. Sreznevskij I.I. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.*, vyp. 1-6. Moskva, 1975 – 1979.
6. *Slovar' russkix govorov Priamur'ja*. Sost. F.P. Ivanov i dr. Moskva: Nauka, 1983.
7. *Slovar' drevnerusskogo yazyka XI – XIV vv.*: v 10 tomah. Moskva, 1988 – 1991.
8. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4 tomah. Moskva: Russkij yazyk, 1989 – 1991.
9. *Slovar' russkix govorov*. Pod red. A.P. Evgen'evoj. Moskva: Russkij yazyk; Poligrafresursy, 1999.
10. *Slovar' russkix govorov Srednego Urala*. Ekaterinburg, 1996.
11. *Kratkij etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. N.M. Shanskij, V.V. Ivanov, T.V. Shanskaya. Moskva: Prosveschenie, 1975.
12. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 4 tomah. Moskva, 1996.
13. *Etimologicheskij slovar' slavyanskix yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond*. Pod redakciej O.N. Trubacheva. Vyp. 1 – 22. Moskva, 1975 – 1995.
14. *Slovar' russkogo yazyka XVIII vek*. AN SSSR. Institut russkogo yazyka; Glavnyj redaktor Yu.S. Sorokin. Lenigrad: Nauka. 1984 – 1991. Vyp. 1 – 6.
15. *Slovar' russkix govorov yuzhnyx rajonov Krasnojarskogo kraja*. Pod red. V.N. Rogova. Krasnojarsk, 1968.
16. Preobrazhenskij A.P. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*: v 2 tomah. Moskva, 1986.
17. Blinova O.I. *Vvedenie v sovremennuyu regional'nuyu leksikologiyu*. Tomsk, 1973.

Статья поступила в редакцию 28.07.15

УДК 81'362

**Gainutdinova A.F.**, Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art of Academy of Sciences of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: albina\_gain@mail.ru

**Farkhutdinova L.T.**, postgraduate (Philology), Institute of Language, Literature and Arts named after G. Ibragimov, Academy of Sciences of Republic of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: l.talgatovna@gmail.com

**COMPARATIVE STUDY OF A GERUND IN ENGLISH AND AN ACTION NAME IN TATAR.** This article investigates a gerund in English and an action name in Tatar, what makes the research be a comparative study. It plays one of the most important roles in an active vocabulary. The research has studied the two phenomena in English and Tatar, which belong to different structural forms, in the functional-semantic, morphological and syntactic levels. During the study some similarities among non-finite verbal forms in English and Tatar were found, such as the ability to express a grammatical voice and to form a negative form; both the gerund and the action nouns don't have category type and ability to express duration, etc. The gerund and the action nouns have features of both a noun and a verb. In a sentence they often function as a subject and an object. Despite the overwhelming number of similarities between the gerund and the action nouns in the studied languages, they also have distinctive features.

**Key words:** comparative linguistics, comparative grammar, non-finite verbs, gerund in modern English, action nouns in the modern Tatar language.

**А.Ф. Гайнутдинова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. отдела лексикографии Института языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: albina\_gain@mail.ru

**Л.Т. Фархутдинова**, соискатель уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» Института языка, литературы и искусств им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: l.talgatovna@gmail.com

## СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГЕРУНДИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИМЕНИ ДЕЙСТВИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье исследуются герундий английского языка и имя действия татарского языка в сопоставлении. Герундий и имя действия представленных разнотипных языков были изучены на функционально-семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. В ходе работы над данным исследованием были обнаружены некоторые сходства в системе неличных форм глагола английского и татарского языков, такие как способность выражать залоги, образовывать отрицательную форму, отсутствие категории вида и способности выражать время действия и т. д. Герундий и имя действия обладают свойствами существительного и глагола, а в предложении чаще выполняют функции подлежащего и дополнения. Несмотря на преобладающее количество общего между герундием и именем действия в исследуемых языках, также у них наблюдаются и отличительные черты.

**Ключевые слова:** сопоставительное языкознание, сравнительная грамматика, неличные формы глаголов, герундий в современном английском языке, имя действия в современном татарском языке.

Сопоставительное изучение разнотипных языков всё глубже укрепляется в языкознании как одно из ключевых направлений. Сопоставительный анализ английского и татарского языков представляет большой интерес в грамматическом плане с точки зрения общей характеристики строя современного английского и татарского языков, одной из специфических особенностей которых является развитая система неличных форм глагола. Актуальность данной работы состоит в том, что до сих пор в языкознании не были достаточно изучены неличные формы глагола в разнотипных английском и татарском языках, которые составляют не только активный словарь, но и представляют собой особые трудности при их переводе и употреблении. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые делается

попытка сопоставительного изучения герундия английского языка и имени действия татарского языка на семантическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Теоретической базой для настоящего исследования послужили работы таких авторов, как А.И. Смирницкий, Б.А. Ильиш, М.Я. Блох, И.П. Иванова, В.Д. Аракин, В.Н. Жигadlo, Л.С. Бархударов, В.Л. Каушанская, Е.И. Беляева, О. Есперсен, М.З. Закиев, Ф.Ю. Юсупов, Ч.М. Харисова, а также труды по сопоставительной типологии разнотипных языков В.Н. Хисамовой, З.З. Гатиатуллиной, А.Ю. Гиниятуллиной, А.Ф. Гайнутдиновой.

Герундий является неличной формой английского глагола, которая объединяет в себе признаки имени существительного и глагола. Герундий образовался от отглагольного существитель-

ного, которое с течением времени приобрело глагольные признаки, сохраняя при этом субстантивные качества. Герундий, так же, как и причастие I английского языка, образуется путем прибавления аффикса *-ing* к основе глагола.

В татарском языке английскому герундию соответствует имя действия (исем фигылъ). Имя действия обозначает действие (состояние, процесс и т. п.) в наиболее общем виде безотносительно к наклонению и времени. Имя действия образуется от глагольной основы путем присоединения к ней форманта *-у/-ү*. В некоторых тюркских грамматиках его называют субстантивированной формой глагола, неопределенной формой глагола, либо отглагольным именем [1]. Отдельные имена действия, теряя глагольные признаки, превращаются в имена существительные: *буяу* «крашение, краска»; *уку* «чтение, учеба»; *язу* «написание, записка»; *жиңу* – «побеждать, победа» [2].

Герундий и имя действия обладают следующими **свойствами существительного**:

1) Герундий может быть в предложении подлежащим, составной частью сказуемого, а также прямым дополнением. Герундию может предшествовать предлог, и в этом случае герундий может являться в предложении как предложным дополнением, так и определением или обстоятельством. Имя действия является чаще подлежащим, определением, дополнением.

2) Герундий может иметь в качестве определения существительное в притяжательном или общем падеже, или притяжательное местоимение. Имя действия, так же, как и герундий, может управлять именем в каком-либо падеже [1, с. 233].

3) Имя действия татарского языка в отличие от герундия английского языка принимает аффиксы принадлежности, числа и падежа: *килү-ем-нең*, *күченү-ләр*, *кайту-га*.

Герундий и имя действия обладают следующими **свойствами глагола**:

1) Герундий и имя действия выражают залого. Таким образом, от переходных глаголов английского языка герундий образует формы действительного и страдательного залога:

*He liked neither reading aloud nor being read aloud to* (Maugham). – Он не любил ни читать вслух, ни слушать чтение других.

В татарском языке имя действия имеет формы следующих залогов: *юу* (основной залог) «мыть», *ю-ын-у* (возвратный залог), *ю-ыл-у* (страдательный залог), *ю-ыш-у* (совместный залог) «помочь мыть», *ю-дырт-у* (понудительный залог) «указание помыть что-либо».

2) Герундий выражает соотнесенность во времени, т. е. одновременность или предшествование времени действия, выраженного личной формой глагола. В татарском же языке имя действия не обладает глагольными формами времени. Следует отметить, что в форме Indefinite Active и Passive герундий может выражать действие, относящееся к прошлому и будущему, безотносительно ко времени глагола-сказуемого в предложении, в зависимости от обстоятельственных слов или смысла всего высказывания [3], что так же характерно и для имени действия татарского языка, например:

*I remember meeting you somewhere before.* – Я помню, что где-то встречал вас раньше.

*The research party was sure of finding rich seams of coal.* – Изыскательская партия была уверена в том, что она найдет богатые пласты угля.

В первом примере герундий *meeting* относится к глаголу-сказуемому *remember* в настоящем времени, однако выражает действие, относящееся к прошлому, на что указывает наречие *before*. Во втором примере герундий *finding* связан с глаголом-сказуемым в прошедшем времени *was sure*, но по смыслу всего высказывания герундий выражает действие, которое произойдет в будущем.

*Бу шомлы сузларне пионерларның беренче ишетүләре түгел иде* (Г. Гобей). – Эти тревожные слова пионеры слышали не первый раз.

В рассматриваемом выше примере имя действия *ишетүләре* определяется существительным *пионерларның*, не указывая при этом на время совершения действия. Однако вспомогательный глагол *иде* указывает на действие, относящееся к прошлому.

3) Как герундий, так и имя действия принимают форманты аспекта: *speaking* «говорение», *writing* «письмо», *reading* «чтение»; *белү* «знание», *ташлау* «бросание».

4) Отрицательная форма герундия в английском языке образуется при помощи отрицательной частицы *not*, которая занимает

его позицию перед герундием. Имя действия татарского языка, в свою очередь, принимает аффикс отрицания *-ма -мә*. Например, в английском языке отрицательной формой герундия *riding* является *not riding, watching – not watching*. В татарском же языке отрицательная форма образуется синтетическим путем: *бару – бармау*, *күрү – күрмәу* и др.

Отличительной особенностью герундия является то, что в различных его употреблениях одновременно могут выступать как его именные, так и глагольные свойства [4]:

*The energy of a body is its capacity for doing work.* – Энергия тела – это его способность выполнять работу.

В данном примере герундий *doing* выполняет синтаксическую функцию определения существительного *capacity*, указывая при этом на именное свойство герундия, и в то же время определяется прямым дополнением *work*, в чем проявляются его глагольные качества.

Имена действия татарского языка в большинстве случаев употребляются в функции существительных:

*Мин гомернең кая барганын, уйнауның, балачакның ни икәнен белми яшим* (Г. Ибраһимов). – Я живу, не зная, куда идет жизнь, что такое игры и детство.

В синтаксическом плане герундий и имя действия выполняют следующие основные функции в предложении:

Подлежащее:

*Dancing had not begun yet...* (Mansfield). – Танцы еще не начались...

*Talking mends no holes* (Proverb). – Разговоры не помогают в беде.

*Баганага белдерү ябыштырылган иде* (А. Шамов). – На столб было приклеено объявление.

В данных примерах герундий и имя действия выполняют функцию подлежащего в предложении. Необходимо отметить, что как в английском, так и в татарском предложениях подлежащее переводится на русский язык именем существительным.

Часть составного сказуемого:

*Corder didn't realize there was a war on. All he thought of was reading books* (R. Gr.). – Кордер не представлял себе ясно, что идет война. Он думал только о чтении книг.

Формы имени действия могут сочетаться с послелогом. При этом они выполняют функцию сказуемого синтетических придаточных [5, с. 120]:

*Кояш чыгу белән, көн жылынды.* – С восходом солнца день стал теплее.

*Вакытында яңгыр булмау сәбәпле сабаннар да уңмады* (И. Гази). – Из-за того, что вовремя не было дождей, и яровые не уродились.

Дополнение:

*She enjoyed singing and playing to him* (London). – Ей доставляло удовольствие петь и играть для него.

*Charlie did not succeed in taking things easily* (Priestley). – Чарли не удавалось смотреть легко на вещи.

Герундий может выполнять функции как прямого, так и предложного дополнения. Так, в первом примере герундий *singing* и *playing* выполняет функцию прямого дополнения. Во втором примере герундий *taking* является предложным дополнением.

*Сезнең кайтуыгызы кәтәбез.* – Мы ждем вашего возвращения.

В данном примере имя действия татарского языка выполняет роль дополнения в предложении.

Кроме всего вышеперечисленного герундий в английском языке и имя действия в татарском языке в предложении могут выполнять функции определения и обстоятельства.

Герундий часто входит в состав сложных существительных, указывая на основное назначение предмета, обозначенного именем существительным: *writing-paper* «писчая бумага», *driving force* «движущая сила», *drilling machine* «буровая машина». В татарском языке имя действия также является составной частью изафетных конструкций, выступая в качестве первого или второго компонента [1, с. 234]: *кайту хәбәре* «весть о возвращении», *сикерү таягы* «палка для прыжка», *артистың уйнавы* «игра артиста».

Несмотря на сходства, которые имеют герундий и имя действия, они все же обладают и некоторыми отличительными чертами. Так, например, в татарском языке имена действия, в отличие от герундия английского языка, принимают аффиксы многократности на *-гала/-гәлә*: *килү* «приход» – *кил-гәлә-ү* «приhajивание», *бару* «идти» – *бар-гала-у* «изредка ходить».

Таким образом, мы пришли к заключению, что герундий английского языка и имя действия татарского языка являются неличными формами глагола, обладающими схожими свойствами как имени существительного, так и глагола. Несмотря на принадлежность к разным языковым семьям, сходства в системе

неличных форм глагола английского и татарского языков имеют немаловажное значение не только для сопоставительного языкознания, но и для переводоведения, преподавания английского языка в учебных заведениях с татарским языком обучения, а также татарского языка для иностранных студентов.

#### Библиографический список

1. Закиев М.З. *Татарская грамматика: Морфология*. Казань, 1995; Т. 2.
2. Гайнутдинова А.Ф. *Частеречная транспозиция (субстантивация) в татарском языке в сопоставлении с русским языком*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Казань, 2011.
3. Ильиш Б.А. *Современный английский язык: теоретический курс*. Ленинград, 1980.
4. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. *Теоретическая грамматика современного английского языка*. Москва, 1981.
5. Опара А.А. *Типологические характеристики финитно-инфинитивных конструкций в разноструктурных языках*. Диссертация кандидата ... филологических наук. Волгоград, 2003.
6. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. *Грамматика английского языка*. Москва, 1973.
7. Блох М.Я. *Теоретическая грамматика английского языка*. Москва: Высшая школа, 2000.
8. Гатиатуллин З.З. *Сравнительная типология родного (татарского) и английского языков*. Казань, 1979.
9. Казем-бек А.К. *Общая грамматика турецко-татарского языка*. Казань, 1838.
10. Плоткин В.Я. *Грамматические системы в английском языке*. Кишинев: Штиинца, 1975.
11. Харисова Ч.М. *Татарский язык: справочник*. Казань: Магариф, 2009.

#### References

1. Zakiev M.Z. *Tatarskaya grammatika: Morfologiya*. Kazan', 1995; T. 2.
2. Gajnutdinova A.F. *Chasterechnaya transpoziciya (substantivaciya) v tatarskom yazyke v sopostavlenii s russkim yazykom*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Kazan', 2011.
3. Il'ish B.A. *Sovremennyy anglijskij yazyk: teoreticheskij kurs*. Leningrad, 1980.
4. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pocheptov G.G. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 1981.
5. Opara A.A. *Tipologicheskie harakteristiki finitno-infinitivnykh konstrukcij v raznostrukturnykh yazykah*. Dissertaciya kandidata ... filologicheskikh nauk. Volgograd, 2003.
6. Barhudarov L.S., Shteling D.A. *Grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva, 1973.
7. Bloh M.Ya. *Teoreticheskaya grammatika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
8. Gatiatullina Z.Z. *Sravnitel'naya tipologiya rodnoho (tatarskogo) i anglijskogo yazykov*. Kazan', 1979.
9. Kazem-bek A.K. *Obschaya grammatika turecko-tatarskogo yazyka*. Kazan', 1838.
10. Plotkin V.Ya. *Grammaticheskie sistemy v anglijskom yazyke*. Kishinev: Shtiinca, 1975.
11. Harisova Ch.M. *Tatarskij yazyk: spravochnik*. Kazan': Magarif, 2009.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 801.733 + 141.32

**Morozov I.V.**, postgraduate, Foreign Philology Department, MCTTU, Foreign Languages teacher, School № 1212 (Moscow, Russia), E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru

**AXIOLOGICAL ISSUES IN "THE DEAD WITHOUT BURIAL" BY J.-P. SARTRE.** The paper is dedicated to the issue of axiology in Jean-Paul Sartre's play "The dead without burial" (1946). The issue has until recently received relatively little attention. Throughout the play, we can trace the motifs of existential axiology, which help determine the value foundations of human existence and track the changes of these principles in extreme conditions. Value can be seen as an opportunity to realize yourself in a historical epoch and a principle to create your own existence. It can give an answer to life's challenges and essential absurdity and be estimated as prevailing concept of consciousness and existence, aimed at obtaining the perfect being. This concept affects personality development and the world around by filling them with meaning and significance. It should be noted that the existential view of value is stated in understanding its essence as subjectivity.

**Key words:** existential axiology, existential drama, value foundations of human existence, creation of existence, fundamental change of human existence.

**И.В. Морозов**, аспирант каф. зарубежной филологии ГБОУ ВПО МГПУ, учитель иностранных языков в ГБОУ Школа № 1212, г. Москва, E-mail: ivan-ruchinkan@mail.ru

## ПЬЕСА Ж.-П. САРТРА «МЕРТВЫЕ БЕЗ ПОГРЕБЕНИЯ»: ПРОБЛЕМЫ АКСИОЛОГИИ

Статья посвящена проблемам аксиологии в пьесе Ж.-П. Сартра «Мертвые без погребения» (1946), которой до сих пор не уделялось необходимого внимания. В тексте пьесы звучат мотивы экзистенциальной аксиологии, что позволяет определить ценностные основания человеческого бытия, а также проследить изменение этих принципов в экстремальных условиях. Ценность трактуется как возможность самореализации собственного «я» в определенную историческую эпоху и является принципом характерным для создания, выбранного человеком бытия. Она может становиться ответом на жизненный вызов и абсурдность безочеловечного существования и квалифицироваться как доминанта сознания и экзистенции, направленная на достижение совершенного бытия, влияющая на внутреннее развитие личности и окружающий мир через наполнение их значимостью и смыслами. Также, стоит отметить, что экзистенциальное видение ценности выражается в понимании её сущности как проявление субъективности.

**Ключевые слова:** экзистенциальная аксиология, экзистенциальная драматургия, ценностные основания человеческого бытия, создание бытия, преобразование человеческого бытия.

Проблематика подлинного и неподлинного бытия определяет сюжетные линии во французской художественной литературе XX века. Обращение к данному вопросу служит важным показателем нравственно-этической позиции автора, позволяет прояснить его оценку созданных им персонажей.

В пьесе «Мёртвые без погребения» Ж.-П. Сартр предоставляет зрителю возможность осмыслить ценности человеческого

сознания современников, попавших в пограничную ситуацию, когда «на кону» – жизнь. Герои пьесы пять партизан, находящихся в плену, которых пытаются, чтобы выведать пребывание их командира. Запертые на чердаке, люди полностью меняются. Те ценности, которые имели смысл на воле, неизбежно теряют свою значимость и постепенно заменяются иными. Персонажи пытаются сделать выбор в пользу долга, тем самым, обезопасить

свое бытие и придать вес принесенной ими жертве. «Театр абсурда демонстрирует ситуации поиска спасительного настоящего образа жизни, показывает, какие сложности возникают перед человеком в разграничении реального от самообмана» [1, с. 68].

У Ж.-П. Сартра герои делятся на две группы: партизаны и полиция. Так же как и в любой игре, каждая команда стремится к победе. Вот только победа неодинакова по смыслу. Для полиции – добыча сведений о местонахождении командира, для партизан – молчание и сохранение незапятнанной совести, вопреки любому возможному финалу. Мы видим, как каждый из заключенных воспринимает «стену», т. е. замкнутое пространство, в котором он заключен.

Partisans: Un grenier éclairé par une lucarne. Pêle-mêle d'objets hétéroclites: des malles; un vieux fourneau, un mannequin de couturière [2, p. 87].

Темный чердак – это внутренний мир всех пяти узников. В их сознании темнота, мысли словно загнаны в глубины подсознания, они вырываются наружу и не дают покоя. Старая кухонная плита – давние воспоминания, являющиеся и оберегающим их щитом и мечом, который невозможно парировать. Свет в слуховом окне – луч надежды, тонкий, но согревающий сердца героев. Изначально, комнату наполняет непроницаемая тишина, хотя мысли и чувства людей очевидны и без слов.

Canoris et Sorbier sont assis, l'un sur une malle, l'autre sur un vieil escabeau, Lucie sur le fourneau. Ils ont les menottes. François marche de long en large. Il a aussi les menottes. Henri dort, couché par terre [2, p. 87].

В поведении Франсуа – налицо нервозность, мысли не дают покоя, тишина убивает. Все пятеро партизан скованы наручниками. Это означает как реальную, так и метафорическую беспомощность что-то изменить, вернуться ли в прошлое и найти альтернативу, в общем – тупик. Периодически слышится резкая, вульгарная музыка – отзвуки внешнего мира, т.е. комнаты вражеской команды.

La milice: Une salle d'école. Bancs et pupitres. Murs crépis en blanc. Au mur du fond, carte d'Afrique et portrait de Pétain. Un tableau noir. A gauche une fenêtre. Au fond une porte. Poste de radio sur une tablette, près de la fenêtre [2, p. 131].

Каждый предмет в комнате обладает своим уникальным символом. Портрет Петена – это Франция под пятой коллаборационистского правительства (режим Виши). Африка – колония вне контроля вишистского режима. Все реалии комнаты, карта и портрет – символы противостояния, с одной стороны, людей, поддерживающих оккупантов, и с другой стороны – участников движения Сопротивления. Класс, парты, стены, доска – это символы мирной жизни, познания мира, обучения чему-либо. Из этого следует, что учениками-преподавателями являются полицейские. В этом классе они «преподают» боль, пытаются, дабы выудить нужную информацию. У коллаборационистов те же методы, что и у их учителей: уничтожить неугодных, евреев, интеллигенцию, склонить чашу весов в свою сторону, победить любыми способами. Pellerin: Tu as de l'instruction, salaud. (Aux miliciens.) Tapez dessus [2, p. 142].

В петеновской милиции служат малообразованные французы. Им свойственны ненависть и злоба к просвещенным людям. Вот эта сцена. Pellerin: Sa médecine! Le salaud. J'ai quitté le lycée à treize ans, moi, il fallait que je gagne ma vie. Je n'ai pas eu la chance d'avoir des parents riches pour me payer mes études [2, p. 147]. Landrieu: Oui. Les salauds! <...> Tous. Les Allemands aussi. Ils se valent tous. Si c'était à refaire [2, p. 137].

Подобные чувства испытывают и узники, запертые на чердаке. Физические пытки еще не начались, а каждый уже переживает душевную боль за поступки, совершенные в прошлом. Это высказывает Сорбье: Il y en a beaucoup d'autres qui sont morts. Des enfants et des femmes. Mais je ne les ai pas entendus mourir. La petite, c'est comme si elle criait encore. Je ne pouvais pas garder ses cris pour moi tout seul [2, p. 89].

Каждый из партизан раскаивается по-своему. Они пытаются облегчить свою совесть, сваливая все на невыполнимый приказ, приводящий либо к неминуемой смерти, либо к ситуации, в которой они оказались. Приведем характерные примеры. François: Nous avons obéi aux ordres. <...> Nous ne pouvions pas réussir. <...> Je suis le plus jeune: je n'ai fait qu'obéir. Je suis innocent! Innocent! Innocent! [2, p. 90 – 91]. Sorbier: A cause de nous, dans ce village il n'y a plus que des miliciens, des murs et des pierres. Ce sera dur de crever avec ces cris dans les oreilles [2, p. 91].

Герои заранее переживают те ужасы, которые выпадут и на их долю. Многие не выдерживают такого психологического гнета

та, ожидание и безвестность – невыносимы. Они страшнее, чем побои полицейских. Каждый пытается разобраться в себе, ощущая приближающийся финал, подвести итоги тому, кем они стали к исходу жизни, смогут ли они умереть с чистой совестью, перейти в иной мир достойно. Lucie: Je ne veux pas m'y préparer. Pourquoi vivrais-je deux fois ces heures qui vont venir? [2, p. 100].

Иную точку зрения высказывает Сорбье: je voudrais me connaître. Je savais qu'ils finiraient par me prendre et que je serais, un jour, au pied du mur, en face de moi, sans recours. Je me disais, tiendras-tu le coup ? <...> mais je suis volé: je vais souffrir pour rien, je mourrai sans savoir ce que je vaudrais [2, p. 105]. Анри также чувствует на себе груз ответственности: Il y a eu faute: je me sens coupable <...> Je n'aurais pas voulu mourir en faute. Si je pouvais trouver cette faute <...> Un homme ne peut pas crever comme un rat, pour rien et sans faire ouf [2, p. 107 – 108].

Подлинное бытие – высшая ценность экзистенциализма. Человек свободен, он имеет право на выбор. Ситуация свободного выбора является еще одним часто встречающимся компонентом сюжета, позволяющим раскрыть характер персонажа [1]. В своих пьесах, Ж.-П. Сартр всегда помещает героев в безвыходную ситуацию. Назовем некоторые его пьесы: «За закрытыми дверями» или «Затворники Альтоны». Уже в названиях присутствует мотив замкнутого пространства, из которого нельзя выйти. Выбор у мыслителя предстает в двух ипостасях: тот, который надо было бы совершить, чтобы предотвратить трагический сценарий развития событий и, выход, предлагаемый автором, в духе «театра абсурда». Только выбор, за который хватаются герои, несмотря, порой, на его притягательность, всегда ведет к смерти, по Ж.-П. Сартру, к концу проекта, и умереть, спокойно не получается. Автор как бы играет со своими персонажами, дает им абсурдную надежду на спасение, но итог всегда одинаков.

В пьесе Ж.-П. Сартра «Мертвые без погребения», ценности, обсуждаемые персонажами, предстают перед читателем в разных ипостасях. Вопросы, связанные с аксиологией популярны и актуальны на сегодняшний день: на этот счет существует обширная литература. В.Г. Вешинский предлагает широкий репертуар типов ценностей. Некоторые из них взяты на вооружение из его типологии для аксиологического анализа пьесы [3].

Первый тип ценностей, обсуждаемый персонажами пьесы – военно-силовой. Партизаны выполняют определенное задание разведывательного характера. Даже в плену, их задача – сохранение информации и предотвращение любой ее утечки. Секретность задания, долг перед родиной и товарищами, которые должны будут занять деревню, для них – незыблемые ценности. Партизаны готовы поступиться чем угодно, даже жизнью товарища, но исполнить свой долг.

Второй тип ценностей в пьесе – персоналистский. Данный тип относится к ценностям личной самореализации. Персонажи, испытывающие на себе весь ужас пыток, реализуют себя по-разному. Канорис и Анри не уступают полициям ни в чем. Их лица непроницаемы. Они не показывают ни невыносимую боль от пыток, ни готовности к сотрудничеству с полициями и, при этом, пытаются сохранить некое подобие духа. В момент выбора, должен ли жить Франсуа, они без каких-либо колебаний, приговаривают его к смерти.

Сорбье, сомневающийся в себе, и не знающий своего истинного «я», пытается всеми силами противостоять охватывающему страху умереть трусом и испытывать перед смертью вину. Моментом его самореализации, правомерно считать его самоубийство для сохранения информации о командире. Жан самореализуется в момент смерти Франсуа. Бездействие здесь тоже предстает в виде выбора. Любое решение персонажей – это выбор собственного «я» в конкретном бытии, являющимся ценным для экзистенциалистских подходов Ж.-П. Сартра.

Последний тип ценностей, обсуждаемый в пьесе – этический. Этические ценности в пьесе подчинены долгу партизан. Чтобы сохранить тайну, партизаны убивают своего товарища по оружию. Исток этого поступка можно уловить в момент пытки единственной женщины в отряде – Люси. По возвращении на чердак, Люси меняется, она духовно умирает и уже ничего не ощущает. Сестринская забота о брате, чувства к возлюбленному убиты тягостной пустотой внутри нее, подобием смерти при жизни. Впоследствии, она, как и другие партизаны в отряде, одобряет убийство Франсуа. Жизнь человека, в данном случае родного брата, обесценивается. В этот момент, для персонажей жизнь как ценность менее значима, чем долг. Моральная сторона поступка остается не совсем ясной. С одной стороны, интересы большинства диктуют меньшинство и для общего блага необходимы

жертвы. С другой же стороны, смерть Франсуа оказывается бесполезной, она лишь становится дополнительным грузом вины, легшим на плечи всех партизан.

Ценности героев в пограничной ситуации резко меняются. Если раньше – это были жизнь, здоровье, честь, чистая совесть, братство, то теперь они другие, либо трансформируются в нечто иное. Если узники играют в игру с полицией, средства для достижения целей могут быть любыми, вплоть до самоубийства. Герои идут ва-банк ради выигрыша. Sorbier: Il bondit à la fenêtre et saute sur l'entablement. J'ai gagné! N'approchez pas ou je saute. J'ai gagné! J'ai gagné! [2, p. 156].

Жизнь и здоровье человека обесцениваются. Преграды, которые сохраняли неизблемые истины «не убий!», разбиты в прах. Честь, чистая совесть, родственные связи – все принесено в жертву игре. Попытка изгадить себя от мук совести перед смертью – это чистой воды эгоизм. С одной стороны, молчание ради своего командира – верный выбор, с другой – убийство своего товарища по оружию, а в отдельном случае брата, основываясь лишь на предположение о неминуемой смерти – это затронутая гордость. Lucie: Il faut qu'il se taise. Les moyens ne comptent pas [2, p. 176].

Ж.-П. Сартр утверждал, что каждый человек имеет выбор, независимо оттого к каким последствиям он может привести [4]. Жан Жене переворачивает формулу Ж.-П. Сартра и делает принципом свободы лишь выбор зла. «Человек может состояться только тогда, когда он сам совершает действие, а не покорно исполняет то, что решено за него» [5, с. 6]. Однако персонажи сартровской пьесы могут реализовать себя только в злодеянии. «В этом злодеянии – проявление абсурдности мира, в котором экзистенциальный выбор совершается только при условии полного нарушения общественных норм» [5, с. 6].

Преступлением для узников чердака было убийство пятнадцатилетнего Франсуа, который, по молодости и незрелости, поддавался панике. «Состояться» он не смог, т. к. товарищи, по сути, лишили персонажа этой возможности, убив его. Зато они сделали свой выбор, вымостили себе дорогу в ад благими намерениями, обезопасили, в первую очередь, не неразглашение местонахождения командира, а собственную совесть, которая так и не принесет им покоя. Все ради выигрыша, игра, в которой на кон ставятся не деньги или материальные ценности, а духовное: жизни и души.

Henri: Les copains viendront dans ce village <...> Soixante qui t'ont fait confiance et qui vont crever mardi comme des rats. Jean: Vous n'avez pas le droit de me demander de choisir [2, p. 177]. Canoris: Il fallait qu'il meure [2, p. 181]. Вот она проигранная ставка. С каждым проигрышем человек теряет кусочек себя, перерождается, обесценивается, становится таким же белесым как стены класса, а сознание темным чердаком, но без слухового окна.

Поступки, совершённые любым из членов отряда, накладывают отпечаток и на остальных. Теперь они все связаны друг с другом. Если представить, что партизаны – это какая-то часть человеческого организма, любое действие заставляет двигаться остальных, и вина будет также разделена между «частями тела». Henri: Vous n'avez pas le droit de m'abandonner. Quand j'avais mes mains autour de son cou, il me semblait que c'étaient nos mains et que nous étions plusieurs à serrer, autrement je n'aurais jamais pu [2, p. 181].

Поэт А. Мишо в своем позднем сборнике «Угловые опоры» (1972) предлагает оригинальную трактовку выбора, отличающуюся от вариантов Ж.-П. Сартра (как «Бытия и ничто», так и «Экзистенциализм – это гуманизм»). Мишо призывает обратить внимание на отброшенные варианты, подумать о вероятных альтернативах проекта [1, с. 73]. «Жизнь была выбором, много раз, сотни раз, но главным образом – между пятью и шестью «возможными», стимуляторами различных жизней (каждая – удавшаяся, загубленная или никакая). И ты выбрал одну из них, все прочие устранив. В этом, ни в чем другом, и заключается перво-родный грех, если таковой существует» [6, с. 15].

Экзистенциальное видение ценности выражается в понимании ее сущности как манифестации субъективности и ее роли как возможности «перекодировки» реальности [7]. Сартровские

партизаны пытаются «перекодировать» реальность. После долгих и мучительных пыток, страшной смерти Франсуа, партизаны решают обмануть полицаев и показать место, где прячется командир. Ценность жизни снова становится для них значимой, но выбор, сделанный ранее, показывает им всю абсурдность их ситуации. Даже новый, хорошо продуманный план, не избавляет их от предыдущей ошибки. Выжив после плена, они все равно теряют часть себя. Физические экзекуции, осуществляемые полицаями, становятся психологическими пытками, которые останутся с ними до самого конца. «Перекодирование» своего нынешнего существования, реализуется у партизан в рамках уже выбранного ими бытия.

Подводя итог, можно посмотреть, добились ли партизаны той истинной победы, которую они так жаждали. Смерть с чистой совестью, как некий заветный кубок, так никому и не достался, разве что Сорбье, который не участвовал в убийстве своего товарища и умер, до момента пока его чуть было не «сломили» полицаи. Самоубийство было избавлением для него от превращения в «белесое существо» [8]. Что до остальных, их смерть не назавешь спокойной, хотя они были готовы к ней. Дело сделано, победа в кармане, но она не истинна, цена выигрыша слишком велика. Lucie: Si j'avais su que tu allais manger le morceau, crois-tu que je vous aurais laissé toucher à mon frère [2, p. 213]. Для Жана события того дня останутся навечно в его памяти и сердце. Пусть его не расстреляли, но совесть будет мучить его всю жизнь, пока не наступит момент освобождающей смерти, которого, по пьесе, он лишен. Неспособность действовать и руководить в качестве лидера оставит несмываемый след в его душе.

В конце пьесы, герои понимают, что расставаться с жизнью – это безрассудство. Несмотря на ужасную смерть их товарищей, жизнь снова становится значимой для оставшихся партизан. Canoris: Ils nous ont un peu abîmés, mais nous sommes encore parfaitement utilisables [2, p. 207].

Вот только поздно уже, отчисления на счет выполнены, игра выиграна. Выбор собственного бытия уже сделан всеми тремя партизанами. Попытка «перекодировать» свое бытие за счет изменения ценностей уже невозможна для них. Реализовав себя через убийство своего брата по оружию, партизаны, тем самым, лишили Франсуа возможности творить свою судьбу. Теперь, они находятся в похожем положении, что и Франсуа. Их жизни зависят от решения других людей.

В поступке Клоше, одного из полицаев, решавшего судьбу пленников, есть что-то гуманное и, в тоже время, садистское. С одной стороны, персонаж нарушает данное партизанам обещание и, таким образом, полностью обесценивает их поступки. Все жертвы узников, их мучения и преданность делу – бесполезны. С другой стороны, люди, совершившие столько ошибок за сутки, не смогли бы жить нормальной жизнью. Время, проведенное в плену, жестокие пытки полицаев, искалечили их физически и духовно. Самой страшной карой для них были бы воспоминания о погибших товарищах, о сделанном выборе. Можно предположить, что расстрел являлся метафорическим освобождением для Канориса, Анри и Люси, но кто знает, что ожидало бы их после смерти. Возможно, они стали бы тремя героями, живущими по соседству в аду с Эстель, Инес и Гарсэном из пьесы «За закрытыми дверями».

Партизаны проигрывают «я», объединяющее их как соратников. В конце они лишаются единственной ценности – их жизнью. Ценность жизни была столь ничтожна для них на протяжении всей пьесы, но теперь, обретая истинную значимость, её вырывают из их рук, тем самым, подвергнув их самым страшным пыткам – крушению надежды и духовному умерщвлению. Воспоминания об этом дне останутся у четырех человек: у Жана, Пеллерена, Клоше и Ландрие. Возможно для Жана, наблюдавшего за всем со стороны, подобно зрителю, «разыгранный спектакль» станет хорошим уроком. Сохранение ценностей, как неких принципов в жизни, могут помочь сделать выбор, не превращающий ее в подобие пытки. Это и есть способ преобразования собственного бытия. Ценность как элемент фундамента, всегда необходима для построения новой картины мира персонажа. Таков итог драматического произведения Ж.-П. Сартра, рассмотренный в контексте экзистенциальной аксиологии.

#### Библиографический список

1. Трещев В.В. *Экзистенциализм: репрезентация в художественной культуре Франции и Германии*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2008.
2. Sartre J.-P. *Les morts sans sépulture*. Paris: Gallimard, 2010.
3. Вешинский Ю.Г. Аксиология культурного пространства-времени (в границах постсоветского культурного пространства). *Мир психологии*. 2005; 4.

4. Сартр Ж.-П. *Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии*. Москва: Республика, 2002.
5. Максимов В.И. *Театр Жана Жене*. Санкт-Петербург: Гисрион, Гуманитарная академия, 2001.
6. Мишо А. Поэзия. Живопись. *Анри Мишо близкий и далекий*. Москва, 1997: 3 – 20.
7. Баева Л.В. Экзистенциальная аксиология. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*. 2006; 2.
8. Великовский С.И. Путь Сартра-драматурга. *Scepsis.ru*: научно-просветительский журнал. Available at: [http://scepsis.ru/library/id\\_1019.html](http://scepsis.ru/library/id_1019.html)

## References

1. Treschev V.V. *Ekzistencializm: reprezentaciya v hudozhestvennoj kul'ture Francii i Germanii*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2008.
2. Sartre J.-P. *Les morts sans sépulture*. Paris: Gallimard, 2010.
3. Veshninskij Yu.G. Axiologiya kul'turnogo prostranstva-vremeni (v granicah postsovetского kul'turnogo prostranstva). *Mir psichologii*. 2005; 4.
4. Sarrtr Zh.-P. *Bytie i nitchto: opyt fenomenologicheskoy ontologii*. Moskva: Respublika, 2002.
5. Maksimov V.I. *Teatr Zhana Zhene*. Sankt-Peterburg: Giisrion, Gumanitarnaya akademiya, 2001.
6. Misho A. Po'eziya. Zhivopis'. *Anri Misho blizkij i dalekij*. Moskva, 1997: 3 – 20.
7. Baeva L.V. 'Ekzistencial'naya aksiologiya. 'Ekzistencial'naya tradiciya: filosofiya, psihologiya, psihoterapiya. 2006; 2.
8. Velikovskij S.I. Put' Sartra-dramaturga. *Scepsis.ru*: nauchno-prosvetitel'skij zhurnal. Available at: [http://scepsis.ru/library/id\\_1019.html](http://scepsis.ru/library/id_1019.html)

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 821

**Sinishina O. O.**, postgraduate, Department of Chinese Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: [oxana504@mail.ru](mailto:oxana504@mail.ru)

**INFLUENCE OF ENGLISH ABBREVIATION UPON CHINESE.** At the present stage, China is an active participant in global economic, political and cultural processes. Close cooperation with international organizations, foreign companies, scientific-technical, cultural exchanges with the foreign world, inevitably give rise to the need to speak foreign languages, to adopt international standards for communication and terminology. There are new lexical items, among which are more and more cuts. The process is so massive, in recent years, the penetration of English abbreviations in Chinese language and word formation, Métis – "hunsyue'r" makes it necessary to scientific analysis and evaluation of the consequences of this for the penetration of the Chinese language system as a whole. The purpose of the article is to show the influence of the English language on Chinese as a result of the globalization process, the possibility and consequences of mixing languages with different sign and phonetic system, as well as the adaptation of Chinese society to the foreign words. The author studies some problems of penetration of English abbreviations into the modern Chinese and three ways for their use. The material of the study is based on instant messaging, social networks, blogs, chat rooms and video chats (WeChat – 微信 wēixìn, Viber, Skype, QQ, 阿里旺旺 ālǐwǎngwǎng, Facebook). The author has studied and analyzed today's Internet vocabulary of the Chinese language, which consists of borrowing. The work is also based on interviews with informants. The theoretical basis of the article is based on the works of Russian and foreign linguists (N.V. Solntseva, A.A. Khamatova, Tan Aoshuan, A.A. Shchukin).

The author notes that it is possible to notice how the lexical system of the Chinese language updates nowadays. Borrowing new ways of word formation makes the modern Chinese languages move from purely root languages to a type of agglutinative languages.

**Key words:** insulating type, English, abbreviation, Chinese, neologisms, lexical unit.

**O.O. Синишина**, аспирант каф. китайской филологии ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [oxana504@mail.ru](mailto:oxana504@mail.ru)

## ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКИХ АББРЕВИАТУР НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

На современном этапе Китай выступает активным участником мировых экономических, политических и культурных процессов. Тесное взаимодействие с международными организациями, иностранными компаниями, научно-технический, культурный обмен с зарубежным миром, неизбежно порождают необходимость говорить на иностранных языках, принимать международные стандарты коммуникации и терминологию. Возникают новые лексические единицы, среди которых все чаще встречаются сокращения. Процесс столь массового, в последние годы, проникновения английских аббревиатур в китайский язык и образования слов-метисов – «хуньсюэ'р», приводит к необходимости научного анализа и оценки последствий этого проникновения для китайской языковой системы в целом. Цель статьи: показать влияние английского языка на китайский в результате процесса глобализации, возможность и последствия смешения языков с разными знаковыми и фонетическими системами, а также адаптация китайского общества к иноязычным словам. Затронуты проблемы проникновения английских аббревиатур в современный китайский язык, три направления их использования. Материалом исследования послужили службы мгновенных сообщений, социальные сети, блоги, чаты и видеочаты (WeChat – 微信 wēixìn, Viber, Skype, QQ, 阿里旺旺 ālǐwǎngwǎng, Facebook). Была изучена и проанализирована современная интернет-лексика китайского языка, в которую входят заимствования, сокращения, буквенные слова. Также была проведена работа с информантами. Теоретическая база статьи основывается на работах отечественных и зарубежных лингвистов Н.В. Солнцева, А.А. Хаматовой, Тань Аошун, А.А. Щукин.

Автор приходит к выводу, что происходит обновление лексической системы китайского языка. Заимствования новой формации в определенной мере выводят современный китайский язык из разряда чисто корневого в разряд агглютинативных языков.

**Ключевые слова:** изолирующий тип, английский язык, аббревиатура, китайский язык, неологизмы, лексическая единица.

В отличие от литературной формы, в которой динамика развития языка замедлена, устная форма характеризуется разного рода инновациями. Одной из инноваций является интенсивное заимствование иностранных слов, в первую очередь англоязычного происхождения. Ведь практическая роль английского языка как языка международного общения становится несомненной на рубеже XX-XXI веков, видоизменяя многие языки, наполняя их английскими аббревиатурами и новой лексикой. Это касается не

только языка Интернета, в котором практически не осталось места полным грамматическим формам, но и языка повседневного общения. Например, благодаря омонимии создается интересный стилистический эффект:

Выражение 偶来了! (оулайла) – я очень рад что ты пришел – соответствует двум фразам 我来了 во лай ла – Я пришел 我很快乐 во хэнь куайлэ – Я очень рад/доволен. В данном примере я является омофоном 偶, а 来了 омофон 快乐, но для просто-

ты написания выбирают 来了. Здесь проявляется диффузность китайских слов, т.е. порядок оказывается несущественным и слова взаимодополняются.

Китай находится в ряду стран, пытающихся на юридической основе противостоять экспансии английских аббревиатур, не имеющих аналогов в родном языке. «Закон о государственном общепринятом языке», запрещающий чрезмерное использование в китайских изданиях английских аббревиатур, мотивируется идеей патриотического сохранения национального языка в его канонических культурных традициях, исторической уникальности иероглифической письменности [1]. Однако пространственное взаимопересечение и коммуникативные связи разных языков мира, их взаимообогащение неотвратимо адаптируют психологию человека к обстоятельствам нового времени. Достаточно сравнить 4 и 6 издания нормативного «Словаря современного китайского языка», в котором количество английских аббревиатур возросло от 39 до 239 неологизмов [2]. Существует необходимость равнозначного перевода на китайский язык англоязычных заимствований для людей, не владеющих иностранным языком, или поиски аналогичных аббревиатур в родном языке. Так председатель ассоциации переводчиков КНР Хуан Юи заявлял об опасности потери независимой лингвистической системы китайским языком, с ним полемизирует Лю Яоин, профессор университета коммуникаций, считающий, что смешение языков – это часть мировой глобализации [3].

Так как китайский язык относится к языкам изолирующего типа, его структурные особенности в некоторой степени препятствуют проникновению иноязычной лексики. Возникает ряд специфических проблем, и стандартные способы заимствования иностранных слов зачастую не срабатывают. Основные сложности могут быть связаны с особой фонетической структурой или с самим характером китайской иероглифической письменности.

Так, фонетические заимствования в чистом виде чужды китайскому языку, поскольку полностью теряется связь иероглифического написания с понятием, а дословный перевод по иероглифам никак не связан со значением нового слова в целом, например, 三明治 *сэндвичи* «сэндвич» – фонетическое заимствование, состоит из иероглифов 三 «три», 明 «яркий» и 治 «управлять», значения которых, ни в совокупности, ни по отдельности никак не связаны со смыслом образованного неологизма.

Иногда для иноязычного слова создавались новые иероглифы. Данные неологизмы повторяли особенности построения фоноидеограмм, одних из ключевых элементов китайской иероглифики, соответственно, такие неологизмы более гармонично вписывались в структуру языка. Приведём несколько примеров: 咖啡 *кафэй* – кофе (ключ «рот» + фонетик); 柠檬 *нинмэн* – лимон (ключ «дерево» + фонетик). Следует отметить, что этот способ образования неологизмов был характерен для слов, пришедших в китайский язык довольно давно.

В целом, лингвисты выделяют три направления использования англоязычных аббревиатур, т.е. аббревиатур, в которых используются английские буквы. Первое из них связано со сферой межличностного общения, в которой аббревиатуры находятся в свободном употреблении, например, IP 地址 IP 地址 – адрес электронной почты. Второе направление относится к терминологическому применению ограниченного ряда английских аббревиатур в специализированных областях, таких как: медицина, спорт, политика, искусство и др. Пример: X光 X-guan – рентген. Третье направление – фактически неконтролируемое бытование англоязычных аббревиатур в Масс-Медиа, в сфере деятельности социальных услуг: BTV 北京电视台 *бэйцзин дяньтай* Пекинское телевидение, CCTV Chinese Central Television основной телеведущий в материковом Китае [2].

Таким образом, происходит сдвиг китайского языка, носители которого становятся активными пользователями Интернета и мобильной связи. В повседневной речи среднего китайца происходит вытеснение традиционных грамматических форм. Речь идет о изменении глобализацией системы мышления нового поколения людей, способных воспринимать информацию иностранного происхождения без текстового сопровождения на родном языке.

Китайский язык, фактически являясь изолирующим языком, характеризуется малой распространенностью словоизменения, но он всё активнее подвергается на современном этапе влиянию других языковых культур. Имеются виды заимствования в китайском языке, количество которых динамично увеличивается в соответствии с кардинальными изменениями во всех общественных сферах. В ряде работ Н.В. Солнцевой, начиная

от проблемной статьи «Куда идет китайский язык?» (1998 г.) [4, с. 15 – 22] рассматриваются «исключения» (термин Н.В. Солнцевой), создаваемые новыми внутренними и внешними факторами в процессе традиционного развития языка. В результате расширение словарного актива ведёт к появлению новых сложных слов на основе разных вариаций соединения простых. А смешение языков, нередко в пределах одного языкового единения, оценивается Н.В. Солнцевой как сильный внешний фактор, ведущий к «типологическим сдвигам», в разной мере меняющим морфологию языка. При этом иностранные лексические единицы, чутко реагируя на закономерные факторы развития китайского языка, могут поменять звуковой состав, приводя его в соответствие с данной звуковой системой, усиливая внесистемные для китайского языка звуки. Формируется целый пласт практического востребованных слов [4, с. 15 – 22], например, 啤酒 *пицзю* – пиво (фонетическая калька 啤 *пи* + 酒 *цзю* алкоголь); 生日卡 *шэнжика* – поздравительная открытка с днем рождения (生 *шэн* рождение + 日 *жи* день + 卡 *ка* фонетическая калька от англ. card).

Теоретически лингвисты определяют важную роль перевода иностранных слов в процессе включения в китайский язык заимствований нового типа – «хуньсюэ'р» (1). О проникновении слов-метисов во все сферы жизни Китая от политики, экономики, образования и культуры до области частных взаимоотношений, личностной психологии человека пишет А.А. Хаматова [5, с. 179 – 182]. Также заимствования можно разделить на 4 группы:

1. Инициальные аббревиатуры, заимствованные из английского языка и видоизмененные китайским языком в форме сокращённых слов, которые используются в качестве самостоятельной лексической единицы. Например: ОА от английского «Office Automation» – «автоматизация работы в офисе»: 在日本的报刊电视和广告中, 随时都能看见 «ОА» 的字样, 可以说 «ОА» 热潮已经卷日本. Цзай жи *жэнь дэ баокан дяньши хэ гуангао чжун, суйши доу нэн каньцзянь «ОА» дэ цзыян, кэи шо «ОА» жэчао ицзин цзюань жибэн*. «В японской печати, на телевидении и в рекламе всегда можно увидеть аббревиатуру «ОА», можно сказать, что волна Автоматизации Офисов уже захлестнула Японию». Р (party) «вечеринка», D (disc) «дискотека», FAQ (frequently asked questions) – 常见问题 *чан цзянь взньти* – часто задаваемые вопросы и т.д.

2. Англоязычные лексические единицы, включающие английские имена собственные. Это брендовые названия известных европейских фирм от автомобильных до косметических: TOYOTA, NISSAN, KIA, NIVEA, LANCOME и т.д. Часто используются целые слова: 我 kiss 你 (*Bo kiss ni*) «Целую тебя». 我的第三个 Interview. (*водэ дисаньгэ Interview*) «Мое третье интервью». Причем название косметических средств, имена производителей и медийных лиц, звезд шоу-бизнеса и т.д. даются в латинском варианте (VOGUE, COSMOPOLITAN, Madonna, Michael Jackson, PSY (2)). Основной интерес представляют выводы Н.В. Солнцевой о процессе грамматикализации компонентов китайского языка, который охватывает не только исконные китайские слова, но и собственно заимствования: 他们OK不了我们的计划. *Тамэнь ОК буляо вомэньдэ цзихуа*. «Они не одобряют наш план». Английская аббревиатура «OK» не только прочно вошла в китайский язык, но и начала принимать грамматические формы китайского языка. В данном примере сокращение «OK» приобрело грамматические особенности китайского глагола и здесь употребляется в конструкции возможности/невозможности совершения действия «OK不了» [4, 15 – 22].

3. Соединение китайского слова и аббревиатуры в гибридное образование. Например: BP机 «пейджер» (BP (broadcasting pigeon) – аббревиатура английского сокращения слова «пейджер» в сочетании с китайским словом 机 *цзи* «механизм, устройство». BP组 (BPцзу) «группа пользователей пейджерами». Например: 可见 BP组形形色色, 两有不起. *Кэцзянь ВРцзу синсинсэсэ, лян ю буци*. «Среди группы пользователей пейджерами бывают всякие: и хорошие и плохие». К金 (*К цзинь*) – золото определенной пробы (К «карат» и 金 *цзинь* «золото»). В «деловом кейсе» каждого PR-специалиста, есть 三B (*сань В*), где «В» обозначает три английских слова «baby», «beauty», «beast», являющиеся самыми популярными персонажами рекламных сюжетов: ребенок, красивая девушка и животное. 用三B (美女, 动物, 儿童) 做广告也是一种国际广告业的常事. *Юн сань В (мэйну, дуну, эртон) цзо гуангао е ши ичжун гоци гуангао дэ чанши*. «Использование принципа 3B (baby, beauty, beast) для производства рекламной продукции – это также одно из распространенных явлений в мировой рекламной индустрии» [6]. SOS儿童村 (SOS эртун цунь) «детская деревня SOS», где «SOS» означает английское слово-

сочетание «Save Our Souls» (спасите наши души) – «приют для детей оставшихся без родителей». Прагматичные современные китайцы – жители огромных мегаполисов охотно используют выражение AA制 (AA制) – формула расчетов, по которой каждый платит за себя, где AA – это графическое изображение равного долевого участия в оплате счета: 一个人去吃饭很没有意思, 便要他AA制就一块儿吃饭个自己付钱. Изж жэнь цюй чифань хэнь мэю исы, бянь яо та ААчжи цюй икуар чифань гэ цыцзи фуцян. «Одному обедать скучно, поэтому гораздо лучше пригласить его вместе пообедать, но пусть каждый платит за себя сам» [6].

4. Аббревиатуры, созданные из инициалей китайских слов, входящих в словосочетание, буквы которых произносятся на английский манер. Например: HSK – 汉语水平考试 ханью шуйпинь каоши «государственный экзамен, определяющий уровень знания китайского языка иностранцами». 开P (кай Р) «устроить вечеринку» образуется путем сложения китайского глагола 开 «открывать» и английской аббревиатуры Р (party) «вечеринка». Таким же способом образовались весьма распространенные среди китайцев слова 无 ОК (у ОК) не согласен, 去 D (цюй D) отправиться на дискотеку, 走 гуи (цзоу гуи) заниматься гим-

настикой. По А.А. Хаматовой, они, являясь самостоятельными лексическими единицами, подтверждают тезис автора о «типологических сдвигах» в языке нового Китая.

Итак, в условиях современного мира все чаще появляется необходимость во внедрении слов и выражений иностранного происхождения, как для выражения новых значений, так и для обновления лексической системы. Активные культурные, экономические и политические связи Китая с другими государствами в последнее время вызывает массированное проникновение английских заимствований в современный китайский язык. Эти иноязычные элементы проходят различные степени адаптации, что представляет собой достаточно необычное явление для языка с иероглифической письменностью. Заимствования новой формации в определенной мере выводят современный китайский язык из разряда чисто корневого в разряд агглютинативных языков.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) 混血儿 хуньсюэ' р метисы
- (2) Пак Чэ Сан южнокорейский исполнитель и автор песен, выступающий под псевдонимом PSY.

#### Библиографический список

1. *ТрейнЭксперт.Ру* Available at: [http://www.tran-express.ru/novost/2013/01/18/vlijanie\\_anglijskih\\_](http://www.tran-express.ru/novost/2013/01/18/vlijanie_anglijskih_)
2. *Available at: abbreviatur\_na\_kitajskij\_yazyk*
3. *Рашн.чайна.орг.сн.* Available at: [http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2013-01/11/content\\_27656330.htm](http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2013-01/11/content_27656330.htm)
4. *Лента.Ру* Available at: <http://lenta.ru/news/2010/04/07/china/>
5. Солнцева Н.В. Куда идет китайский язык? *Китайское языкознание: Изолирующие языки: материалы IX Международной конференции.* Москва, 1998: 15 – 22.
6. Хаматова А.А. Некоторые размышления о проблеме неологизмов в современном китайском языке. *Китайское языкознание: Изолирующие языки: материалы IX Международной конференции.* Москва, 2002: 179 – 182.
7. *РефсРу.Ком* Available at: <http://www.refsr.com/referat-15109-9.html>
8. *Вестник-МГУ.* Available at: <http://vestnik-mgu.ru/web/library/files/incoming/3/2010/4/st13.pdf>
9. *Блог.Пипл.Ком.* Available at: <http://blog.people.com.cn/article/271346123441915.html>
10. Буров В.Г., Семенов А.Л. *Китайско-русский словарь новых слов и выражений.* Москва, 2007.
11. Скоробогатых А.А. Новый тип заимствования в современном китайском языке. *Китайское языкознание: Изолирующие языки: материалы IX Международной конференции.* Москва, 1998: 159 – 166.
12. Солнцев В.М. *Введение в теорию изолирующих языков.* Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995.
13. Тань Аошун. *Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика языков изолирующего строя.* Московский Государственный Университет: ИСАА. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
14. Щукин А.А. *Справочник по новокитайскому сленгу.* Москва: Муравей, 2003.
15. Щукин А.А. *Современная китайская аббревиатура. Справочник.* Москва: Восток-Запад, 2004.

#### References

1. *Trejn'Ekspert.Ru* Available at: [http://www.tran-express.ru/novost/2013/01/18/vlijanie\\_anglijskih\\_](http://www.tran-express.ru/novost/2013/01/18/vlijanie_anglijskih_)
2. *Available at: abbreviatur\_na\_kitajskij\_yazyk*
3. *Rashn.chajna.org.sn.* Available at: [http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2013-01/11/content\\_27656330.htm](http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2013-01/11/content_27656330.htm)
4. *Lenta.Ru* Available at: <http://lenta.ru/news/2010/04/07/china/>
5. Solnceva N.V. Kuda idet kitajskij yazyk? *Kitajskoe yazykoznanie: Izoliruyuschie yazyki: materialy IX Mezhdunarodnoj konferencii.* Moskva, 1998: 15 – 22.
6. Hamatova A.A. Nekotorye razmyshleniya o probleme neologizmov v sovremennom kitajskom yazyke. *Kitajskoe yazykoznanie: Izoliruyuschie yazyki: materialy IX Mezhdunarodnoj konferencii.* Moskva, 2002: 179 – 182.
7. *RefsRu.Kom* Available at: <http://www.refsr.com/referat-15109-9.html>
8. *Vestnik-MGU.* Available at: <http://vestnik-mgu.ru/web/library/files/incoming/3/2010/4/st13>
9. *Blog.Pipl.Kom.* Available at: <http://blog.people.com.cn/article/271346123441915.html>
10. Burov V.G., Semenas A.L. *Kitajsko-russkij slovar' novyh slov i vyrazhenij.* Moskva, 2007.
11. Skorobogatyh A.A. Novyj tip zaimstvovaniya v sovremennom kitajskom yazyke. *Kitajskoe yazykoznanie: Izoliruyuschie yazyki: materialy IX Mezhdunarodnoj konferencii.* Moskva, 1998: 159 – 166.
12. Solncev V.M. *Vvedenie v teoriyu izoliruyuschih yazykov.* Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1995.
13. Tan' Aoshuan. *Problemy skrytoj grammatiki: sintaksis, semantika i pragmatika yazykov izoliruyuschego stroya.* Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet: ISAA. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2002.
14. Schukin A.A. *Spravochnik po novokitajskomu slengu.* Moskva: Muravej, 2003.
15. Schukin A.A. *Sovremennaya kitajskaya abbreviatura. Spravochnik.* Moskva: Vostok-Zapad, 2004.

Статья поступила в редакцию 19.07.15

УДК 811

**Sinishina O. O.**, postgraduate, Department of Chinese Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: [oxana504@mail.ru](mailto:oxana504@mail.ru)

**MORPHEMIC CONTRACTION AS A WAY OF WORD-FORMATION.** Language is a complex dynamic system and is in constant motion. It develops and actively enriches by numerous terms, borrowings and new words that reflect the reality of life. Therefore, the question of the linguistic variability is an important and eternal problem of a living language. The most striking example of the dynamic nature of the language is its ability to replenish its vocabulary by neologisms. In the history of every language, there are periods of rapid development and replenishment of the vocabulary. In Chinese there are two periods of active formation of new units: the early years of the PRC and the years of open door policy. There was a tendency of complicating the structure of a word. Until the twentieth century, linguists noted that the development of the vocabulary of the Chinese language came from monosyllabism to polysyllabism. The purpose of the article is to show the effect of the contraction of the character morpheme lexical structure of modern Chinese language. The author also studies the reduction of compound words. The material of the study is based on works by Lee Sitszun, Sun Lyanfen, A.A. Shchukin, A.A. Shchukin, V.G. Burov, A.L. Semenas. The author analyzed today's Internet vocabulary of the Chinese language, which consists of many borrowed words. A few informants were interviewed. The theoretical basis of the article

is made up by works of Russian and foreign linguists (Lee Sintsun, Sun Lyanfen, A.A. Khamatova, V.G. Drilling and A.L. Semenas, A.A. Shchukin).

The author concludes that the lexical system of the Chinese language actively develops. The semantic features of morphemic contraction include preservation of important semantic components of reduced words and phrases. Acronyms are formed by the first three models of composition: attribute and copulative verb-object.

**Key words:** morphemic contraction, abbreviation, Chinese language, word formation, morpheme.

**О.О. Силишина**, аспирант каф. китайской филологии ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва,  
E-mail: oxana504@mail.ru

## МОРФЕМНАЯ КОНТРАКЦИЯ КАК СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Язык является сложной динамичной системой и находится в непрерывном движении. Он развивается и совершенствуется, активно пополняется многочисленными терминами, заимствованиями, а также новыми словами, отражающими реалии жизни. Поэтому вопрос о языковой изменчивости является важнейшей и вечной проблемой живого языка. Наиболее ярким примером динамичного характера языка служит его способность пополнять свой словарный состав неологизмами. В истории каждого языка есть периоды бурного развития и пополнения словарного состава. В Китае можно выделить два периода активного образования новых единиц: первые годы образования КНР и годы политики открытых дверей. Выявлена тенденция усложнения структуры слова. До XX века лингвисты отмечали, что развитие лексики китайского языка шло от моносиллабизма к двусложности. В настоящее время просматривается тенденция к усложнению лексики – полисиллабизму. Цель статьи: показать влияние морфемной контракции на характер лексического состава современного китайского языка. Затронута проблема сокращения сложных слов и словосочетаний. Материалом исследования послужили работы Ли Сицзун, Сунь Ляньфэнь, А.А. Щукина, В.Г. Бурова, А.Л. Семенаса. Была изучена и проанализирована современная интернет-лексика китайского языка, в которую входят заимствования, сокращения, буквенные слова. Также была проведена работа с информантами. Теоретическая база статьи основывается на работах отечественных и зарубежных лингвистов Ли Синцзуна, Сунь Ляньфэна, А.А. Хаматовой, В.Г. Бурова и А.Л. Семенаса, А.А. Щукина.

Автор приходит к выводу, что происходит обновление лексической системы китайского языка. Семантическая особенность морфемной контракции – сохранение важных смысловых компонентов сокращаемых слов и словосочетаний. Сокращения образуются по первым трем моделям словосложения: атрибутивной, копулятивной и глагольно-объектной.

**Ключевые слова:** морфемная контракция, аббревиация, китайский язык, словообразование, морфема.

В современном китайском языке каждая лексическая единица несёт определенную информационную нагрузку, поэтому процесс словообразования в современном китайском языке показывает следующую тенденцию. Двухсложные слова не всегда являются эффективными в общении и возникают неологизмы большей количественной структуры – четырехсложные и трехсложные образования. Создание новых слов и выражений не всегда следует нормативам литературного китайского языка, т.к. их авторами являются журналисты, писатели, публицисты, деятели культуры и просто обычные люди.

«В китайском языке стал активно распространяться процесс противоположного словосложению – сокращение слов и словосочетаний, морфемная контракция» [1]. Конечно же, многосложные неологизмы могут более полно выразить те сложные понятия и явления, которые становятся реалиями жизни. Но в то же время, многосложность влечет определенные трудности в процессе коммуникации. Эта проблема решается путем сокращения сложных слов и словосочетаний.

В справочнике сокращений Ли Синцзуна и Сунь Ляньфэна включено более 10 тысяч единиц, что свидетельствует о том, что морфемная контракция активно влияет на характер лексического состава современного китайского языка [2, с. 149; 3].

Такие слова часто появляются в рекламе, названиях предприятий, вывесках и т.д. Их появление связано с общественными движениями, поэтому их значение позволяет уяснить тенденции развития современного китайского общества. Сложносокращенные слова присутствуют в любой структуре новых лексических образований, но наибольшее их число приходится на двуслоги. Существуют следующие способы сокращения:

а) Сокращение первичных лексем: 挖潜 (挖掘潜力) wāqián (wājié qiánli) – вскрывать резервы, выявлять возможности; 家电 (家用电器) jiādiàn (jiāyòng diànr) – бытовые электроприборы; 参赛 (参加比赛) cānsài (cānjiā bǐsài) – участвовать в соревновании;

б) Сокращение с числительными: 五讲四美 (讲文明, 讲礼貌, 讲卫生, 讲道德, 讲秩序和心灵美, 语言美, 行为美, 环境美) wǔ jiǎng sì měi (jiǎng wénmíng, jiǎng lǐmào, jiǎng wèishēng, jiǎng dàodé, jiǎng zhìxù hé xīnlíng měi, yǔyán měi, xíngwéi měi, huánjīng měi) – быть культурным, быть вежливым, соблюдать гигиену, соблюдать дисциплину, блюсти нормы нравственности, обладать красивой душой, красиво говорить, совершать красивые поступки, заботиться о природе.

Сокращения, так же как и полные наименования, являются достаточно информативными и дают представление о новых явлениях в жизни общества. Причиной их появления является тенденция к экономии языковых средств. В процессе употребления

языка говорящие стремятся отобрать наиболее рациональные средства. При этом они руководствуются требованием к сокращению текста при условии сохранения его информативности. Первоначально сокращенные варианты возникают как вторичные наименования, и в этом плане можно говорить об их избыточности. В дальнейшем они часто становятся единственным средством обозначения данного понятия.

Согласно классификации В.Г. Бурова и А.С. Семенаса сложносокращенные слова включают 4 вида:

1. Сокращенные названия 简称此 jiǎnchēngcí. Сокращения действуют в рамках контекста. Подобные слова создаются путем сокращения длинных существительных, например, 短导 (短程导弹) duǎndǎo (duǎnchéng dǎodàn) – ракета небольшой дальности; 中共十三大, 十三大 (中国共产党第十三次全国代表大会) zhōnggòng shísān dà, shísān dà (zhōngguó gòngchǎndǎng dì shísān cì quán guó dàibǎo dàhuì) – Тринадцатый Всекитайский съезд Коммунистической партии Китая;

2. Аббревиатуры 略语词 lüèyǔcí. Подобные слова создаются путем сокращения глагольных форм или прилагательных. Например, 支边 (支援边疆) zhībiān (zhīyuan biānjiāng) – помогать пограничному району; 亚打 (亚厉打击犯罪活动) yàdǎ (yàlì dǎjī fànzuì huódòng) – решительно бороться с преступной деятельностью;

3. Составные названия 合称词 héchēngcí. Подобные слова образуются путем сокращения двух или более терминов, названий. Например, 中西医 (中医, 西医) zhōngxīyī (zhōngyī, xīyī) – китайская и европейская медицина; 工青妇 (工人, 青年, 妇女) gōngqīngfù (gōngrén, qīngnián, fùnǚ) – обычно обозначает профсоюз, комсомол, союз женщин;

4. Обобщающие выражения 粮无缩词语 lǎngwú suō cíyǔ. Подобные выражения – это сокращенные обороты речи, образованные с помощью чисел, цифр для обозначения одинаковых, сходных частей нескольких выражений. Например, «老五篇» lǎo wǔ piān – «пять старых статей Мао Цзэдуна (2)». В данном случае обобщаемые с помощью цифр части единого выражения «пять старых статей» совпадают не по названию, а по принадлежности одному человеку – Мао Цзэдуну [4].

Следует заметить, что китайские лингвисты не обращали большого внимания на сложносокращенные слова. В прошлом их не включали в словари. В настоящее время сложносокращенные слова получили широкое распространение, многие из них стали употребляться чаще, чем их первоначальные формы. Некоторые из них превратились в обычные слова и уже не воспринимаются как сокращенные формы, например, 公关 gōngguān – общественные отношения (первоначальная форма: 公共关

系 gōnggòng guānxì); 武警 wǔjǐng – вооруженная полиция (первоначальная форма: 武装警察 wǔzhuāng jǐngchá).

Не все лингвисты считают морфемную контракцию способом словообразования, например, Жэнь Сюэлян рассматривает это явление как простые сокращения существующих слов [5].

Китайские лингвисты Ли Сицзун и Сунь Ляньфэнь выделяют 4 основных вида морфемной контракции:

- 1) Сжатие (缩合 suōhé);
- 2) Опускание (省略 jiéluè);
- 3) Сокращение с замещением (简代 jiǎndài);
- 4) Обобщение (统括 tǒngkuò) [6]

Рассмотрим каждый вид:

#### 1. Сжатие (缩合 suōhé)

Данный вид характеризуется тем, что слово или словосочетание разбивается на компоненты (3), далее часть из них опускается, а оставшиеся соединяются вместе, образуя сокращенное слово. Например: 扫除文盲 sāochú wénmáng – «ликвидация неграмотности» можно разделить на компоненты 扫除 sāochú – «ликвидация» и 文盲 wénmáng – «неграмотность», затем морфемы 除chú и 文wén опускаются, а оставшиеся 扫sǎo и 盲máng соединяются вместе, и получается аббревиатура 扫盲sǎománg – «ликвидация неграмотности».

Этот вид морфемной контракции встречается в современном китайском языке чаще остальных и имеет ряд разновидностей. Соединение морфем осуществляется по разным моделям словосложения, но в основном это атрибутивная и копулятивная.

#### 1) Соединение начальных морфем:

- сочинительная (копулятивная) модель: 科学技术 kēxué jìshù – 科技 kējì – наука и техника, научно-технический;
- атрибутивная модель: 立体式交通 lìtǐshì jiāotōng – 立交 lìjiāo – многоуровневая транспортная развязка;
- глагольно-объектная модель: 反对霸权主义 fǎnduì bàquánzhǔyì – 反霸 fǎnbà – антигегемонизм, борьба против гегемонизма.

#### 2) Соединение начальной морфемы первого слова и конечной морфемы второго:

- атрибутивная модель: 归国华侨 guīguó huáqiáo – 归侨 guīqiáo – китайский реэмигрант;
- глагольно-объектная модель: 增加生产 zēngjiā shēngcǎn – 增产 zēng chǎn – увеличение производства, увеличивать выпуск продукции.

#### 3) Соединение начальной морфемы первого слова с начальной и конечной морфемами второго слова. Этот вид используется в основном в сокращениях наименований организаций, коллективов, объединений:

- атрибутивная модель: 共产主义青年团 gòngchǎnzhǔyì qīngniántuán – 共青团 gòngqīngtuán – комсомол.

#### 4) Соединение первого слова с начальными морфемами каждого последующего слова:

- атрибутивная модель: 国际乒乓球联合会 guójì pīngpāngqiú liánhéhuì – 国际乒联 guójì pīnglián – Международная федерация настольного тенниса.

#### 5) Соединение первого слова с конечной морфемой последнего слова:

- атрибутивная модель: 供销合作社 gōngxiāo hézuòshè – 供销社 gōngxiāoshè – кооператив по снабжению и сбыту.

#### 6) Соединение конечной морфемы первого слова с начальной морфемой последующего слова:

- атрибутивная модель: 人民警察 rénmin jǐngchá – 民警 mínjīng – народная милиция;
- сочинительная модель: 预防治疗 yùfáng zhìliáo – 防治 fángzhì – профилактика.

#### 7) Соединение конечных морфем обоих слов:

- атрибутивная модель: 华侨事务 huáqiáo shìwù – 侨务 qiáowù – дела и проблемы, связанные с китайскими эмигрантами;
- сочинительная модель: 教师学生 jiàoshī xuéshēng – 师生 shīshēng – преподаватели и студенты.

#### 8) Соединение начальных морфем первых слов с последним словом:

- атрибутивная модель: 降低噪音系数 jiàngdī zàoyīn xìshù – 降噪系数 jiàngzào xìshù – коэффициент снижения шума.

#### 9) Соединение конечных морфем первых слов с последним словом:

- атрибутивная модель: 记录重放磁头 jìlù chóngfàng cítóu – 录放磁头 lùfàngcítóu – магнитная головка записи воспроизведения.

#### 10) Модель с нефиксированной позицией опускаемых морфем: 数学 shùxué, 物理 wúlǐ, 化学 huàxué – 数理化 shùlǐhuà – математика, физика, химия (естественные науки).

тематика, физика, химия (естественные науки).

Вышеперечисленные 10 моделей морфемной контракции входят в рамки сжатия (缩合 suōhé), которое базируется на принципе различия позиции соединяемых морфем. Авторы словаря сокращений Ли Сицзун и Сунь Ляньфэнь выделяют еще три модели, которые рассматриваются в рамках сжатия (缩合 suōhé):

11) Модель с изменением порядка следования морфем: 相角调制 xiāngjiǎo tiáozhì – 调相 tiáoxiāng – фазовая модуляция.

12) Модель с опущением целого слова. По этой модели образуются названия организаций, учреждений и научно-техническая терминология:

- Опускается последнее слово: 中等专业学校 zhōngděng zhūānyè xuéxiào – 中专 zhōngzhuān – среднее специальное учебное заведение;

- Опускается первое слово: 中国共产党中央军委 zhōngguó gòngchǎndǎng zhōngyāng jūnshì wēiyuánhùi – 中央军委 zhōngyāng jūnwěi – Военный Совет ЦК КПК

- Опускается слово, стоящее в середине: 抗日军政大学 kàng rì jūnzhèng dàxué – 抗大 kàngda – Военно-политическая академия сопротивления Японии;

- Опускается первое слово и стоящее в середине: 中华人民共和国第六届全国人民代表大会 zhōnghuá rénmin gònghéguó dìliù jiè quánquó rénmin dàibiào dàhuì – 六届人大 liùjiè réndà – сессия ВСНП 6-го созыва.

13) Модель с выделением общего компонента: 中医西医 zhōngyī xīyī – 中西医 zhōngxīyī – китайская и западная медицина.

14) Сокращение дат. Даты определенных событий. В данной модели опускаются компоненты 月 yuè – месяц и 日 rì – число: 五月四日 wǔyuè sìrì – 五四 wǔsì – четвертое мая (4) [6, с. 2-8].

#### II. Опускание 省略 jiéluè

При данном способе оставляется лишь часть, обозначающая специальное имя, название, остальная часть или части опускаются. Как правило это либо конец, либо начало сложного образования:

复旦大学 Fúdàn dàxué – 复旦 Fúdàn – Фуданьский университет;

王府井大街 Wángfǔjǐng dàjiē – 王府井 Wángfǔjǐng – улица Ванфуцзин.

#### III. Сокращение с замещением 简代 jiǎndài

Данный вид морфемной контракции образует названия местностей, стран, городов, а также термины, прочно вошедшие в язык. Сокращения оказываются чрезвычайно стабильными и произвольно изменяться не могут. Некоторые из таких неологизмов не имеют непосредственной морфемной связи со словом, которое они замещают.

1) Сокращённые названия. Имеют непосредственную связь с первоначальным словом или словосочетанием. Достаточно распространены и разнообразны по структуре. Сюда относятся сокращённые названия регионов, стран, городов, маршрутов, имен:

#### A. Сокращения названий городов, стран и регионов (5):

- сокращения, состоящие из начальной либо конечной части слова: 天津 Tiānjīn – 津 Jīn – Тяньцзинь, 北京 Běijīng – 京 Jīng – Пекин;

- сокращения, состоящие из соединения начальной морфемы с конечной: 中华人民共和国 Zhōnghuá rénmin gònghéguó – 中国 Zhōngguó – Китай;

- соединение начальной морфемы первого слова с начальной морфемой последнего слова: 苏维埃社会主义共和国联盟 Sūwéiāi shèhuìzhǔyì gònghéguó liánméng – 苏联 Sūlián – СССР;

- сокращение, при котором остается одно лишь первое слово: 罗马尼亚人民共和国 Luómǎniyà rénmin gònghéguó – 罗马尼亚 Luómǎniyà – Румыния.

B. Сокращение названий маршрутов, линий сообщений. В данном случае нет единых требований в отношении того, какой компонент замещает полное название города: 成都 – 昆明 Chéngdū – Kūnmíng – 成昆线(6) ChéngKūnxiàn – линия Чэнду-Куньмин, 北京 – 广州 Běijīng – Guǎngzhōu – 京广线 JīngGuǎngxiàn – линия Пекин-Гуанчжоу.

#### C. Сокращения имён (7):

- сокращения по должности или другим характеристикам: 毛泽东主席 Máo Zédōng zhǔxí – 毛主席 Máo zhǔxí – Председатель (Мао Цзедун);

- сокращение фамилий либо имен: 周挺杉 Zhōu Tǐngshān – Чжоу Тиншань – можно называть по фамилии, опустив имя: 老周 Lǎo Zhōu – почтенный Чжоу, либо по имени, опустив фамилию: 挺杉 Tǐngshān – Тиншань.

#### IV. Обобщения 统括 tǒngkuò

В довольно распространенном выражении выделяется одна общая часть и перед ней добавляется числительное, которое обозначает количество составных частей, подвергающихся контракции. Данный способ делится на несколько подвидов:

1. Обобщение по ключевому слову. В зависимости от позиции ключевого слова этот подвид делится на несколько моделей:

- ключевое слово занимает начальную позицию: 讲文明 jiǎng wénmíng, 讲礼貌 jiǎng lǐmào, 讲卫生 jiǎng wèishēng, 讲秩序 jiǎng zhìxù, 讲道德 jiǎng dàodé — 五讲 wǔjiǎng — пять заповедей: соблюдать культуру поведения, вежливость, гигиену, порядок и мораль.

- ключевое слово занимает конечную позицию: 农业现代化 nóngyè xiàndàihuà, 工业现代化 gōngyè xiàndàihuà, 科学技术现代化 kēxuéjìshù xiàndàihuà, 国防现代化 guófáng xiàndàihuà — 四个现代化 sìge xiàndàihuà — четыре модернизации: модернизация сельского хозяйства, промышленности, обороны, науки и техники;

- ключевое слово занимает различные позиции: 与群众同吃 yǔ qúnzhòng tóng chī, 同住 tóngzhù, 同劳动 tóng láodòng, 同商量 tóngshāngliáng, 把政策通到底 bǎ zhèngcè tōng dào dǐ — 四通一通 sìtōng yītōng — четыре совместности, одно проникновение: вместе с народными массами питаться, жить, трудиться, обсуждать, до конца проводить политический курс.

2. Комплексное обобщение. Представляет собой обобщение по смыслу и по ключевому слову вместе со стилистическим приемом (метафорой или гиперболой): 王Wáng, 张Zhāng, 江 Jiāng, 姚Yáo — 四害 sìhài — «Четыре вредителя» — Ван Хунвэнь, Чжан Чуньцяо, Цзян Цин, Яо Вэньюань. В данном сокращении слово «вредитель» является метафорой — образное обозначение членов «банды четырех» [7, с. 171–179].

Таким образом, семантическая особенность морфемной контракции — сохранение важных смысловых компонентов сокращаемых слов и словосочетаний. Сокращения образуются по первым трем моделям словосложения: атрибутивной, копулятивной и глагольно-объектной. Что касается фонетических особенностей морфемной контракции, то длинные и непривычные для китайского языка названия государств, научно-технические термины сокращаются до двухсложного, трехсложного состава.

Несомненно, что процесс сокращения зависит от речевой ситуации, сферы общения и стиля. «Основной средой сокращения является общественно-политическая и терминологическая лексика. Могут встречаться сокращения, понятные только в определенном кругу или в определенной географической местности. Аббревиатуры и полные слова взаимозаменяемы, могут применяться вместе в одном предложении в целях акцентирования на них внимания; аббревиатуры могут быть вынесены в заголовки статей; аббревиатуры могут заменять полные слова в длинных предложениях, чтобы сделать речь более лаконичной и понятной» [7, с. 180].

#### ПРИМЕЧАНИЯ

(1) Увеличение трехсложной, четырехсложной и т. д. лексик.

(2) «Пять статей Мао Дзэдуна», хотя авторы «Китайско-русского словаря новых слов и выражений» В.Г. Буров и А.С. Семенов не точно называют их «идеями».

(3) имеется в виду морфемы, слова или словосочетания

(4) Движение 4 мая — массовое антиимпериалистическое (преимущественно антияпонское) движение в Китае в мае — июне 1919 года, возникшее под влиянием Октябрьской революции в России. Развернулось в ответ на решение Парижской мирной конференции не возвращать Китаю захваченные Японией бывшие германские концессии в провинции Шаньдун.

(5) При сокращении названия стран следует отметить, что наиболее часто встречаются сокращения, состоящие из первого слова. Оно представляет собой устоявшееся историческое название страны и является ключевым в полном названии и как бы «замещает» полное название. Так же, сокращение названий стран, регионов может идти до одной морфемы: 中国 Zhōngguó — 中 Zhōng (либо 华 Huá) — Китай, 美国 Měiguó — 美 Měi — США, 美洲 Měizhōu — 美 Měi — Америка. При таких сокращениях не возникает двусмысленности в их понимании, из-за устоявшейся традиции.

(6) Сокращение от 路线 lùxiàn — линия, маршрут

(7) Сокращение имен по должности либо по имени-фамилии привносит оттенок уважения или фамильярности.

#### Библиографический список

1. Хаматова А.А. Тенденция развития лексики китайского языка в начале XXI века. ГРНТИ: 16 Языкознание. Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012; 4.
2. Хаматова А.А. К вопросу о тенденциях развития современной китайской лексики. Актуальные проблемы китайского языкознания: Материалы VII Всероссийской конференции по китайскому языкознанию. Москва, 1994
3. Ли Сицзун, Сунь Ляньфэн. Люэюй шоуцэ. Справочник сокращений. Шанхай, 1986.
4. Буров В.Г., Семенов А.С. Китайско-русский словарь новых слов и выражений. Москва: Восточная книга, 2007
5. Жэнь Сюэлян. Ханьюй Цзаоцифа. Словообразование китайского языка. Пекин, 1981.
6. Ли Сицзун, Сунь Ляньфэн. Люэюй шоуцэ. Справочник сокращений. Шанхай, 1986.
7. Хаматова А.А. Словообразование современного китайского языка. Москва, 2003.
8. Шукин А.А. Справочник по новокитайскому сленгу. 2003.
9. Шукин А.А. Современная китайская аббревиатура. Справочник. 2004.
10. Буров В.Г., Семенов А.Л. Китайско-русский словарь новых слов и выражений. 2007.
11. 现代汉语词典 现代汉语词典 现代汉语词典 现代汉语词典, 5-ое издание Пекин, 2005.

#### References

1. Hamatova A.A. Tendenciya razvitiya leksiki kitajskogo yazyka v nachale XXI veka. GRNTI: 16 Yazykoznanie. Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2012; 4.
2. Hamatova A.A. K voprosu o tendenciayah razvitiya sovremennoj kitajskoj leksike. Aktual'nye problemy kitajskogo yazykoznanija: Materialy VII Vserossijskoj konferencii po kitajskomu yazykoznaniju. Moskva, 1994
3. Li Siczun, Sun' Lyan'f'en'. Lyu' eyuj shouc'e. Spravochnik sokraschenij. Shanhai, 1986.
4. Burov V.G., Semenas A.S. Kitajsko-russkij slovar' novyh slov i vyrazhenij. Moskva: Vostochnaya kniga, 2007
5. Zh'en' Syu'elyan. Han'yuj Czaocyfa. Slovoobrazovanie kitajskogo yazyka. Pekin, 1981.
6. Li Siczun, Sun' Lyan'f'en'. Lyu' eyuj shouc'e. Spravochnik sokraschenij. Shanhai, 1986.
7. Hamatova A.A. Slovoobrazovanie sovremennogo kitajskogo yazyka. Moskva, 2003.
8. Schukin A.A. Spravochnik po novokitajskomu slengu. 2003.
9. Schukin A.A. Sovremennaya kitajskaya abbreviatura. Spravochnik. 2004.
10. Burov V.G., Semenas A.L. Kitajsko-russkij slovar' novyh slov i vyrazhenij. 2007.
11. 现代汉语 现代汉语 现代汉语 现代汉语, 5-oe izdanie Pekin, 2005.

Статья поступила в редакцию 25.07.15

УДК 81-25

**Yankubayeva A.S.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: kel@gasu.ru

**Ostanina M.A.,** Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),  
E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

**NOUN DECLENSION AND VERBAL CONJUNCTION IN THE ALTAI LANGUAGE: SPOKEN PRONUNCIATION NORM OF THE AFFIX -ЫГАР.** The paper's main focus is on the morphophonological changes in Altai form-changing affixation with reference to an affix -ыгар (-igar) 'you', 'your'. Shortening of this affix in spoken speech is a result of dropping out of a phoneme /r/, what is found

to be a regular change in noun and verbal affixation. The authors describe norms of pronunciation of Altai nouns with the affix *-ыгар* and a pronoun *бойы* (*boyi*) 'himself' with personal affixes in formal and informal speech. The research thoroughly studies paradigms of verbal plural forms in 2 person in imperative, indicative and conditional mood. Cases of shortening of a negative and past tense affixes (*-ба + -ган > -баан*) are shown. Verbal plural forms in 2 person with shortened affixes *-баан* produce new form-changing morphemes, which are typical of spoken speech. The work shows examples of regular shortened pronunciation of the conditional affix *-за* and personal affix *-ыгар*, which together are reduced to *-заар*. On the whole, the work adds more new facts into the theory of modern grammar of the Altai language.

**Key words:** spoken Altai language, affix *-ыгар*, personal affixation, form-changing affixation in Altai, dropping out of /r/ in Altai affixes, shortening of verbal affixes in Altai.

**А. С. Янкубаева**, канд. филол. наук, доц. каф. германской филологии и методики преподавания иностранных языков, Горно-Алтайский государственный университет г. Горно-Алтайск), E-mail: kel@gasu.ru

**М. А. Останина**, канд. филол. наук, доц. каф. германской филологии и методики преподавания иностранных языков, Горно-Алтайский государственный университет (Горно-Алтайск), E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

## СКЛОНЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ И СПРЯЖЕНИЕ ГЛАГОЛОВ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: УСТНАЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ НОРМА АФФИКСА *-ЫГАР*\*

Статья посвящена морфофонологическим изменениям словоизменительного аффикса *-ыгар* 'ваш', 'Ваш', 'вы', 'Вы' в алтайском языке. Сокращение этого аффикса в разговорной речи связано с выпадением согласного /r/, что связано с регулярным явлением в алтайском именном и глагольном словоизменении. Описана норма произношения существительных и местоимения *бойы* с аффиксом *-ыгар* в официальной и разговорной речи. Большое внимание в исследовании уделяется парадигмам глагольного словоизменения в побудительном, изъявительном и условном наклонении. Авторы отмечают случаи стяжения аффикса отрицания и давнопрошедшего времени (*-ба + -ган > -баан*), которые вместе с кратким вариантом аффикса *-ыгар* образуют новые служебные морфемы, характерные разговорной речи. Описывается образование стяженной формы аффикса условия и аффикса 2 л. мн. ч. *-за + -ыгар > -заар*. Исследование вносит вклад в описание современной грамматики алтайского языка.

**Ключевые слова:** алтайский язык, устная разговорная речь, аффикс *-ыгар*, притяжательные аффиксы, словоизменение в алтайском языке, выпадение фонемы /r/ при аффиксации, стяжение аффиксов в глагольных словоформах.

В любом языке существует официальный, возвышенный, нейтральный, разговорный, приниженный и прочие стили речи, которым соответствует своя произносительная норма. В алтайском языке произношение аффикса *-ыгар*, имеющего грамматическое значение 2-го лица мн. ч., определяет отнесенность речи к официальному или разговорному стилю. Полное произношение этого аффикса чаще всего обуславливается официальной, деловой ситуацией, а также контекстом, требующим возвышенности и поэтичности. Согласно норме устной разговорной, неофициальной, а также нейтральной речи в этом аффиксе согласный /r/ в большинстве случаев не произносится, что выражается в существенных изменениях парадигмы склонения существительных, местоимений и спряжения глаголов, до сих пор полностью не описанных учеными, исследующими грамматику алтайского языка.

Авторы грамматик алтайского языка Н.Д. Дыренкова [1] и Н.А. Баскаков [2] описывают системы склонения имен и спряжения глаголов в их контекстно-свободном выражении: без описания отличий, связанных со стилевой произносительной нормой. Тем не менее, в грамматиках встречаются некоторые формы, характерные разговорному неофициальному стилю. Так, краткая форма аффикса *-ыгар* с глаголом дается при объяснении спряжения только причастия на *-атан – бар=атан=аар* 'вы всегда ездили' [1, с. 180-182; 2, с. 280]. Когда приводится форма употребления аффикса в устной речи, она не имеет пометы «разг.» или «неофич.». В значительной мере вариативность произношения аффиксов лица отражена Н.А. Баскаковым при описании спряжения глаголов в различных временах относительно диалектов алтайского языка [3], но и здесь не сообщается об особой стилистической окраске упрощенных форм глагола, которая, возможно, сформировалась позже.

На отличие форм спряжения глаголов в алтайском языке относительно официального и разговорного стиля указывается в приложении по грамматике учебного пособия А.С. Янкубаевой и А.Н. Майзиной: даются упрощенные формы притяжательных аффиксов существительных и личных глагольных аффиксов *-ыбыс (> -ыс)* и *-ыгар (> -аар)*, которые типичны разговорной речи [4, с. 97, 119]. В работе также отмечаются в высокой степени распространенные в устной неофициальной речи личные формы вспомогательного глагола *турган* (с развитой системой спряжения для каждого лица: 1 л. ед. ч. *трам*, мн. ч. *траныс*; 2 л. ед. ч. *тран*, мн. ч. *транаар*; 3 л. ед. ч. мн. ч. *тран*) [4, с. 105]. Парадигмы глагольного спряжения для отдельных видов прошедшего, настоящего и будущего времени описаны в статье Т.А.

Бадановой с точки зрения позиции ударения в словоформах [5]. В этой работе автор приводит полные и краткие формы глаголов.

Сегодняшняя ситуация в алтайском языкознании очевидна: для полного описания системы склонения и спряжения в алтайском языке нужно учитывать требования устной речевой нормы. Тенденция к исчезновению /r/ в аффиксе *-ыгар* выражается, с одной стороны, в фонемном переустройстве слова, с другой, в преобразованиях на супraseгментном уровне, когда в составе корня меняется число слогов, что ведет к смене места ударения. Упрощенные формы с аффиксом *-ыгар*, на наш взгляд, маркируют не только разговорную норму, но и являются стилистически нейтральными. В отличие от них полные формы используются в научной, деловой письменной речи, а также устной публичной, возвышенной, поэтической речи. Полные аффиксальные формы характеризуют выступление говорящего как официальное, такой речи свойственно быть точной и четкой.

Вопрос о выпадении /r/ при аффиксации интересен и со стороны, что в алтайском языке не обнаруживаются некоторые типы примеров выпадения /r/ в интервокальной позиции, свойственные, например, морфологической системе хакасского языка. О таких случаях, например, сообщается в работе А.В. Шеймович, которая отмечает выпадение конечного корневого согласного /r/, /k/ и /x/ при добавлении к корню некоторых притяжательных и падежных аффиксов: *хак. суғ 'вода' – суғу > суу 'его вода', көг 'песня' – көг > көб 'его песня'; харах + ым > хараам 'мой глаз'* [6]. Сопоставление данного явления в тюркских языках может привести к важным фактам.

В современной речи на алтайском языке полный аффикс 2 лица мн.ч. *-ыгар* актуализируется в шести алломорфах: *-ыгар, -игер, -гар, -гер, -гор* и *-гдр*. Первый алломорф используется с местоимением *бойы* (*бой=ыгар* 'вы сами'). С существительными и глаголами употребляются все шесть алломорфов (*алама=гар* 'ваше яблоко', *юрт=ыгар* 'ваше село', *Бијеле=гер!* 'Танцуйте!', *бијеле=р=игер* 'вы будете танцевать', *сок=со=гор* 'если вы ударите', *Сок=по=гор!* 'Не бейте!'). Сокращенный аффикс от *-ыгар* имеет следующие четыре алломорфа: *-аар, -еер, -оор* и *-ддр*.

Способ произношения аффикса 2 лица мн. ч. стабильно изменяется в устной речи носителей алтайского языка в зависимости от целей коммуникантов и актуальной речевой ситуации. Ниже мы опишем случаи его полного и краткого употребления.

**1. Имена существительные и местоимения с аффиксом *-ыгар*.** Когда аффикс *-ыгар* присоединяется к корневой морфеме имени существительного, он имеет грамматическое значение ОБЛАДАТЕЛЯ и указывает на 2 лицо мн. ч., переводимое

на русский язык местоимением *ваш* или *Ваш*. Если корень заканчивается на гласный, выпадение /г/ в аффиксе невозможно, а именные формы в ед.ч. имеют только один вариант звучания без стилового различия. Аффикс после корней принимает вид одного из следующих четырех фонетических вариантов – *-гар*, *-гер*, *-гор* или *-гөр*:

- офиц., разг. *тура=гар* 'ваш дом';
- офиц., разг. *суу=гар* 'ваша река';
- офиц., разг. *наҗы=гар* 'ваш друг';
- офиц., разг. *эр кижы=гер* 'Ваш муж';
- офиц., разг. *биле=гер* 'ваша семья';
- офиц., разг. *тоо=гор* 'ваше число';
- офиц., разг. *төдө=гөр* 'ваш верблюд';
- офиц., разг. *черүр=гер* 'ваше войско'.

Слова с корнем в ед.ч., заканчивающимся на согласный, имеют две формы – с полным аффиксом *-ыгар*, соответствующим официальной речи, и с упрощенным аффиксом *-аар* в разговорной речи. Возможные фонетические варианты аффиксов включают следующие формы: офиц. *-ыгар*, *-игер*; разг. *-аар*, *-еер*, *-оор*, *-öör*. Несмотря на то, что сокращенный аффикс в современной алтайской речи чаще произносится кратко, и некоторое удлинение возможно в силу ударения, которое падает на него, мы отображаем его по требованиям орфографической нормы, подробно описанной в совместном труде В. Н. Тадыкина и А. Т. Тыбыковой [7, с. 48] и являющейся на сегодняшний день общепринятой. Примеры:

- офиц. *сураг=ыгар*, разг. *сураг=аар* 'ваш вопрос' (здесь и в большинстве случаев далее *сураг[ар]*);
- офиц. *җаш туж=ыгар*, разг. *җаш туж=аар* 'Ваше детство';
- офиц. *чырай=ыгар*, разг. *чырай=аар* 'Ваши черты лица';
- офиц. *җер=игер*, разг. *җер=еер* 'ваша земля';
- офиц. *җүрүм=игер*, разг. *җүрүм=еер* 'ваша жизнь';
- офиц. *җол=ыгар*, разг. *җол=оор* 'ваша дорога';
- офиц. *бөз=игер*, разг. *бөз=öör* 'ваша ткань';
- офиц. *эш нөкөр=игер*, разг. *эш нөкөр=öör* 'Ваш супруг / Ваша супруга'.

Все существительные во мн. ч. образуют обе дифференцированные по стилю формы – официальную, деловую, возвышенную, поэтическую или разговорную, нейтральную:

- офиц. *суу=лар=ыгар*, разг. *суу=лар=аар* 'ваши реки';
- офиц. *биле=лер=игер*, разг. *биле=лер=еер* 'ваши семьи';
- офиц. *тоо=лор=ыгар*, разг. *тоо=лор=оор* 'ваши числа';
- офиц. *көс=төр=игер*, разг. *көс=төр=öör* 'ваши глаза';
- офиц. *җүрүм=дер=игер*, разг. *җүрүм=дер=еер* 'ваши жизни'.

Парадигма склонения местоимения *бой* 'сам' с притяжательными аффиксами включает и форму с полным и сокращенным аффиксом *-ыгар*:

- 1 л. ед. ч. – офиц., разг. *бой=ым* 'я сам'; мн. ч. – офиц. *бой=ыбыс*, разг. *бой=ыс* 'мы сами';
- 2 л. ед. ч. – офиц., разг. *бой=ын* 'ты сам'; мн. ч. – офиц. *бой=ыгар*, разг. *бой=оор* 'вы / Вы сами';
- 3 л. ед. ч. – офиц., разг. *бой=ы* 'он сам / она сама'; мн. ч. – офиц., разг. *бой=ы* 'они сами'.

Ударение во всех приведенных формах падает на последний слог.

Таким образом, притяжательный аффикс 2 лица мн. ч. представлен следующими алломорфами: офиц. *-ыгар*, *-игер*, *-гар*, *-гер*, *-гөр*; разг. *-аар*, *-еер*, *-оор*, *-öör*.

**II. Глаголы с аффиксом *-ыгар* в повелительном наклонении.** В составе глагольной формы служебная морфема *-ыгар* обладает значением ДЕЯТЕЛЯ, имеет семы '2 лицо' и 'мн. ч.' и на русский язык может переводиться местоимением *вы* или *Вы*. Положительные формы глаголов в повелительном наклонении для 2 л. мн. ч. звучат одинаково в официальной и разговорной речи, если основа глагола заканчивается на гласную. Аффикс в таких случаях имеет форму *-гар*, *-гер*, *-гор* или *-гөр*:

- офиц., разг. *җаза=гар!* 'Чините!';
- офиц., разг. *Бичи=гер!* 'Пишите!';
- офиц., разг. *Кожондо=гор!* 'Пойте!';
- офиц., разг. *Төждө=гөр!* 'Стелите!';

Формы повелительного наклонения на *-ыгар* от глаголов во 2 л. мн. ч., заканчивающихся на согласный, могут иметь стиловое отличие при произношении. При этом у аффикса отмечаются следующие фонетические варианты: офиц. *-ыгар*, *-игер*, разг. *-аар*, *-еер*, *-оор*, *-öör*:

- офиц. *Ал=ыгар!*, разг. *Ал=аар!* 'Берите!';
- офиц. *Ары баз=ыгар!*, разг. *Ары баз=аар!* 'Идите туда!';
- офиц. *Бер=игер!*, разг. *Бер=еер!* 'Дайте!';

- офиц. *Кел=игер!*, разг. *Кел=еер!* 'Приходите!';
- офиц. *Үр=игер!*, разг. *Үр=еер!* 'Надуйте!';
- офиц. *Кож=ыгар!*, разг. *Кож=оор!* 'Добавьте!';
- офиц. *Көр=игер!*, разг. *Көр=öör!* 'Смотрите!';

Все глаголы в повелительном наклонении на *-ыгар* с аффиксом отрицания *-ба* также имеют две формы, маркированные официальным и разговорным стилем, поскольку аффикс отрицания заканчивается на гласный:

- офиц. *җаза=ба=гар!*, разг. *җаза=б=аар!* 'Не чините!';
- офиц. *Бичи=бе=гер!*, разг. *Бичи=б=еер!* 'Не пишите!';
- офиц. *Иштет=пе=гер!*, разг. *Иштет=п=еер!* 'Не включай-те!';

- офиц. *Түжүр=бе=гер!*, разг. *Түжүр=б=еер!* 'Не опускайте!';
- офиц. *Үр=бе=гер!*, разг. *Үр=б=еер!* 'Не надувайте!';
- офиц. *Кожондо=бо=гор!*, разг. *Кожондо=б=оор!* 'Не пойте!';
- офиц. *Төждө=бө=гөр!*, разг. *Төждө=б=öör!* 'Не стелите!';
- офиц. *Көр=бө=гөр!*, разг. *Көр=б=öör!* 'Не смотрите!';

В глагольных формах характерных нейтральному, разговорному стилю сокращается не только аффикс *-ыгар*, но и аффикс отрицания *-ба* < *-б*. В отличие от форм без отрицания, где ударение падает на последний слог слова, формы глаголов с отрицанием имеют ударение на аффиксе *-ба*, т.е. на предпоследнем слоге. Однако у повелительной формы глагола с усеченным аффиксом отрицания и 2 л. мн. ч. ударение падает на последний слог.

**III. Глаголы с аффиксом *-ыгар* в изъявительном наклонении.**

Недавнпрошедшее время. Для образования этого времени к корню глагола присоединяется аффикс *-ды*, у которого имеется 4 алломорфа: *-ды*, *-ди*, *-ты*, *-ти*. В этом времени положительные и отрицательные формы глагола с аффиксом *-ыгар* в устной речи имеют следующие регулярно проявляющиеся стилистические отличия:

- офиц. *сакы=ды=гар*, разг. *сакы=д=аар* 'вы ждали'; офиц. *сакы=ба=ды=гар*, разг. *сакы=ба=д=аар* 'вы не ждали';
- офиц. *кожондо=ды=гар*, разг. *кожондо=д=оор* 'вы пели';
- офиц. *кожондо=бо=ды=гар*, разг. *кожондо=бо=д=оор* 'вы не пели';
- офиц. *ач=ты=гар*, разг. *ач=т=аар* 'вы открыли'; офиц. *ач=па=ды=гар*, разг. *ач=па=д=аар* 'вы не открыли';
- офиц. *экел=ди=гер*, разг. *экел=д=еер* 'вы принесли'; офиц. *экел=бе=ди=гер*, разг. *экел=бе=д=еер* 'вы не принесли';
- офиц. *көр=ди=гер*, разг. *көр=д=öör* 'вы видели'; офиц. *көр=бө=ди=гер*, разг. *көр=бө=д=öör* 'вы не видели';
- офиц. *үр=ды=гер*, разг. *үр=д=еер* 'вы надували'; *үр=бе=ди=гер*, разг. *үр=бе=д=еер* 'вы не надували'.

Давнпрошедшее время. Аффикс давнпрошедшего времени имеет 4 алломорфа: *-ган*, *-ген*, *-гон* и *-гөн*. Глагольные формы с этим аффиксом имеют несколько вариантов произношения: в официальной речи формы полные, несокращенные, в нейтральной и разговорной речи аффикс *-ыгар* произносится кратко, а сочетание аффикса отрицания *-ба* и *-ган* имеет несколько устных форм: *-баан*, *-беен*, *-боон*, *-бөөн*. В работе Н. А. Баскакова подобное явление упоминается при описании притяжательности кумандинского диалекта алтайского языка. Так, даются следующие стяженные формы сочетания аффикса отрицания и давнпрошедшего времени: *-ба + -ган* > *-бан* / *-бын* / *-биин*; *-бе + -ген* > *-бен* / *-бин* / *-биин*; *-па + -ган* > *-пан* / *-пын* / *-пиин*; *-пе + -ген* > *-пен* / *-пин* / *-пиин*; например, *айт=пын* от *айт=па=ган* 'не сказал', *бер=бин* от *бер=бе=ген* 'не дала', *куру кал=бын* от *куру кал=ба=ган* 'ни с чем не останется' [3, с. 70, 109].

Отрицательные глагольные формы с двумя сокращенными аффиксами *-ган* и *-ыгар* (т.е. оканчивающиеся на *-ба-анаар*, *-паанаар*, *-бооноор*, *-пооноор*, *-беенеер*, *-леенеер*, *-бөөнөөр*, *-пөөнөөр*) также характеризуют устную неофициальную речь:

- офиц. *сакы=ган=ыгар*, разг. *сакы=ган=аар* 'вы ждали';
- офиц. *сакы=ба=ган=ыгар*, разг. *сакы=ба=ган=аар*, *сакы=б=аан=аар* 'вы не ждали';
- офиц. *кожондо=гон=ыгар*, разг. *кожондо=гон=оор* 'вы пели';
- офиц. *кожондо=бо=гон=ыгар*, разг. *кожондо=бо=гон=оор*, *кожондо=б=оон=оор* 'вы не пели';
- офиц. *ач=кан=ыгар*, разг. *ач=кан=аар* 'вы открыли'; офиц. *ач=па=ган=ыгар*, разг. *ач=па=ган=аар*, *ач=п=аан=аар* 'вы не открыли';
- офиц. *экел=ген=игер*, разг. *экел=ген=еер* 'вы принесли';
- офиц. *экел=бе=ген=игер*, разг. *экел=бе=ген=еер*, *экел=б=еен=еер* 'вы не принесли';

офиц. *көр=гөн=игер*, разг. *көр=гөн=дөр* 'вы видели'; офиц. *көр=бд=гөн=игер*, разг. *көр=бд=гөн=дөр*, *көр=б=бдн=дөр* 'вы не видели';

офиц. *төжб=гөн=игер*, разг. *төжб=гөн=дөр* 'вы стелили'; офиц. *төжб=бд=гөн=игер*, разг. *төжб=бд=гөн=дөр*, *төжб=б=бдн=дөр* 'вы не стелили';

офиц. *үр=ген=игер*, разг. *үр=ген=еер* 'вы надували'; офиц. *үр=бе=ген=игер*, *үр=бе=ген=еер*, *үр=б=еен=еер* 'вы не надували';

Правила написания форм глаголов с двойным стяжением описаны В. Н. Тадыкиным и А. Т. Тыбыковой [7, с. 48]. Несмотря на наличие на письме двух длинных гласных в таких формах (*көрбддндөр* и т.д.), в разговорной речи эти гласные произносятся кратко.

**Настоящее время.** Для образования формы глагола в этом времени к корню глагола присоединяется аффикс -ад, у которого имеется 5 алломорфов – -ад, -ат, -ед, -ет и (-й)-т, – выбор которых определяется последними согласными и гласными корня (или основы). Произношение положительных и отрицательных форм глагола в настоящем времени с аффиксом 2 лица мн. ч. имеет следующие стилевые отличия:

офиц. *сакы=й=д=ыгар*, разг. *сакы=й=д=аар* 'вы ждете'; офиц. *сакы=ба=й=д=ыгар*, разг. *сакы=ба=й=д=аар* 'вы не ждете'; офиц. *кожондо=й=д=ыгар*, разг. *кожондо=й=д=оор* 'вы поете'; офиц. *кожондо=бо=й=д=ыгар*, разг. *кожондо=бо=й=д=оор* 'вы не поете';

офиц. *ач=ад=ыгар*, разг. *ач=ад=аар* 'вы открываете'; офиц. *ач=па=й=д=ыгар*, разг. *ач=па=й=д=аар* 'вы не открываете';

офиц. *экел=ед=игер*, разг. *экел=ед=еер* 'вы приносите'; офиц. *экел=бе=й=д=игер*, разг. *экел=бе=й=д=еер* 'вы не приносите';

офиц. *көр=дд=игер*, разг. *көр=дд=дөр* 'вы видите'; офиц. *көр=бд=й=д=игер*, разг. *көр=бд=й=д=дөр* 'вы не видите';

офиц. *төжб=й=д=игер*, разг. *төжб=й=д=дөр* 'вы стелите'; офиц. *төжб=бд=й=д=игер*, разг. *төжб=бд=й=д=дөр* 'вы не стелите';

офиц. *үр=ед=игер*, разг. *үр=ед=еер* 'вы надуваете'; офиц. *үр=бе=й=д=игер*, разг. *үр=бе=й=д=еер* 'вы не надуваете';

**Будущее (настояще-будущее) время.** Глаголы с аффиксами на -ар указывают на действие, которое будет совершаться в будущем. У аффикса -ар имеется 7 алломорфов: -ар, -ор, -д-ор, -ер, -ыр, -ир, -р. Все формы в этом времени имеют два варианта произношения: характерные деловой, официальной, возвышенной речи, с одной стороны, и нейтральной, разговорной, с другой. Примеры:

офиц. *сакы=ыр=ыгар*, разг. *сакы=ыр=аар* 'вы будете ждать'; офиц. *сакы=ба=з=ыгар*, разг. *сакы=ба=з=аар* 'вы не будете ждать';

офиц. *кожондо=ор=ыгар*, разг. *кожондо=ор=оор* 'вы будете петь'; офиц. *кожондо=бо=з=ыгар*, разг. *кожондо=бо=з=оор* 'вы не будете петь';

офиц. *ач=ар=ыгар*, разг. *ач=ар=аар* 'вы будете открывать'; офиц. *ач=па=з=ыгар*, разг. *ач=па=з=аар* 'вы не будете открывать'; офиц. *экел=ер=игер*, разг. *экел=ер=еер* 'вы будете приносить'; офиц. *экел=бе=з=игер*, разг. *экел=бе=з=еер* 'вы не будете приносить';

офиц. *көр=ор=игер*, разг. *көр=ор=дөр* 'вы увидите'; офиц. *көр=бд=з=игер*, разг. *көр=бд=з=дөр* 'вы не увидите';

офиц. *төжб=ор=игер*, разг. *төжб=ор=дөр* 'вы постелите'; офиц. *төжб=бд=з=игер*, разг. *төжб=бд=з=дөр* 'вы не постелите';

офиц. *үр=ер=игер*, разг. *үр=ер=еер* 'вы будете надувать'; офиц. *үр=бе=з=игер*, разг. *үр=бе=з=еер* 'вы не будете надувать';

#### IV. Глаголы с аффиксом -ыгар в условном наклонении.

Для образования глагола в условном наклонении к его корню (или основе) присоединяется аффикс условия -за, который реализуется в речи в четырех алломорфах: -за, -зо, -са, -со. За ним глагольная форма может принимать аффиксы лица (*отур=за=м* 'если я присяду', *дс=сб=н* 'если ты вырастешь', *бар=за=д* 'если он придет'). В алтайском языке сочетание аффикса условия -за и аффикса 2 лица ед. и мн. ч. у глагола используется для передачи двух грамматических значений – условного наклонения формы глагола во 2 лице в придаточном предложении и повелительного наклонения глагола во 2 лице в форме ед. и мн. ч. Например: *Слер база бир эмеш отур=за=гар*, *оройтып каларыгар* 'Если

вы еще чуть-чуть посидите, то опоздаете'; *Бери отур=за=н!* 'Присаживайся!'; *Бери отур=за=гар!* 'Присаживайтесь!'. Ниже приведем примеры глаголов на -ыгар в условном наклонении, в которых в неофициальной речи происходит стяжение аффиксов, а глагольные формы оканчиваются на -заар, -саар, -зоор, -соор, -ддөр или -сдөр:

офиц. *јаза=за=гар*, разг. *јаза=з=аар* 'если вы будете чинить'; офиц. *бичи=зе=гер*, разг. *бичи=з=еер* 'если вы будете писать';

офиц. *түжүр=зе=гер*, разг. *түжүр=з=еер* 'если вы будете опускать';

офиц. *тут=са=гар*, разг. *тут=с=аар* 'если вы будете лопать';

офиц. *иштет=се=гер*, разг. *иштет=с=еер* 'если вы будете включать';

офиц. *үр=зе=гер*, разг. *үр=з=еер* 'если вы будете надувать'; офиц. *кожондо=зо=гер*, разг. *кожондо=з=оор* 'если вы будете петь';

офиц. *төжб=зб=дөр*, разг. *төжб=з=дөр* 'если вы будете стелить';

офиц. *көр=зб=дөр*, разг. *көр=з=дөр* 'если вы будете смотреть';

офиц. *сөк=сб=дөр*, разг. *сөк=с=дөр* 'если вы будете распылять';

Сегодня полные именные и глагольные формы с аффиксом -ыгар в письменной речи принято использовать в официальных документах, газетах (1), учебниках (2-3), в художественной литературе (4). Сокращенные формы, тем не менее, часто встречаются в художественных произведениях для передачи живого языка в речи героев (5-6). Примеры:

(1) «Слер кредит аайынча төлүни озо баштап заемщиктен некеп **јадыгар**» (Вы деньги по кредиту сначала требуете с заемщика) («Алтайдын Чолмоны». № 120-122, 2 июля 2015);

(2) *Текстти лаптап кычырыгар* (Прочитайте внимательно текст);

(3) *Карарткан сөстөрдү канайда ондоп јадыгар?* (Как вы понимаете выделенные слова?);

(4) «Мында коркышту соок, кумакка теренжиде **киригер**. Мен ойгоосогомчо, **турбагар!**» (Здесь страшно холодно, закапывайтесь в песок. Пока я вас не разбужу, не вставайте!) (АЕ, с. 19);

(5) «Кемдер келди, чыгып **көрбөр** – деп, казан кырып **жаткан энези Карабаш ла Койлого айтты**» (< чыгып *көр=игер*) (Выйдите, посмотрите, кто пришел, – сказала мать Карабашу и Койло, выскабливая казан.) (ЛК, с. 85);

(6) «Анда не **тургулаар?** **Киргилеер бери...**» (< *тур=гула=ган=ыгар*; *кир=гиле=гер*) (Чего там стоите? Заходите сюда.) (ЛК, с. 86).

Значение изменения фонетического состава именной и глагольных форм алтайского слова существенно с точки зрения изменения последующих за сокращенными аффиксами других знаменательных морфем и частиц. В связи с уподоблением гласных фонем в частицах, следующих за словоформами на -ыгар, в силу закона гармонии в устной речи облик конца фразы претерпевает значительные фонетические изменения. Сравните варианты вопросительных частиц, которые завершают общие вопросы (7-8):

(7) *Слер эдип болор=ыгар ба?* и *Слер эдип болор=оор бо?* (Вы можете сделать?);

(8) *Слер көрөр=игер бе?* и *Слер көрөр=дөр бд?* (Вы будете смотреть?).

Описание стилистических отличий произношения, несомненно, важно для установления грамматических, производных и орфографических норм речи, а значит для дальнейшего развития алтайского литературного языка. В поле зрения исследований современного алтайского языкознания должны входить любые изменения в речи на уровне грамматики, семантики и коммуникативного функционирования языка. Дальнейшее исследование произношения аффикса -ыгар в системе именных и глагольных парадигм вносит свой вклад в изучение речевых стилей и будет нами продолжено в сопоставлении с нормой произношения аффикса 1 л. мн. ч. -ыбыс.

\* Статья подготовлена при поддержке РГНФ; грант № 14-04-00170.

#### Библиографический список

1. Дыренкова Н.П. *Грамматика ойротского языка*. Москва, Ленинград, 1940.

2. Баскаков Н.А. Очерк грамматики алтайского языка. *Ойротско-русский словарь*. Москва, 1947; Приложение: 220 – 312.
3. Баскаков Н.А. *Диалект кумандинцев (куманды-кижи): Грамматический очерк, тексты, переводы и словарь*. Москва, 1972.
4. Янкубаева А.С., Майзина А. Н. *Алтайский язык. Начальный курс: учебное пособие*. Горно-Алтайск, 2012.
5. Баданова Т.А. Локализация алтайского словесного ударения в словоформах с позиционно долгим гласным. *Билим*. Научный журнал. Горно-Алтайск: НИИА им. С.С. Суразакова, 2008; 4: 4 – 7.
6. Шеймович А.В. К морфологической разметке корпуса хакасского языка. *«Письменное наследие»*. Available at: <http://textualheritage.org/content/view/405/39/lang,en/>
7. Тадыкин В.Н., Тыбыкова А.Т. *Орфография и пунктуация алтайского языка*. Горно-Алтайск, 1981.
8. Ередеев А. *Ак парашутту уулчак*. Горно-Алтайск, 2007. (АЕ)
9. Кокышев Л. *Туулардын уулы*. Горно-Алтайск: Литературно-издательский дом «Алтын Туу», 2010. (ЛК)

## References

1. Dyrenkova N.P. *Grammatika ojrotskogo yazyka*. Moskva, Leningrad, 1940.
2. Baskakov N.A. Oчерк grammatiki altajskogo yazyka. *Ojrotsko-russkij slovar'*. Moskva, 1947; Prilozhenie: 220 – 312.
3. Baskakov N.A. *Dialekt kumandincev (kumandy-kizhi): Grammaticheskij oчерk, teksty, perevody i slovar'*. Moskva, 1972.
4. Yankubaeva A.S., Majzina A. N. *Altajskij yazyk. Nachal'nyj kurs: uchebnoe posobie*. Gorno-Altajsk, 2012.
5. Badanova T.A. Lokalizaciya altajskogo slovesnogo udareniya v slovoformah s pozicionno dolgim glasnym. *Bilim*. Nauchnyj zhurnal. Gorno-Altajsk: NIIA im. S.S. Surazakova, 2008; 4: 4 – 7.
6. Shejmovich A.V. K morfoloicheskoy razmetke korpusa hakasskogo yazyka. *«Pis'mennoe nasledie»*. Available at: <http://textualheritage.org/content/view/405/39/lang,en/>
7. Tadykin V.N., Tybykova A.T. *Orfografiya i punktuaciya altajskogo yazyka*. Gorno-Altajsk, 1981.
8. Eredееv A. *Ak parashuttu uulchak*. Gorno-Altajsk, 2007. (AE)
9. Kokyshev L. *Tuulardyn uuly*. Gorno-Altajsk: Literaturno-izdatel'skij dom «Altyn Tuu», 2010. (LK)

Статья поступила в редакцию 28.07.15

УДК 821

**Bekova M.R.**, postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore, o Ingush State University (Magas, Russia),  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**LANGUAGE FEATURES IN LITERARY WORKS BY THE INGUSH WRITER A. BOKOV.** The article analyzes the particular features of the language of the Ingush writer Ahmet Bokov in his literary works. The writer's books express the ideological and associated emotional contents. Comparisons, metaphors of the folk origin give his prose uniqueness and originality. The names of many of works by A. Bokov prove this idea: "A Broken Circle", "Crimson Dawn", "Lead Rain", "The Hard Way", etc. The use of idioms in the speech of his characters is an important tool for socio-psychological characteristics of these people as members of a particular social group or community. As the author notes, the characteristics of the language style in the works by A. Bokov is the simplicity, accessibility and symbolic richness of images, simple and elegant construction of a plot. In the stories and novels of A. Bokov, he depicts events and characteristics of the characters that play through the extensive use of the wealth of the Ingush language.

**Key words:** Ingush literature, ideological and artistic system, metaphor, comparison, adjective, folklore, character.

**М.Р. Бекова**, ассистент каф. «Ингушская литература и фольклор», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИНГУШСКОГО ПИСАТЕЛЯ А. БОКОВА

В статье проводится анализ особенностей языка произведений ингушского писателя Ахмета Бокова, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание. Сравнения, метафоры фольклорного происхождения придают прозе А. Бокова неповторимость и самобытность. Использование в речи персонажей идиом является важным средством социально-психологической характеристики их как представителей определённой социальной среды, группы или коллектива. Как отмечает автор статьи, характерным для языка произведений А. Бокова является простота, доступность и символическая насыщенность образов, строгое и изящное построение сюжета. В повестях и романах Ахмета Бокова, изображаемые им события и характеристика героев воспроизводятся через широкое использование богатства ингушского языка.

**Ключевые слова:** ингушская литература, идейно-художественная система, метафора, сравнение, эпитет, фольклор, персонаж.

Творчество писателей и поэтов играет заметную роль в развитии любого национального литературного языка. Произведения известного ингушского писателя Ахмета Бокова имеют большое значение для обогащения ингушского литературного языка. Яркий, красочный язык писателя не может оставить равнодушным читателя. Язык его произведений неповторим. Особенность идейно-художественной системы Ахмета Бокова в том, что герои его произведений являются очевидцами тех событий, которые происходили на стыке веков. Они проявляют мужество и героизм, призывают высоко держать знамя чести и достоинства. В.В. Виноградов пишет, что «Писатель – носитель и творец национальной культуры речи. Пользуясь общенародным языком своего времени, он отбирает и в соответствии со своим творческим замыслом объединяет разные средства словарного состава и грамматического строя своего родного языка» [1, с. 183].

Следует отметить специфику языка писателя. Опора на фольклор появилась с самого начала творчества А. Бокова, что создало яркий национальный колорит его произведений. Писатель создает тот эмоциональный фон, способствующий раскрытию внутренней жизни героев. Очевидна поэтичность языка персонажей, удачное использование фразеологических оборо-

тов, пословиц и поговорок, проклятий и благопожеланий, плачей, притч, приветствий, метафорических выражений, связанных со всей художественной структурой каждого отдельно взятого произведения. Фольклор имеет эстетическое и этнопсихологическое значение и является элементом художественного мировоззрения писателя, он влияет на язык героев произведений Ахмета Бокова. «Язык литературно-художественного произведения, вливаясь в общий поток развития языка в целом, может рассматриваться как памятник и источник истории этого языка» [1, с. 187].

Изучение стиля писателя привлекательно не только в плане наблюдения за развитием национального языка, но и для определения личного вклада писателя в процесс языкового развития. Судьба любого художественного произведения зависит от умения автора точно сформулировать свою мысль, степени мастерства владения словом, знании законов его функционирования, виртуозности в использовании изобразительно-выразительных средств языка.

Национальная лексика и фразеология занимают в произведениях А. Бокова заметное место. Фольклор выполняет у писателя и лексические задачи. Сравнения, метафоры, эпитеты фольклорного происхождения придают прозе А. Бокова нацио-

нальный колорит и воздействуют на повествовательный стиль. Одной из главных особенностей речи героев А. Бокова является образность. Сравнения, введенные в речь героев, не выдуманы писателем, не искусственны, они являются подлинно ингушскими сравнениями. Писатель вводит в свои произведения ингушские сравнения для передачи специфической образности разговорного языка ингушей, а также для образного и более достоверного отражения действительности. Использование в речи героев фразеологических единиц и пословиц, характерных для народного языка и художественных текстов, делают эту речь близкой к живому разговорному языку. Речь героев А. Бокова насыщена устойчивыми фразеологическими оборотами, к примеру, *сыт по горло, голь перекатная, в поте лица трудится, за добро платить добром, из кожи вон лезет, не падала духом, били смертным боем, земля слухами полнится, деньги идут к деньгам, и горя не знают, что тебя соли на кровоточащую рану, одной ниткой шиты, два сапога – пара, нем как рыба, парень хоть куда, волосы дыбом станут, язык держи за зубами, маковой росинки во рту не было, совсем из сил выбилась, головы не сносит, волком в лесу метаться, петли не миновать, канет в воду, как брошенный в нее камень;*

пословицами и поговорками: *пояс снимай только перед сном, каждый человек должен знать свою силу; не замахвайся занозой от ярма, помни, что тебя самого могут ударить ярмом; сдержанность никому не помешает; богатства помещиков – что вещь в сундуке за тремя замками; беда семь бед приводит; взята чужое – грех; река и та не всегда по одному руслу течет; загадать легко, сделать трудно; не теленок, к стойлу не привяжешь; всякий человек должен знать свое место; словами горю не поможешь; слезами горю не поможешь; к чистому грязь не пристаёт; хоть и сыт, а без припаса не ходи, хоть небо и чистое – одеться прихвати; идешь в лес – топор бери острый; руки у мужчины должны быть крепкие, как железо; и мышшь кусается перед смертью; терпение людей испытывать нельзя; хвост вытаскишь – голова увязнет; если присосался клещ, надо его отодрать; мышшь кусается, да укуса ее никто не боится; один палец – это один палец, а пять пальцев – это кулак; против винтовки нужна винтовка; боялся коня – бил седло; работа человека не портит.*

Использование в речи персонажей идиом является важным средством социально-психологической характеристики их как представителей определённой социальной среды, группы или коллектива; использование же идиом в речи автора дополняет и усиливает речевую характеристику персонажей [2, с. 162].

В развёрнутых сравнениях фигурируют предметы и явления, характерные для жизни и быта ингушского села (*кукуруза, сискал, джай, мовлид, дяла, талсы, таркала, бапи, тайп, чувяки*) и т.д.

Сравнения, метафоры фольклорного происхождения придают прозе А. Бокова неповторимость и самобытность. Названия многих его произведений свидетельствуют об этом: «Разорванный круг», «Багровые зори», «Свинцовый дождь», «Трудный путь».

Особенностью речи героев А. Бокова является образность. Автор вводит в речь персонажей метафоры, сравнения: *сиротский сискал, пес, кормящийся чужим сискалом, злое, беззвездное небо низко нависло над селом, дымится паром, как земля ранней весной, черная, как чугунный котел, как воронье поджидает, кого беда прильёт к ним, и камень заплачет, будто клещами обхватил его вокруг пояса, как репей, гонимый ветром в поле, желтая дыня в небе, под ним конь – что лань и т.д.*

Активно используются в речи персонажей проклятия: *чтоб захлебнулся своей кровью; чтоб превратился в кровавый комок; чтоб сгорел со всем своим богатством; чтоб ему пусто было; пропади ты пропадом; чтоб ты не вернулся домой; будь проклят; чтоб дорога твоя стала кровавой; чтоб твой конь и все богатство твое достались безжалостным людям и др.*

Благопожелания: *долгой жизни тебе, да сохрани тебя бог.*

Поверья, притчи: «Съест пес потроха – станет кур по-жирать»; «Как в притче о мулле-обжоре, который однажды на мовлид, переходя от соседа к соседу, до того объелся, что пришлось везти его домой на арбе. Встречные люди предложили ему жареной индюшатины. Мулла не смог отказаться, съел кусок и лопнул».

Эти выражения в произведениях Ахмета Бокова, прежде всего, говорят о том, что повествование ведётся от лица горца. Из подобных выражений читатель получает дополнительную информацию об ингушах, их жизни и быте. К примеру, название кукурузной лепешки «сискал» даёт дополнительное описание жизни ингушей. Кукурузные лепешки в дореволюционные и в военные годы являлись порою единственной едой ингушей.

Большая часть сравнений в произведениях А. Бокова представляют собой запоминающиеся описания внешности людей: «Как рыба, выброшенная на берег»; «Ветер раскинул полы бурки Саада, как крылья орла»; «Борода, будто приклеенный лоскут овчины»; «Лицо цвета спелой земляники»; «Глаза ее горели ненавистью»; «Шкура, натянутая на жерди»; «Бился, как рыба в сетях»; «Эсет стояла, красная как мак»; «Глаз блестит как у волка»; «Это старшина Ази. У него такие большущие, торчащие рыжие усы, и такой он толстый – ни с кем не спутаешь»; описания погоды: «Пыла-ло как в очаге, натопленным сухими дровами»; «Погоняемый ветром туман, словно удав, сползает с хребтов и подолгу властвует вокруг»; времени года, дня: «Ранним утром небо было чистым и прозрачным, как родник»; «Уже наступила весна. Двор весь затянут травой, будто ковром покрыт, и крапива вдоль плетня вытянулась уже по колено»; описание села: «Дома в нем кажутся не домами, а ловушки для воробьев, сложенные из кирпичей...».

В произведениях писателя также часто используются названия сел и названия местностей – *Цокалой-Юрт, Сагопиши, Бердыкель, Плиево, Родниковая балка, Тэлги-балка, Нясар, Терский хребет, Пседах.*

Принципиальное значение имеют здесь и традиции и обычаи народа, являющиеся нормой и правилами поведения, передающиеся от поколения к поколению. Следование обычаям является главным условием в горском обществе. Обычаи и традиции своего народа должны помнить всегда. В памяти людской закладывается отношение к истории и культуре своего народа, чувство уважения к опыту прошлых поколений. «С самого начала своего творческого пути писатель вдумчиво анализирует историческое прошлое народа, выявляя нерасторжимую взаимосвязь между историей и современностью, прослеживая закономерности становления новой личности горца – патриота и интернационалиста» (Х.В. Туркаев.) [3, с. 220 – 221].

Характерным для языка произведений А. Бокова является простота, доступность и символическая насыщенность образов, строгое и изящное построение сюжета. В повестях и романах Ахмета Бокова, изображаемые им события и характеристика героев воспроизводятся через широкое использование богатства ингушского языка.

#### Библиографический список

1. Виноградов В.В. *О языке художественной прозы*. Москва, 1980.
2. Квициния Л.Б. *Антология абхазской поэзии*. Москва, 2009.
3. Туркаев Х.В. *В семье братских литератур*. Грозный, 1989.

#### References

1. Vinogradov V.V. *O yazyke hudozhestvennoj prozy*. Moskva, 1980.
2. Kvicinia L.B. *Antologiya abhazskoj poezii*. Moskva, 2009.
3. Turkaev H.V. *V sem'e bratskih literatur*. Groznyj, 1989.

Статья поступила в редакцию 08.08.15

УДК 81-11

**Gainutdinova A.F.**, Doctor of Sciences (Philology), chief researcher, Institute of Language, Literature and Art of Academy of Sciences of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: albina\_gain@mail.ru

**Hamitov N.A.**, postgraduate, Department of Lexicology and Dialectology of Institute of Language, Literature and Art of Academy of Sciences of Tatarstan (Kazan, Russia), E-mail: hamitov\_nafis@mail.ru

**FORMATION OF SPORTS TERMS IN THE TATAR LANGUAGE BY STEM COMPOSITION.** At the present time not all the branches of terminology are given a complete description. Sports terms in the Tatar language are still insufficiently studied, i.e. they are almost unexplored in the terms of word formation. The present article is dedicated to complex research of formation of sports terms in Tatar by means of stem-composition. The authors name the main analytical ways of formation of sports terms in this language, which are semi-calquing, stem composition and abbreviation. The work shows that in modern Tatar sports terms formed by means of syntactic semi-calquing, stem-composition and abbreviation in most cases are borrowed from Russian. The phenomenon of sport for a long time has been in the spotlight of specialists in various scientific fields, including linguists, who specialize in the language of sport, particularly its terminology. The phenomenon of sport in the Tatar language has been poorly studied and needs further investigation.

**Key words:** Tatar language, sports terminology, formation, semi-calquing, stem- composition, abbreviation, borrowing.

**А.Ф. Гайнутдинова**, д-р филол. наук, гл. науч. сотр. отдела лексикографии Института языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: albina\_gain@mail.ru

**Н.А. Хамитов**, аспирант отдела лексикологии и диалектологии Института языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: hamitov\_nafis@mail.ru

## ОБРАЗОВАНИЕ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ-СЛОВ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ ПУТЁМ СЛОЖЕНИЯ ОСНОВ

В настоящее время терминологии далеко не всех отраслей знания / деятельности получили достаточно полное описание. К числу малоизученных относится спортивная терминология татарского языка, почти не изученная с точки зрения словообразования. В нашей статье содержится комплексный анализ способов образования спортивных терминов-слов путём сложения основ в татарском языке. В ней рассмотрены основные аналитические способы образования спортивных терминов в исследуемом языке: полукалькирование, словосложение и аббревиация. В статье на основе изучения конкретного языкового материала установлено, что в современном татарском языке спортивные термины, образованные посредством синтаксического полукалькирования, словосложения и аббревиации в большинстве случаев заимствованы из русского языка. Феномен спорта находится в центре внимания специалистов разных научных направлений, в том числе лингвистов, для которых особый интерес представляет язык спорта, в частности его терминология. Данный феномен в татарском языке мало изучен и требует дальнейшего тщательного изучения.

**Ключевые слова:** татарский язык, спортивная терминология, образование, полукалькирование, словосложение, аббревиация, заимствование.

Терминология представляет собой целостную динамическую систему, которая в функциональном плане является системой средств выражения, служащей одной цели – обеспечению эффективности общения в специальной сфере [1].

На современном этапе терминология спорта и физической культуры в татарском языке получила заметное развитие и стала одним из значительных слагающих татарского языка. Именно поэтому исследование и упорядочение терминологии спорта и физической культуры в татарском языке на сегодняшний день является актуальным.

Установлено, что термины, как и обычные слова, образуются на базе существующих слов и корней общеупотребительной лексики. Основными способами образования терминов в терминосистемах спорта татарского языка являются: лексический, лексико-семантический, аффиксальный и аналитический способы словообразования.

В данной статье рассматривается аналитический способ словообразования спортивных терминов, который реализуется посредством синтаксического полукалькирования, словосложения и аббревиации.

Отмечая склонность полукалек к простому словообразовательному переформированию по внутренним законам и словопроизводственным моделям заимствующего языка, Н.М. Шанский дает им следующее определение: «Полукальки – это слова, состоящие частью из своего собственного – материала, а частью из – материала иноязычного слова, которые по словообразовательной структуре также точно соответствуют аналогичным словам языка-источника, из которого идет заимствование» [2, с. 108 – 109]. В ЛЭС полукалька дается следующее определение: «Полукалька – разновидность словообразовательной кальки, когда переводится только часть слова. О полукальках можно говорить и в случае сложных терминов-словосочетаний, но только тогда, когда они представляют собой фразеологизмы и дословный перевод одного из компонентов сочетания по существу не связан с общим смыслом термина» [3, с. 211].

В форме полукалек в современном татарском языке бытуют спортивные термины, возникшие на основе русской интернациональной лексики: *ярым финал* – *полуфинал*, *академик ишү* – *академическая гребля*, *синхрон йөзү* – *синхронное плавание*, *су полосы* – *водное поло*, *традицион турнир* – *традиционный турнир* и т.д.

Например: *Академик ишү 2013 елгы Казан Универсиадасы программасына өстәмә спорт төрләренә берсе буларак кертелгән* ([kazan2013.com/tat/test\\_competition\\_2012\\_rowing](http://kazan2013.com/tat/test_competition_2012_rowing)).

Следует отметить, что некоторые полукальки в исследуемом языке употребляются неточным переводом. Поэтому актуальным сейчас является употребление терминов по упорядочению и унификации, чтобы они были краткими и ясными. Терминосочетания, встречающиеся в спортивной сфере, должны отвечать следующим требованиям: точность значения, вхождение в систему, краткость и лингвистическую правильность [4].

В татарской периодике применяются терминологические сочетания, такие, как *өстәл өсте теннисы* / *өстәл өсте тении* *уены* – *настольный теннис*, *үлән өстендәге хоккей* – *хоккей на траве*, *финалдагы очрашу* / *финалдагы соңгы очрашу* – *финальная встреча*, и т.д. Например: *Иске Карамалы авыл клубы директорына өстәл өсте теннис уены инвентарен алу өчен сертификат тапшырылды* ([muslumovo.tatarstan.ru/tat/index.htm/news/2014-06-09.htm](http://muslumovo.tatarstan.ru/tat/index.htm/news/2014-06-09.htm)). На наш взгляд, данные образования можно упростить до формы *өстәл теннисы*, *үләндәге хоккей*, *финалдагы очрашу* и т.д.

Значительное место в спортивной лексике татарского языка занимают сложные слова, выражающие спортивные понятия. Традиционно можно выделить три основных способа образования сложных слов в татарском языке: 1) словосложение; 2) переход словосочетания в сложное слово (лексикализация словосочетания); 3) лексикализация словосочетания с одновременной суффиксацией [5]. В современном татарском, как и в других тюркских языках, спортивные термины, образованные путем словосложения, в большинстве случаев заимствуются

из русского. Это, например, такие термины, как *велодром*, *велотур*, *десятиборье*, *пятиборье* и т.д. Например: *Хэзер исэ велодром тезеләэн, жыелма велосипедта ярышлар командасы бар. Гомумән, Англиядә велоспорт – милли спорт төре.* (sportacadem.ru > Академия > Хәбәрләр).

Таким же образом имеет смысл упростить термины, означающие «многоборье» – *буке. спорттагы күп төр ярыш, десятиборье – буке. жиңел атлетика спортындагы ун төр ярыш, современное пятиборье – хэзерге спорттагы өчле ярыш.*

По нашему мнению, необходимо найти соответствующие эквиваленты таких слов и словосочетаний, как например: *многоборье – күп ярыш / күп төр ярыш, десятиборье – ун ярыш, современное пятиборье – заманча биш ярыш, биш төр ярыш (биш төрле күнегүдән торган ярыш), классическое троеборье – классик өч ярыш, өч төр ярыш (өч төрле күнегүдән торган ярыш).* Например: *Многоборье ярышларында безнең ил командасы лидерлыкны кулдан ычкындырмады* (газ. Маяк). *ТР буенча ЭЭМ командасы автомобильдә күп төр ярыш буенча Россия ЭЭМ чемпионатында жиңу яулады* (tat.tatar-inform.ru/news/2011/08/06/68188/).

Следует отметить, что в процессе герминотворчества участвуют также и другие способы образования новых терминов, охватить которые полностью в рамках статьи не представляется возможным. В основном это комбинации нескольких типов создания терминов. С появлением новых названий в массовом количестве (а сейчас как раз такой период) часто те способы, которые были ранее в пассиве, становятся чрезвычайно продуктивными, и – наоборот.

В татарском языке наибольшую активность в количественном отношении составляет: аббревиатуры, заимствованные из русского языка. «*Аббревиатура – условное сокращение слов на письме, а также слово, составленное путем сокращения двух или нескольких слов*» [6]. В спортивной терминологии употребляются все варианты аббревиатурных дериватов: инициальные, частичные, комбинированные.

1. Калькирование русских аббревиатур: ДСО (Добровольное спортивное общество) – ИРЖ (*ирекле спорт жәмгыяте*), ДСШ (Детская спортивная школа) – БСМ (*Балалар спорт мәктәбе*) и др. Приведенные аббревиатуры знакомы только специалистам.

#### Библиографический список

1. Татаринова Л.Н. *Опыт системного исследования немецкой химической терминологии: на материале общей и неорганической химии*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Москва, 2005
2. Шанский Н.М. *Очерки по русскому словообразованию*. Москва: МГУ, 1968.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под редакцией В.Н. Ярцевой. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
4. Mahal I. *Активные процессы в спортивной терминологии современного русского языка*. Available at: [https://is.muni.cz/th/.../fss.../Igor\\_Mahal\\_-\\_bakalarska\\_prace1\\_d7ath.txt](https://is.muni.cz/th/.../fss.../Igor_Mahal_-_bakalarska_prace1_d7ath.txt)
5. Севортян Э.В. *Словообразование в тюркских языках*. Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. Москва: Издательство АН СССР, 1956; Ч. 2: Морфология: 314 – 328.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд. Москва: Азбуковник, 1999.

#### References

1. Tatarinova L.N. *Opyt sistemnogo issledovaniya nemeckoj himicheskoj terminologii: na materiale obschej i neorganicheskoj himii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Moskva, 2005
2. Shanskij N.M. *Ocherki po russkomu slovoobrazovaniyu*. Moskva: MGU, 1968.
3. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej V.N. Yarcevoj. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.
4. Mahal I. *Aktivnye processy v sportivnoj terminologii sovremennogo russkogo yazyka*. Available at: [https://is.muni.cz/th/.../fss.../Igor\\_Mahal\\_-\\_bakalarska\\_prace1\\_d7ath.txt](https://is.muni.cz/th/.../fss.../Igor_Mahal_-_bakalarska_prace1_d7ath.txt)
5. Sevortyan 'E.V. *Slovoobrazovanie v tyurkskikh yazykah*. Issledovaniya po sravnitel'noj grammatike tyurkskikh yazykov. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1956; Ch. 2: Morfologiya: 314 – 328.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Rossijskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. 4-e izd. Moskva: Azbukovnik, 1999.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 821.161.1

**Martazanova H.M.**, associate Professor in the “Ingush literature and folklore” “Ingush State University”, Magas,  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**UNDERSTANDING THE FATE OF THE CREATIVE PERSONALITY IN THE ART WORLD I. BAZORKINA.** In the article the analysis of difficult life events in the fate of a creative personality in the art world I. Bazorkina. The writer in the article on the example of the consecration of the great Soviet dancer Mahmud Esambaev, whom the writer has devoted a series of works written in the small and medium epic forms. I. Basargin was the first artistic media created the image of the world famous artist Mahmoud Esambaev based On the analysis of the writer, the article concludes that in his creative quest I. Bazorkina reflected General trends in the development of the Ingush literature of the late fifties, early sixties of the twentieth century. In addition, a clearly defined features of the artistic world of the writer – subjective approach in the selection of interior themes, individual style and genre preferences. The writer managed to penetrate into the essence of the national character of the hero, to show the way of its success, the path to the pinnacle of world fame.

**Key words:** Ingush literature, story, essay, novel, genre.

**Х.М. Мартазанова**, канд. филол. наук, доц. каф. «Ингушская литература и фольклор» ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ОСМЫСЛЕНИЕ СУДЬБЫ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ И. БАЗОРКИНА

В статье проводится анализ непростых жизненных явлений в судьбе творческой личности в художественном мире И. Базоркина. Творчество писателя в данной статье рассматривается на примере освещения жизни великого советского танцора Махмуда Эсамбаева, которому писатель посвятил цикл произведений, написанных в малых и средних эпических формах. На основе анализа творчества писателя, в статье делается вывод о том, что в творческих исканиях И. Базоркина отразились общие тенденции развития ингушской литературы конца пятидесятых, начала шестидесятых годов XX века. Кроме того, четко обозначились особенности художественного мира самого писателя – субъективный подход в выборе внутренней темы, индивидуальный стиль и жанровые предпочтения.

**Ключевые слова:** ингушская литература, сюжет, очерк, повесть, жанр.

Конец пятидесятых годов XX столетия – качественно новый этап в развитии ингушской художественной мысли, ибо «общественно-политические и духовные изменения, происшедшие в жизни народа после депортации и репрессий сталинизма, оказали существенное влияние и на литературу» [1, с. 383]. Ингушская литература этого периода характеризуется тематическим богатством и многообразием жанровых форм и проблем. Для национальной прозы, поэзии и драматургии свойственен интерес к духовно-нравственной составляющей жизни общества. В литературу влилась новая волна молодых, талантливых художников слова – А. Боков, М.-С. Плиев, С. Чакхиев, К. Чакхиев, Дж. Албаков, И. Базоркин и др. – отличительной чертой творческих поисков которых явился глубокий художественный анализ непростых, порой полярных жизненных явлений, стремление раскрыть героическое и положительное в решении темы исторического прошлого народа и современности. Произведения этих писателей объединяло то, что в них изображались драматические, чаще трагические, судьбы народа и отдельного человека на разных этапах истории.

И. Базоркин, завершив работу над повестью «Призыв», в которой «личные судьбы героев ... разворачиваются на фоне крупных исторических событий», осмысливается «жизнь отдельного человека: его роль и место в обществе, поступки и чувства» [2, с. 61], обращается «к совершенно новому для ингушской литературы жанру – к киносценарию» [3, с. 20]. Каждое новое произведение писателя, созданное им в этот период, – свидетельство зрелости его литературного дара. По утверждению М. Яндиевой, «как и многие национальные писатели, стоящие у зарождения своих литератур, Базоркин был первопроходцем во многих жанрах, помимо драматического» [4, с. 426]. Совершенно новой для ингушской литературы явилась тема творчества, преломленная через личную и творческую судьбу Махмуда Эсамбаева, которому писатель посвятил цикл произведений: «В 1957 году – автобиографический очерк «Путь артиста» и... повесть «Труд и розы» [5, с. 112], в июле 1960 года – небольшой очерк в публицистическом стиле – «Парень из аула Атаги». И. Базоркин был первым, кто художественными средствами создал образ всемирно известного артиста – Махмуда Эсамбаева, который за выдающиеся заслуги в танцевальном искусстве был удостоен звания Героя Социалистического Труда и Народного артиста СССР, а также за особый вклад в развитие многонационального искусства, представителем которого он являлся, награжден орденом Дружбы народов Российской Федерации. Обращение писателя к личности «чародея танца» не случайно: И. Базоркин хорошо знал историю М. Эсамбаева. Их судьбы тесно переплелись в период работы писателя в Киргизском оперном театре, о чём повествует дочь писателя – Аза Базоркина – в книге «Воспоминания об отце» [6, с. 51 – 52]. С большим знанием показывает писатель психологию своего героя, с помощью таких средств раскрытия внутреннего состояния, как авторское повествование и внутренний монолог, автор передает душевные переживания, волнение, мысли героя. И «кто знает, – пишет И. Базоркин, – именно в этот памятный вечер высокое мастерство артиста заронило в чье-то ребячье сердечко ту самую искру священного, творческого огня, с которой много лет назад начал свой путь в искусстве мальчик из этого аула» [7, с. 114].

Путь Махмуда Эсамбаева в очерке – это история духовного становления человека, образ которого дан в развитии, с детальным изображением «макро» и «микро» среды, определившие сущностное начало в его характера, формирование его духовно-нравственных и профессиональных качеств. Детство героя

прошло в селе Старые Атаги, расположенного «на берегу красивой горной реки, в окружении тенистых вековых лесов и неприступных вершин Кавказского хребта» [8, с. 113]. В 1932 году семья Эсамбаевых переехала на жительство в город Грозный, где мальчик окупился в совершенно удивительную для детского воображения атмосферу жизни. Яркая творческая натура, он мыслит эмоционально-образными категориями: «однажды увидел выступления артистов и с тех пор стал завсегдатаем театров, цирка и кино» [8, с. 113]. И чем настойчивее стремился Махмуд овладеть профессией артиста, тем сильнее становилось сопротивление между ним и отцом, и Махмуд тайно уезжает в Москву. Но после того как, выдержав вступительные испытания в хореографической школе, он начал заниматься любимым делом.

С 1939 года начинается новый этап в творческой биографии Махмуда Эсамбаева: в составе бригады профессиональных артистов он начинает гастролировать по стране, а с первого дня войны и до конца 1943 года в составе фронтовой бригады выступает перед труженниками тыла и защитниками Родины на передовой. За этот период ему довелось участвовать в 360 концертах. 1944 год круто меняет судьбу танцора: 23 февраля, как и весь его народ, он был депортирован в Казахстан, где продолжил работу в составе Карагандинской филармонии, выступал в городах и районах Казахстана, а затем поступил в Казахский академический театр оперы и балета им. Абая. С ноября 1944 года Махмуд Эсамбаев работал солистом Киргизского государственного орден Ленина театра оперы и балета, где по-настоящему раскрылся талант будущего признанного мастера сцены, «талант разностороннего актера, прекрасного танцовщика, исполнителя характерных народных танцев» [8, с. 117].

Как отмечает Я. Патиев, характерной чертой киноповести, по которой на студии «Азербайджан-фильм» была снята художественная картина «Я буду танцевать», является то, что основой для нее послужил автобиографический очерк «Путь артиста».

В киноповести «Труд и розы», на наш взгляд, И. Базоркин поднимает более широкий круг проблем, что достигается возможностями жанра. Жизнеописание Махмуда Эсамбаева дается более широко, нежели в очерке. При этом автор сосредотачивает внимание не столько на судьбе одного героя, Махмуда, сколько показывает разностороннюю жизнь людей искусства. Писатель воспроизводит «хронику» трудного и долгого пути к всеобщему зрительскому признанию Махмуда, изображая при этом революционные события, связанные с судьбой отца героя. С целью «создания органической целостности образованного мира И. Базоркин использует художественный вымысел – один из основных моментов литературно-художественного творчества», суть которого состоит в том, что писатель, опираясь на реальную действительность, создает новые художественные факты» [9, с. 189]. Так, в художественную структуру повести вводится образ Мумы, старшего брата героя. Его присутствие в художественной структуре повести ведет к углублению конфликта. Он хочет, чтобы брат выбрал серьезную профессию. Автор сосредоточил внимание на главных моментах деятельности своего героя, и в ходе действия, в отношениях с разными персонажами раскрываются его характер, личностное начало в нем. Как закономерность жизни, сын наследовал лучшие качества родителей: открытость миру, неуемное трудолюбие, веру в людей. Путь к художественному постижению характера Махмуда, к сценическому выражению его образа И. Базоркин сумел найти благодаря глубокому знанию жизни, психологических особенностей творческих личностей, людей искусства. Как показывает автор, колоссальной целеустремленностью и трудолюбием проложил Махмуд Эсамбаев

себе путь к вершине настоящего искусства, хотя справедливости ради надо отметить, что без деятельной, бескорыстной помощи людей, без их поддержки маленький мальчик, родившийся в горах Кавказа, у истоков седого, неистового Аргуна, не смог бы пройти славный творческий путь, который поднял его на вершину всенародного успеха и в конце концов привел в самое сердце Москвы. Тем самым нельзя не согласиться с автором, который всем ходом повествования утверждает мысль о том, что без помощи и поддержки тех, кто был рядом с будущим танцором, путь его к славе был бы не столь успешным.

Таким образом, в творческих исканиях И. Базоркина — от очерковой «эскизности» в изображении отдельной личности к всестороннему раскрытию характера, отразились общие тенденции развития ингушской литературы конца 50-тых — начала 60-тых годов XX века. Четко обозначились особенности художественного мира самого писателя — субъективный подход в выборе внутренней темы, индивидуальный стиль и жанровые предпочтения. Писатель сумел проникнуть в суть национального характера своего героя, показать путь к вершине мировой славы.

#### Библиографический список

1. Дахкильгов И.А., Мартазанова Х.М. Национальная литература. *Ингуши. Народы и культуры*. Москва, 2014.
2. Мартазанова Х.М. Проблема историзма в повести Базоркина «Призыв». *Культурная жизнь Юга России*. 2011; 1 (39): 60 – 62.
3. Патиев Я. А я иду... *Очерк жизни и творчества И. Базоркина*. Назрань, 2000.
4. Яндиева М.Д. *Ингушские смыслы в художественно-интеллектуальном наследии XX века*. Магас, 2007.
5. Яндиева М.Дж. Ингушская литература. *Литература народов России: XX в.* Москва, 2005.
6. Базоркина А. *Воспоминания об отце*. Нальчик, 2001.
7. Базоркин И.М. Парень из аула Атаги. *Собрание сочинений в 6 томах*. Магас, 2001; Т. 5.
8. Базоркин И.М. Путь артиста. *Собрание сочинений в 6 томах*. Магас, 2001; Т. 5.
9. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва, 1966; Т. 1.

#### References

1. Dahkil'gov I.A., Martazanova H.M. Nacional'naya literatura. *Ingushi. Narody i kul'tury*. Moskva, 2014.
2. Martazanova H.M. Problema istorizma v povesi Bazorkina «Prizyv». *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2011; 1 (39): 60 – 62.
3. Patiev Ya. A ya idu... *Ocherk zhizni i tvorchestva I. Bazorkina*. Nazran', 2000.
4. Yandieva M.D. *Ingushskie smysly v hudozhestvenno-intellektual'nom nasledii XX veka*. Magas, 2007.
5. Yandieva M.Dzh. Ingushskaya literatura. *Literatura narodov Rossii: XX v.* Moskva, 2005.
6. Bazorkina A. *Vospominaniya ob otce*. Nal'chik, 2001.
7. Bazorkin I.M. Paren' iz aula Atagi. *Sobranie sochinenij v 6 tomah*. Magas, 2001; T. 5.
8. Bazorkin I.M. Put' artista. *Sobranie sochinenij v 6 tomah*. Magas, 2001; T. 5.
9. *Kratkaya literaturnaya enciklopediya*. Moskva, 1966; T. 1.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 821.161.1

**Martazanova H.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ingush Literature and Folklore Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**MAIN EVENTS IN THE CREATIVE WORK OF AHMED BOKOV.** The article analyzes the works of A. Bokov, in which new social relations of the society are divided into two camps, confronting each other. History and modernity are the main contents of the creative heritage of A. Bokov. Imagery of his works confirms the idea of the inexhaustible spiritual, moral and physical potential of the native people. The writer is not confined to the narrow limits of the Ingush fact, based on the facts and events of history, shows the life of the Cossack villages, the relationship between the Ingush and the Cossacks, which is not always smooth and serene, but in terms of confrontation between the two political systems – tsars and the Bolsheviks, they acquire a new meaning. In the works by A. Bokov the General atmosphere of life of the Ingush villages during the great Patriotic war is revealed.

**Key words:** epic, film series, Ingush literature, anthology stories, prototype.

**Х.М. Мартазанова**, канд. филол. наук, доц. каф. «Ингушская литература и фольклор» ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ОСНОВНЫЕ ВЕХИ ТВОРЧЕСТВА АХМЕДА БОКОВА

В статье анализируются произведения А. Бокова, в которых в результате новых социальных отношений общество разделено на два лагеря, противостоящих друг другу. История и современность составляют основное содержание творческого наследия А. Бокова, который образной системой своих произведений утверждает идею неисчерпаемости духовно-нравственного и физического потенциала родного народа. При этом писатель не замыкается в узкие рамки ингушской действительности, опираясь на факты и события истории, показывает жизнь казачьих станиц, взаимоотношения между ингушами и казаками, которые не всегда были равными и безоблачными, но в условиях противостояния двух политических систем — царизма и большевиков, они приобретают качественно новое содержание. Так же в произведениях А. Бокова отражена общая атмосфера жизни ингушского села в годы Великой Отечественной войны

**Ключевые слова:** эпос, дилогия, ингушская литература, альманах, рассказы, прототип.

Ахмед Хамиевич Боков (1924 – 2006) — из тех писателей, которые пришли в ингушскую литературу в 50-е годы XX века. С его именем связан качественно новый этап в развитии национальной художественной мысли. Картины национальной жизни ингушей в судьбоносные для них периоды — революция 1905 года, Первая мировая война, революции 1917 года, коллективизация, Великая Отечественная война, депортация в феврале 1944 года — являются стержневыми в творчестве А. Бокова, характеризующегося идейным и жанрово-стилевым многообразием. По определению профессора И.А. Дахкильгова, писатель прошел творческий путь, «идейно-эстетический рост которого сопровождался логическим и естественным переходом от малых литера-

турных жанров к поискам более объемных форм художественной выразительности» [1, с. 4].

А. Боков — свидетель и участник поистине трагических событий XX века. Не по рассказам, а на собственной судьбе испытал, что такое война и репрессии, под вражеским обстрелом в 1942 году строил оборонительные рубежи на подступах к городу Малгобек, а в феврале 1944 года подвергся депортации в Казахстан, где был очевидцем жестокости и беззакония, творимых в отношении его народа. Эти трагические реалии в судьбе родного народа, как они отложились в личной памяти писателя, на художественно переосмысленном уровне были воспроизведены в многочисленных повестях и романах с символическими назва-

ниями: «Буран» (1962), «Трудный путь» (1963), «Сыновья Беки» (1968), «Старый дом» (1972), «Багровые зори» (1974), «Звезда среди звезд» (1978), «Юрский горизонт» (1982), «Разорванный круг» (1989), «Узкие ворота» (1994), «Судьба» (2004). Как отмечает профессор Х.В. Туркаев, «с самого начала своего творческого пути писатель вдумчиво анализирует историческое прошлое народа, выявляя неразрывную взаимосвязь между историей и современностью, прослеживая закономерности становления новой личности горца – патриота и интернационалиста» [2, с. 220 – 221].

Началом плодотворного творческого пути писателя явился рассказ «Буран», опубликованный в 1956 году в газете «Знамя труда», выходившем в Алма-Ате, хотя первые «пробы» относятся к 1940 году, когда он начинает сочинять стихи и небольшие рассказы. Но война и последовавшая за ней депортация народа изменили планы будущего писателя. С 1958 года произведения А. Бокова выходят в коллективных сборниках, альманахах. Первый сборник прозы писателя «Райхант», принесший ему всенародную известность, был издан в 1960 году. С этого периода он обещается к жанру повести и за короткий промежуток времени пишет «Буран» (1962), «Трудный путь» (1963), «Бача и его жены» (1964). Сюжетным ядром повестей является судьба личности, в условиях новой общественной морали отстаивающей свои убеждения, осознающей свою роль и место в жизни социума. Прослеживая судьбы своих героев на большом пространственно-временном отрезке, писатель показывает, что социальная среда и условия жизни создают личности мыслящие, способные отстаивать свои нравственные ориентиры, определить свое место в обществе. Нельзя не отметить, что в изображении некоторых фактов и явлений быта ингушей, А. Боков отходит от правды жизни, опережая их естественное развитие, но это связано с авторской идеей, с его субъективным взглядом. В то же время в них присутствует дух времени, передана правда характеров, выражено общее настроение ингушского общества середины 50-х годов XX века.

В конце 60-х годов, имея за плечами определенный опыт литературного творчества, А. Боков приступает к созданию на ингушском языке художественного эпоса – романа-дилогии «Сыновья Беки» (1967 – 1968), в котором показал широкую картину жизни ингушского народа на протяжении более двух десятилетий – конца XIX и начала XX веков [3]. Жизнь народа изображается писателем в непосредственной связи с общественно-политической жизнью России и всего северокавказского региона, которая, прямо или опосредованно, отражается на судьбах героев романа (главных и второстепенных) и жителей селения Сагопши, сопредельных с ним сел – Пседах и Кескем. Писатель в своем изображении не замыкается в узкие рамки ингушской действительности, опираясь на факты и события истории, показывает жизнь казачьих станиц, взаимоотношения между ингушами и казаками, которые не всегда были ровными и безоблачными, но в условиях противостояния двух политических систем – царизма и большевиков, они приобретают качественно новое содержание. Перед читателями предстает жизнь рабочих России, быт солдат на русско-турецкой границе, картина острого столкновения идей двух лагерей на Моздокском горско-казачьем съезде. Многие из этих событий даются сквозь призму восприятия сыновей Беки. В целом же сюжетная канва романа строится на изображении истории жизни семьи Беки, которая дана в неразрывной связи с судьбой своих односельчан. С особой силой звучит в романе тема интернационализма, реализуемая через взаимоотношения Хасана, Мити, Исмаила, Фрола, Амайга, Егора и других. Писатель проводит мысль о необходимости единения людей разных национальностей, тем более, что их объединяют общие исторические судьбы, микроклимат, в котором они живут. Каждый из героев романа ищет свое место в интенсивно меняющемся мире.

Логическим продолжением эпопеи «Сыновья Беки» А. Бокова стала дилогия «Багровые зори» (1971 – 1987), в котором изображается «жизнь частного человека в его многообразных связях с обществом» [4, с. 228]. В основе конфликта – борьба нового со старым, утверждение идей коллективной жизнедеятельности в условиях новой социалистической действительности. В сюжетной ткани произведения много драматических коллизий, отражающие изменения в жизненном укладе, мироощущении крестьян, показывающие процесс преодоления ими частно-собственнической психологии. Впоследствии А. Боков раздвигает пространственно-временные границы романа «Багровые зори», написав вторую часть – «Свинцовый дождь», основной пафос которой – защита Родины. С убедительной точностью изображает писатель общую атмосферу жизни ингушского села в годы Великой Отечественной войны. Автором созданы яркие, запоминающиеся образы героев, которые строятся на принципе антитезы – положительные и отрицательные. К первой группе принадлежат председатель колхоза Хамид, который ни днем, ни ночью, не зная покоя, все свои силы отдает делу создания колхоза; его единомышленники Умат-Гирей, в прошлом – красный партизан. В одном ряду с ними и представители молодого поколения – Мурад, Мусса, Мовли, Курейш, которые, ведомые большевиками, строят иные, отличные от прежних, социальные отношения на селе, в основе которых – идея равенства и братства. С особой любовью и проникновенностью изображены женские характеры – Залихан, Дуги, Тоиты, Хади. Вместе с тем в романе присутствуют и полярные силы: Заурбек, Тимирсултан, Джабраил. Это глубоко трагические фигуры, которые символизируют судьбы миллионов, оказавшихся в жерновах ошибочной политики революционных преобразований на селе.

В повести «Старый дом», посвященной теме мужества и героизма, нравственной силе человека на войне и в тылу врага, рефреном звучит мысль о том, что память о тех, кто погиб, защищая родную землю, будет жить в народе вечно. В дальнейшем писатель обращается к современной тематике и пишет роман «Юрский горизонт» (1978), который посвятил нефтяникам республики, людям, для которых профессия стала поистине смыслом всей их жизни. Основу романа составляют люди, характеры которых проявляются при освоении сверхглубоких нефтяных пластов старых месторождений. В поисках «черного золота» они, с непременными судьбами и характерами, проходят испытание на прочность их нравственных принципов.

Не легкие трудовые будни ингушского села 60 – 70-х годов XX века стали содержанием романа «Разорванный круг» (1984) А. Бокова, центральной в котором выступает проблема смысла и назначения человеческой личности. Образом своего главного героя Рашида писатель утверждает мысль о том, что каждый человек должен ориентировать себя на решение общественно-значимых проблем, ибо он – двигатель социального прогресса и ему принадлежит созидательное начало в жизни.

Произведением, «ставшим для почитателей таланта прозаика настоящим откровением» [5, с. 119], явился роман «Узкие ворота» (1991), в котором «нашла художественное осмысление высшая форма человеческой трагедии, связанная с потерей родины и угрозой насильственной смерти родного народа» [5, с. 121].

Последним художественным исследованием А. Бокова стал его роман «Судьба» (2003), в котором автор повествует о том, как во второй половине XIX века многие северокавказские народы, поддавшись пропаганде царских властей, в поисках лучшей доли переселились в Турцию.

Таким образом, история и современность составляют основное содержание творческого наследия А. Бокова, который образной системой своих произведений утверждает идею неисчерпаемости духовно-нравственного и физического потенциала родного народа.

#### Библиографический список

1. Дахильгов И.А. В творческом поиске. *Грозненский рабочий*. 1974.
2. Туркаев Х.В. *В семье братских литератур*. Грозный, 1989.
3. Гальперин Ю. Рецензия на роман «Сыновья Беки». *Дружба народов*. 1970; 7..
4. Фесенко Э.Я. *Теория литературы*. Москва: Едиториал УРСС, 2005.
5. Мартазанова Х.М. Трагедия личности и народа (по роману Ахмеда Бокова «Узкие ворота»). *Единая Калмыкия в единой России: через века в будущее*: материалы Международной научной конференции. Элиста, 2009.

#### References

1. Dakhil'gov I.A. V tvorcheskoy poiske. *Groznenkiy rabochiy*. 1974.

2. Turkaev H.V. *V sem'e bratskih literatur*. Groznyj, 1989.
3. Gal'perin Yu. Recenziya na roman «Synov'ya Beki». *Druzhba narodov*. 1970; 7..
4. Fesenko E.Ya. *Teoriya literatury*. Moskva: Editorial URSS, 2005.
5. Martazanova H.M. Tragediya lichnosti i naroda (po romanu Ahmeda Bokova «Uzkie vorota»). *Edinaya Kalmykiya v edinoj Rossii: cherez veka v budushee*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Elista, 2009.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 821.161.1

**Makhmudov M.O.**, postgraduate, Department of the Dagestan languages, DGU (Makhachkala, Russia),  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

**PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS EXPRESSING QUALITATIVE ASSESSMENT OF A PERSON IN DARGIN AND ENGLISH.** In this article the author classifies zoonymic phraseological units, which displays both universal and idioethnic ideas in different ways of conceptualizing the objective world through phraseological units with names of animals in Dargin and English. The article notes that the use of animal names for people's characteristics is explained by extra-linguistic causes. Living creatures, animals like other people have their own habits, each of them characterized by a particular type of behavior and lifestyle. In this regard, the words that name animals are actively used for representation of people and their features and their character. The analysis of the literature review concludes that phraseological units carry a "seal" of the national identity, due to the specifics of a given language, ethnic, historical, religious and other factors. Specific life socio-historical, and everyday experience of the Dargin and English people left its signs in idioms and defines their national identity.

**Key words:** phraseological unit, zoonym, Dargin language, English language, national identity.

**M.O. Махмудов**, аспирант каф. дагестанских языков ДГУ, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ, ВЫРАЖАЮЩИЕ КАЧЕСТВЕННУЮ ОЦЕНКУ ЛИЦА В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье проводится классификация зоонимических фразеологических единиц, которая отображает как универсальное, так и идиоэтническое в способах концептуализации объективного мира зоонимическими фразеологическими единицами даргинского и английского языков. На основе анализа литературы делается вывод о том, что фразеологическая единица несет печать национального своеобразия, обусловленную особенностями данного языка, этническими, историческими, религиозными и другими факторами. Конкретный жизненный общественно-исторический, житейский и бытовой опыт и даргинцев и англичан наложил свой отпечаток на фразеологические единицы, определил их национальную специфику.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, зоонимический, даргинский язык, английский язык, национальное своеобразие.

На своём длительном пути развития язык видоизменяется и обогащается не только за счет образования новых слов, но и за счет пополнения его новыми фразеологизмами, паремиями, источником которых является как народная речь, так художественная – цитаты и афоризмы поэтов и писателей. Для того чтобы обобщить событие, явление окружающего мира, чтобы эмоционально выразить свою мысль, усилить образность люди употребляют в своей речи фразеологические обороты или паремии [1].

Фразеологические единицы (ФЕ) даргинского и английского языков составляют значительную часть лексики обоих языков. А.В. Кунин определяет фразеологическую единицу как устойчивое сочетание лексем с полным или частично переосмысленным значением [2].

Исследователь даргинской фразеологии М.Ш.А. Исаев пишет: «Во внутренней форме даргинских идиом зафиксированы антропометрически созданные образцы некоторых ситуаций, обусловленные этнокультурным мировидением древнего горца, исторические факты, народные традиции и обычаи, религиозные верования. Каждое такое сравнение выработано в результате многовекового опыта народа и представляет запас таких образов, которые известны каждому члену данного языкового коллектива и передаются по традиции от поколения к поколению» [3, с. 44].

Самобытность каждого языка отражают фразеологические единицы этого языка. Фразеологический состав связан со всеми видами человеческой деятельности. В связи с этим он постоянно изменяется, пополняется и обогащается.

Использование названий животных для образной характеристики человека объясняется экстралингвистическими причинами. Из живых существ только животные подобно человеку обладают собственными повадками, каждому из них характерен особый тип поведения и образ жизни. В связи с этим слова, называющие животных, активно используются для образного представления облика человека и особенностей его характера.

Исследователь лезгинской фразеологии А.Г. Гюльмагомедов отмечает, что «сам факт наличия в любом языке ФЕ с названия-

ми животных в общелингвистическом плане представляет собой одно из универсальных явлений, как свидетельствуют древние наскальные изображения горного Дагестана, с незапамятных времен образы домашних и диких животных (в том числе собаки и осла) занимали важное место в представлении земледельцев» [4, с. 6].

Сопоставительный анализ ФЕ с компонентом зоонимом с качественной характеристикой лица в даргинском и английском языках показал следующие результаты:

1. Такое качество, как храбрость, в обоих языках ассоциируется с животными по-разному. К примеру, в даргинском языке про храброго человека говорят: *бецла хлуйзирад цла кайсу* «очень храбрый человек, который сумеет выйти победителем из любой ситуации» (букв. «из волчьего глаза огонь добывающий»); *кьаппанна ний дерхьибси* «чрезвычайно храбрый, обладающий огромной физической силой» (букв. «питавшийся молоком тигрицы»); англ. *(as) bold (или brave) as a lion* храбрый как лев; *beard the lion in his den* «напасть на врага в его собственном жилище; бесстрашно бросить вызов опасному».

2. Хитрость и коварство в даргинском и английском языках ассоциируется с образом лисы и змеи: дарг. *гурдаван г1амултар* букв. «хитрый как лиса», *гурдала дуран* «хитрый «словно лиса»; *ч1ич1а мез* «змеиные разговоры»; англ. *sly as a fox* «хитрый как лиса», *old fox* «старый лис»; *snake-headed* «коварный, с головой змеи».

3. Глупость выражается через таких животных как осел, курица, овца: дарг. *эмх1еван ахмах* букв. «глупый, как осел», «дурак», *эмх1елицад сек1ал х1ебала* букв. «как осел, ничего не знает», *эмх1ела бек1гъуна* букв. «как ослиная голова», «глупец, дурак»; *г1ярг1яла мех1ела вег1* «глупый» букв. «с куриными мозгами», *мех1ур мазаван х1ерик1ес* «смотреть как овца»; англ. *act (или play) the ass* «валить дурака, глупо себя вести», *as stupid as a dunkey* букв. «глуп как пробка (осел)»; *follow smb. like sheep* «слепо следовать за кем-л. как стадо баранов», *if one sheep leap o'er the dyke all the rest will follow* «последовать дурному примеру», «одна овца перепрыгнет через канаву, а за ней все», *as mad as a March hare* «дурной как мартовский заяц», *as mad as a wet hen* «как мокрая курица».

4. Упрямство ассоциируется в даргинском языке через образ быка: *унцаан кайзури* «стоит топчется на одном месте»; в английском упрямство выражается через образ осла: *stubborn as a mule* «упрямый как осел».

5. Такие качества человека как болтливость, хвастовство выражаются через образы птиц: петуха, сороки, попугая: дарг. *дагъала урк1и* «как петушиное сердце», *вякълякъиван п1яр-к1ес* «болтать без умолку, как сорока»; англ. *Brag(boast) about how cock* «хвастаться как петушок», *talk like a parrot* «болтать как попугай».

6. Ловкость, легкость ассоциируется в даргинском языке через образ козы, оленя: *гынтаван кункли* букв. «легкий, как лань», «ловкий, стройный», *гынталаван башрила рег1* «походка словно у лани», *гынталиван ахъиб* «словно лань» (быстро, стремительно), *къяцаван серхурси* «проворный как козел»; англ. *light as a deer* «ловкий, как олень».

7. Трусость в обоих языках оценивается через образ зайца: дарг. *г1яраван руржуси* «дрожащий словно заяц»; англ. *(as) timid as a hare(lamb)* «трусый как заяц(ягненок)», *pigeon-hearted* «трусый, робкий».

8. Жадность выражается через образы разных животных (волк, кошка, гадюка, блоха): дарг. *бец1ван х1елукъуси* «нена сытный словно волк», *бухъмуйличи житаван* «словно кошка на курдюк»; англ. *to have the dead vipers in your pocket* «скупой» букв. «иметь мертвых гадюк в кармане», *skinned a flea, in order to hide something* «сдирать шкуру с блохи, чтобы что-то спрятать», *as greedy as a wolf (dog)* «прожорливый как волк (собака)».

9. Такое качество как выносливость, жизнеспособность англичане передают через образ кошки: *to have as many lives as a cat* «быть живучим как кошка, отличаться поразительной живучестью», *a cat with nine lives* «живучий человек», букв. «живуч как кошка»; в даргинском языке данный образ передается через образы змеи, собаки и образы насекомых: вши, мухи: *нурбиван ваадик1ес* «заполнить мир» букв. «все больше и больше увеличиваться», *т1унт1раниван биц1ес* «заполнить все, быть везде-

сущими», *ч1ич1алаван х1ебубк1ан* «живуч как змея», *хялаван къулайбиуб* «как на собаке» букв. «быстро зажила».

10. Грязное, нетрезвое состояние передается в даргинском языке через образ собаки: *хяла ллезмиван* букв. «как собачий язык», «неаккуратный, слюнявый», *хялагъуна мух1ли* букв. «как собачий рот», *хяла куцван* «собачий вид». Здесь следует отметить, что негативная коннотация лексемы *хя* «собака», помимо прочего, вызвана в даргинском языке тем, что это животное в исламской культуре считается нечистым. Традиция негативного отношения к собаке мотивирована религиозными представлениями. Собаки в исламе рассматриваются как нечистые животные (которое может осквернить одежду, пищу и самого человека), контакты с которыми мусульманам запрещены. В английском языке данные состояния передаются через образы, совы, лисы, голубя: *drunk became as Fox* «ставший лисой», *with eyes like an owl* «с глазами как у совы», *pigeon-eyed* «пьяный» и т.д.

Приведенные примеры показывают, что один и тот же компонент зооним в фразеологических единицах обоих языков может иметь совершенно разные значения. Одно и то же животное может использоваться для разной характеристики лица. К примеру, образ кошки в даргинском языке используется и для обозначения жадности и для обозначения живучести; образ собаки употребляется и для обозначения живучести и для обозначения грязного, нетрезвого человека. В английском языке образ змеи характеризует жадного человека и коварного, хитрого человека; через образ осла передается образ упрямого человека, и образ глупого человека и т.д.

Таким образом, фразеологическая единица при всем общечеловеческом её содержании несёт в конкретном её употреблении печать национального своеобразия, обусловленную особенностями данного языка, этническими, историческими, религиозными и другими факторами. Конкретный жизненный общественно-исторический, житейский и бытовой опыт и даргинцев и англичан наложил свой отпечаток на фразеологические единицы, определил их национальную специфику. Оригинальный язык крылатых выражений подчёркивает лексическое богатство указанных языков.

#### Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка*. Махачкала, 2011.
2. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва, 2005.
3. Исаев М.-Ш.А. *Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка*. Махачкала, 1995.
4. Гюльмагомедов А.Г. *Фразеология лезгинского языка*. Махачкала, 1990.

#### References

1. Gasanova U.U. *Leksicheskij sostav i slovoobrazovanie hajdakskogo dialekta darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.
2. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva, 2005.
3. Isaev M.-Sh.A. *Strukturnaya organizaciya i semantika frazeologicheskikh edinic darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1995.
4. Gyl'magomedov A.G. *Frazeologiya lezginского yazyka*. Mahachkala, 1990.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 808

**Moskovkina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Altai State Academy of Culture and Art (Barnaul, Russia),  
E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF SPEECH CULTURE IN THE CONCEPTUAL BASE'S SYSTEM OF FEDERAL STATE STANDARD OF HIGHER EDUCATION.** In the article the author makes an attempt to differentiate the methodological aspects of speech culture in accordance with the conceptual foundations of the modern state educational standard of higher education. The teaching of the course "Russian language and speech culture" proposes to focus on such socially important conceptual dominants as the technical aspect, the ethical aspect, personal aspect, cultural aspect and practical aspect. A combination of approaches to the study of speech from different points of view within the framework of the educational program will fully implement common cultural and professional competences, ensure the interdisciplinary interaction of core and non-core courses, help students to develop the skills of adaptive and creative approach to the study of the subject when they master academic disciplines.

**Key words:** culture of speech, educational standard, Russian language, competence, specialist, communication.

**Е.А. Москвкина**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. ООНИР АГАКИ, г. Барнаул,  
E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В СИСТЕМЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ ФГОС ВО

В статье предпринята попытка дифференцировать методологические аспекты культуры речи в соответствии с концептуальными основаниями современного государственного образовательного стандарта высшего образования. Преподавание курса «Русский язык и культура речи» предложено ориентировать на такие социально значимые концептуальные доминан-

ты, как технический аспект, этический аспект, личностный аспект, культурный аспект и практический аспект. Комбинация подходов к изучению культуры речи с разных точек зрения в рамках образовательной программы позволит в полной мере реализовать общекультурные и профессиональные компетенции, обеспечить междисциплинарное взаимодействие профильных и непрофильных курсов, выработать у студентов навыки разностороннего и творческого подхода к изучению предмета в ходе освоения учебных дисциплин.

**Ключевые слова:** культура речи, образовательный стандарт, русский язык, компетенция, специалист, коммуникация.

Культура речи как учебно-научная дисциплина выделилась из ряда лингвистических направлений сравнительно недавно и занимает собственную нишу в образовательном процессе высшей школы в основном в системе базовых дисциплин образовательного стандарта разных профилей. Словесности, риторике, стилистике, русскому языку и ряду других филологических направлений, с которыми онтологически взаимодействует культура речи как дисциплина относительно молодая, в разное время отводилась разная роль в образовательном стандарте, в том числе, в системе гуманитарных, естественнонаучных, технических специальностей. Необходимость и значимость культуры речи в процессе формирования профессионального мышления подтверждает факт многоаспектного участия культуры речи в ходе становления потенциального специалиста.

Культура речи как явление многоплановое изучает вопросы языковой этики и эстетики (Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев, В.В. Колесов, Н.И. Формановская и др. [1 – 10]) в контексте философской (Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов [11 – 12]), культурологической (В.В. Воробьев, В.А. Маслова [13 – 14]), социо- и психологической (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.П. Журавлев [15 – 17]) проблематики. Задача современного специалиста-филолога – преподавателя курса «Русский язык и культура речи» – состоит в систематизации и распределении колоссального методического опыта данной дисциплины в соответствии с актуальными проблемами и запросами современного образования.

С целью реализации концептуальных оснований современного образовательного стандарта высшей школы, которые включают «возрастание социальной ответственности систем высшего образования в целом и коллектива каждого вуза за личностное развитие студентов, раскрытие их интеллектуального и духовно-нравственного потенциала», «возрастание междисциплинарности и трансдисциплинарности» системы образования в целом, «достижение сбалансированности между когнитивным (познавательным) освоением учебных дисциплин и овладением практическими навыками в сфере коммуникаций, творческого и критического анализа; существенное усиление креативной направленности образовательного процесса» [18, с. 9], необходимо определить и «наполнить» основные методологические аспекты культуры речи в рамках ФГОС, степень вариативности которых на сегодняшний день очевидна.

**Технический аспект.** Наличие связи языка и мышления – факт бесспорный. *«Мысль не выражается, а совершается в слове»*, – писал Л.С. Выготский, основоположник отечественной психолингвистики. Соответственно, качество речи как динамическое синтагматическое воплощение языковой системы во многом зависит от качества мышления. Примеры речевой инертности, обусловленной косностью мышления, в наши дни, к сожалению, – не редки.

Для будущих специалистов любого профиля язык является незаменимым инструментом профессиональной идентификации. Качество и техника речи остаются единственным наиболее убедительным способом демонстрации профессиональных знаний, средством выражения творческих мыслей, инструментом донесения и реализации оригинальных идей.

**Этический аспект.** К сожалению, социально-политические изменения в нашей стране постперестроечного времени, полностью не изжившие себя до сих пор, сформировали особый имидж преуспевающего человека. В эпоху экономических преобразований конца XX века зона социального лифта оказалась открытой, доступной для людей, не нашедших себя в профессиональной сфере. Поскольку целое поколение нуворишей обошлось без профессиональных навыков, престиж образования оказался открыто подорванным. Эта курьезная ситуация стала причиной небрежного отношения к русскому языку как инструменту социального и профессионального взаимодействия, элементу культуры, научной и педагогической дисциплины.

В настоящее время качество профессиональной среды радикально изменилось. Современный социум ориентирован на конкурентоспособного специалиста. Наряду с практическими навыками (способностями, задатками) соответствующего профиля

чрезвычайно востребованными являются культура, образование, воспитание. Высшее образование превращается в сложнейший социально-экономический сектор, престиж которого необычайно высок.

Культура речи во многом отвечает за деловую и профессиональную репутацию. Поскольку процесс формирования личности молодого человека, как правило, завершается в вузе, а имиджевый компонент является одним из основных мотивационных механизмов современной студенческой среды, ключевой аналогией в работе над речевой этикой может стать утверждение: речь – это одежда мыслей.

**Личностный аспект.** Культура речи – мощный характеризующий механизм. Слово, по мысли Н.А. Некрасова, несет в себе *«глубокий отпечаток индивидуальности»*. Речь отражает личный опыт и образование говорящего (речь компетентно человека всегда отлажена, конструктивна, содержательна), а также его внутреннее состояние (степень уверенности в себе, сиюминутные переживания, эмоции, стрессы). Важно включить языковой фактор в зону формирования личностных амбиций, самоуважения студентов. Речь свидетельствует не только об эмоциональном состоянии говорящего, но и его профессиональной компетенции, становится частью имиджа говорящего.

Очень устойчивы в студенческой среде демотивационные элементы коллективной (массовой) психологии (психологии толпы): к чему мне какие-то лингвистические тонкости, когда все говорят неправильно? Ведущую роль в этом конфликте призвано сыграть самосознание студента как личности: *«все – это не Я, говорить грамотно, красиво, выразительно – не значит говорить, как все, хорошая литература – не значит популярная литература (то же можно сказать о музыке, искусстве, образовании). Личность не может полноценно реализоваться в социальной изоляции. Как полагает Монтень, «Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит, наполовину тому, кто слушает»*, а значит эффективно «обслуживает» все направления социальных контактов – перцептивный, коммуникативный, интерактивный.

**Культурный аспект.** Современный низкий уровень культуры речи в национально-историческом контексте обусловлен спецификой постмодернистской культуры XX–XXI вв., в особенности проблемами массовой культуры: некачественная продукция массмедиа, распространение низкопробной литературы, политическое нивелирование национального фактора и языка в том числе: продолжение послереволюционной тенденции вытеснения словесности, риторики из образовательных программ средней школы и вузов, сокращение количества часов, отводимых на филологические дисциплины в рамках нескольких последних реформ образования, альтернативный подход к изучению русской классической литературы (например, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина изучается в средней школе факультативно).

Несмотря на сложнейшее положение, в котором оказался русский язык в современной культуре, воспитательная парадигма образования обязывает преподавателя вузов апеллировать к национальному самосознанию студентов. Понятие *«нация»* опирается на три «кита»: территория, культура, язык. Соответственно, конструирование профессионального мышления в совокупности с формированием образа патриота возможно средствами пропаганды языковой культуры.

**Практический аспект.** Чтобы подчеркнуть значимость культуры речи непосредственно в профессиональной сфере, целесообразным представляется моделирование деловых ситуаций, требующих искусства речевой выразительности, убедительности, содержательности, ораторского мастерства, на семинарских занятиях. Студентам предлагается принять участие в деловых играх, тренингах, презентациях. Деловые переговоры (например, объединение нескольких предприятий под одним брендом, заключение договора о поставках на взаимовыгодных условиях, договор между производителем продукции и сетью магазинов) требуют от студентов таких навыков, как тактика ведения спора, презентабельность, применение приемов деловых переговоров, разработанных специалистами, умение использовать в речи профессиональные знания: четко и корректно излагать мысль,

представлять собственную точку зрения, мотивировать решения. Речь в данной ситуации становится способом убеждения, демонстрации профессиональной состоятельности, отстаивания выгодной позиции. Деловая игра «совещание» знакомит студентов с техникой документирования (протоколирования), способствует отработке навыков выступления перед аудиторией, формулирования и аргументирования собственной точки зрения. Такие деловые игры как проведение пресс-конференций, интервью, брифингов знакомят с особенностями речевого поведения в нестандартной ситуации, отрабатывают тактику речевой реакции (ответы на некорректные вопросы), оттачивают навыки лаконичного и максимально содержательного выражения мысли. Деловая игра «выступление перед неизвестной аудиторией на произвольную тему» помогает студенту научиться грамотно апеллировать к различным видам красноречия (социально-политическое, бытовое, научное, богословское), учитывать качественный и количественный состав аудитории, пользоваться техническими приемами и эффектами, позволяющими контролировать реакцию аудитории и реализовать коммуникативную задачу (качественно информировать, убедить, вдохновить, воодушевить, призвать, развлечь и т. п.). С навыками официально-деловой письменной речи знакомят такие задания, как издание приказа, написание коммерческого письма (рекламация, оферта), создание и презентация рекламного текста, написание и презентация резю-

ме. Студентам предлагается также игра со стилями – базовым элементом культуры речи: отрабатывается техника создания текстов в рамках разных стилистических разновидностей: научной, публицистической, разговорной, официально-деловой, художественной (эссе).

Итак, как видим, роль культуры речи в системе концептуальных оснований ФГОС весьма существенна. Речь представляет концептуальную основу всех гуманитарных дисциплин, во многом определяет культурный статус человека, является релевантной личностной составляющей. Поэтому для специалиста, озбоченного созданием собственного профессионального имиджа, пренебрежение областью речевой культуры, по меньшей мере, непростительно.

Поскольку методологический аппарат культуры речи как научной дисциплины в рамках нового ФГОС находится на стадии становления, целесообразно представляется дифференциация методов освоения данного курса в соответствии с задачами разных содержательных аспектов, которые вынуждены, с одной стороны, реагировать на «вызовы» времени, с другой – сохранять и культивировать лучшие традиции русской словесности. Очевидно, что этико-прагматическая универсальность культуры речи как учебной дисциплины полностью удовлетворяет требованиям важнейших общекультурных и профессиональных компетенций и требует детализации теоретико-методологических решений её реализации.

#### Библиографический список

1. Граудина Л.К. *Вопросы нормализации русской речи: Грамматика и варианты*. Москва: Наука, 1980.
2. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. *Культура русской речи и эффективность общения*. Москва: Наука, 1996.
3. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи*. Москва: Златоуст, 1999.
4. Гольдин В.Е. *Речь и этикет*. Москва: Просвещение, 1983.
5. Колесов В.В. *Русская речь. Вчера. Сегодня. Завтра*. Санкт-Петербург: Юна, 1998.
6. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва: Высшая школа, 1989.
7. Лотман Ю.М. Устная речь в историко-культурной перспективе. *Избранные статьи*. Таллинн: Александра, 1992; Т. 1.
8. Бельчиков Ю.А. *Стилистика и культура речи*. Москва: УРАО, 2000.
9. Виноградов В.В. О культуре русской речи. *Русистика сегодня*. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. РАН. 1994; 3.
10. Винокур Т.Г. *Культура языка*. Москва: Лабиринт, 2006.
11. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
12. Степанов Ю.С. *К современной философии языка*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
13. Воробьев В.В. *Лингвокультурология (теория и методы)*. Москва: РУДН, 1997.
14. Маслова В.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: ТетраСистемс, 2008.
15. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 1999.
16. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008.
17. Журавлев А.П. *Фонетическое значение*. Ленинград: ЛГУ, 1974.
18. *Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009.

#### References

1. Graudina L.K. *Voprosy normalizacii russkoj rechi: Grammatika i varianty*. Moskva: Nauka, 1980.
2. Graudina L.K., Shiryayev E.N. *Kul'tura russkoj rechi i 'effektivnost' obscheniya*. Moskva: Nauka, 1996.
3. Kostomarov V.G. *Yazykovoj vkus 'epohi*. Moskva: Zlatoust, 1999.
4. Gol'din V.E. *Rech' i 'etiket*. Moskva: Prosveschenie, 1983.
5. Kolesov V.V. *Russkaya rech' Vchera. Segodnya. Zavtra*. Sankt-Peterburg: Yuna, 1998.
6. Formanovskaya N.I. *Rechevoj 'etiket i kul'tura obscheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
7. Lotman Yu.M. Ustnaya rech' v istoriko-kul'turnoj perspektive. *Izbrannye stat'i*. Tallinn: Aleksandra, 1992; T. 1.
8. Bel'chikov Yu.A. *Stilistika i kul'tura rechi*. Moskva: URAO, 2000.
9. Vinogradov V.V. O kul'ture russkoj rechi. *Rusistika segodnya. Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova*. RAN. 1994; 3.
10. Vinokur T.G. *Kul'tura yazyka*. Moskva: Labirint, 2006.
11. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
12. Stepanov Yu.S. *K sovremennoj filosofii yazyka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
13. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody)*. Moskva: RUDN, 1997.
14. Maslova V.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: TetraSistems, 2008.
15. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint, 1999.
16. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
17. Zhuravlev A.P. *Foneticheskoe znachenie*. Leningrad: LGU, 1974.
18. *Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm, realizuyuschih federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Koordinatsionnyj sovet uchebno-metodicheskikh ob'edinenij i nauchno-metodicheskikh sovetov vysshej shkoly, 2009.

Статья поступила в редакцию 18.07.15

УДК 81.38

**Smolina A.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia),  
E-mail: angelic2009@mail.ru

**THE SPIRITUAL LETTERS OF HEGUMEN NIKON (VOROBIEV): TROPEIC FEATURES.** In this work we analyze writings of hegumen Nikon (Vorobiev) from the position of stylistics. The article deals with the functions of the figurative language. The work indicates features of the individual writing style. In the focus the author has such phenomena as allegory, metaphor and simile. The author seeks to show the features of functioning of these tropes in the epistolary works of spiritual literature. The main functions of

tropes are the creation of figurativeness and psychologism; edification, formation of text. Allegory, metaphor and simile in spiritual letters express the spiritual and moral meanings. This is proved by examples from the texts. Nikon (Vorobiev) uses metaphor, allegory, simile to reach important spiritual goals. Hegumen leads spiritual children to the path of virtue. Analogies help to strengthen the effectiveness of edifications. By the contents the studied figurative means express the Christian relationship to the world.

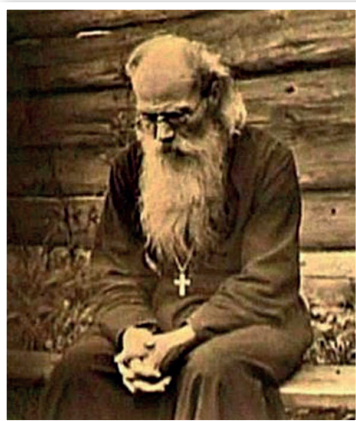
**Key words:** hegumen Nikon (Vorobiev), spiritual letter, spiritual literature, stylistics, theolinguistics, religious language, trope, allegory, metaphor, comparison, image publican.

**А.Н. Смолина**, канд. филол. наук, доц. Сибирского федерального университета, г. Красноярск,  
E-mail: angelic2009@mail.ru

## ДУХОВНЫЕ ПИСЬМА ИГУМЕНА НИКОНА (ВОРОБЬЕВА): ОСОБЕННОСТИ ТРОПЕИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В работе с позиций стилистики анализируется творческое наследие игумена Никона (Воробьева). Рассматриваются вопросы, связанные с функционированием выразительных средств языка; указываются черты индивидуального авторского стиля. В центре внимания – аллегория, метафора, сравнение. Автор стремится показать особенности функционирования этих тропов в эпистолярных произведениях духовной словесности. Основные выявленные функции – изобразительная, дидактическая, текстообразующая, психологическая. С помощью иллюстраций из текстов показывается, что в духовных письмах аллегория, метафора и сравнение становятся способом выражения духовного и нравственного смыслов. Как наиболее важная цель использования тропов в письмах игумена Никона рассматривается цель, которая состоит в усилении действенности наставлений и советов, направленных на духовное совершенствование адресата, указание путей праведной жизни, стяжание добродетелей. Примеры из писем призваны убедить в том, что по содержанию тропы в творчестве Никона (Воробьева) выражают христианское отношение к миру.

**Ключевые слова:** игумен Никон (Воробьев), духовное письмо, духовная словесность, стилистика, теолингвистика, религиозный язык, троп, аллегория, метафора, сравнение, образ мытаря.



Труды многих современных российских филологов посвящены изучению жанров духовной словесности. О жанре поучений пишут Д.В. Абашева [1] и Л.Н. Капуцына [2]. Богослужебные жанры подробно рассматриваются в работах Ф.Б. Любодовского [3]. Жанр православной молитвы представлен в диссертациях О.А. Прохвятиловой [4] и Е.А. Овечкиной [5]. Большое количество диссертационных работ посвящено жанру христианской проповеди: исследование И.А. Крыловой [6], М.Б. Расторгуевой [7], О.А. Прохвятиловой [4] и других авторов (написано более двадцати диссертаций). Также в последнее время всесторонне изучается жанр жития. Это работы В.К. Васильева [8], М.Е. Башлыковой [9] и других ученых. Русское эпистолярное духовное наследие детально и глубоко изучается В.В. Кашириной [10, 11, 12], Т.Л. Ворониным [13]. Истории развития духовной словесности уделяет внимание А.А. Волков [14]. В «Курсе русской риторики» А.А. Волков пишет: «Духовная словесность складывается в первые пять веков христианской эры в следующих основных видах произведений слова, различающихся функционально (то есть по назначению и характеру использования) и стилистически» [14, с. 47]. Далее автор говорит о том, что к духовной словесности относятся Священное Писание, литургическая, экзегетическая, гомилетическая, эпистолярная, апологетическая, учительная, историко-церковная, богословская и каноническая виды словесности [14, с. 48 – 49]. А.А. Волков отмечает: «Каждый вид духовной словесности характеризуется довольно строгой содержательной и стилистической преемственностью произведений. Именно преемственность стиля духовной словесности, непрерывно развивающегося в течение двух тысячелетий христианства, позволяет строить филологическую классификацию произведений слова». [14, с. 49]. Автор также указывает на недостаточную разработанность исторической стилистики духовной словесности при всем обилии исследований [14, с. 49].

Мы сосредоточим внимание на эпистолярных произведениях духовной словесности, а именно на духовном письме, поскольку, на наш взгляд, письмо, будучи документальным произведением, наилучшим образом может отразить религиозность и христианское мировоззрение автора. Здесь следует сказать, что

наше исследование в целом проводится в русле теолингвистики, это «формирующаяся в наши дни на стыке теологии (богословия), религиозной антропологии и лингвистики новая синтетическая теолого-лингвистическая дисциплина <...>, направленная на изучение взаимосвязи (интеракции) языка и религии» [15]. Ведущими современными российскими исследователями в данной области – В.И. Постоваловой, А.К. Гадомским [16], В.А. Степаненко [17] – представлена теолингвистическая теория, сделан обзор зарубежной литературы по теолингвистике и намечены перспективы исследований. А.К. Гадомский, в частности, отмечает, что сейчас существуют различные подходы в изучении религиозного языка, среди прочих указывая и стилистический [16, с. 364], в рамках которого мы проводили исследование. Стилистический подход в изучении религиозных текстов предполагает обращение к таким вопросам, как изучение проявлений религии, закрепившихся в языке разных функциональных стилей, описание жанров духовной словесности. Важны и вопросы, связанные с особым типом отношений «автор – адресат», способами передачи идейного содержания, ролью церковнославянского языка и его взаимодействием с современным русским языком, функционированием языковых средств.

В нашей работе рассматривается функционирование тропов в жанре духовного письма на материале эпистолярного наследия игумена Никона (Воробьева). Как отмечалось ранее, жанр духовного письма представлен в работах В.В. Кашириной и Т.Л. Воронина. В.В. Каширина в диссертации «Литературное наследие Оптиной Пустыни» отмечает основные особенности эпистолярного жанра в древнерусской литературе, выделяет значимые признаки духовного письма. К важной особенности духовной переписки В.В. Каширина относит обращенность наставника к ученику с целью поучения, совета, наставления. К тематической особенности – «указание пути к христианскому спасению и совершенствованию» [10, с. 16]. Также характерной чертой оптинского эпистолярного исследования считает ««единый дух» писем всех оптинских старцев, основанный на Священном Писании и учениях святых Отцов [10, с. 17]. В.В. Каширина говорит и о том, что «переписка со своими учениками воспринималась оптинскими старцами как часть пастырского служения» [10, с. 17]. Чертой русской литературы, в частности, духовных писем называется «обращение к духовной жизни человека, тонкий психологизм в исследовании человеческой души» [10, с. 17]. Отдельные аспекты изучения жанра духовного письма затронуты в статьях В.В. Кашириной [11; 12]. В статье «Духовное письмо как жанр (на примере оптинского эпистолярного жанра)» наряду с другими развивается мысль о том, что духовное письмо сохраняет традиции древнерусской литературы и взаимодействует с новой литературной традицией. Автор пишет: «Жанр духовного письма, о котором мало упоминается в учебниках литературы, продолжал бытовать и развиваться на протяжении всего XIX в.

Об уникальности этого жанра свидетельствует то, что, с одной стороны, письмо сохраняло традиции древнерусской литературы, с другой – активно взаимодействовало с современной литературной традицией» [11]. В статье «Церковнославянизмы в письмах преподобного оптинского старца Льва (Наголкина)...» говорится о роли церковнославянизмов в произведениях духовных лиц. Также указывается на причины их использования: «<...> в письмах много церковнославянизмов. Это объясняется тем, что старец был начитан в святоотеческих творениях и часто переписывал труды учителей Церкви [12, с. 61]. Т.Л. Воронин в статье «Художественные особенности эпистолярного наследия святителя Феофана Затворника» говорит о целях духовной литературы и задачах духовного писателя: «<...> главная цель духовной литературы – вести человека в царство Духа. <...> Духовный писатель должен не просто учительствовать и рассуждать – перед ним стоит сложнейшая художественная задача: выразить свои духовные созерцания <...> Он должен найти слово, стилистическую фигуру, интонацию, звуковое сочетание, которые выразили бы «невыразимое» <...> В этом заключается глубинный смысл художественности духовной литературы» [13, с. 9]. Далее автор, анализируя творчество Феофана Затворника, пишет: «Феофан <...>, конечно, писатель духовный, так как главной целью своего творчества полагал указания читателю «пути спасения» [13, с. 10]. В центре внимания автора – такие черты стиля писем Феофана Затворника, как разговорные элементы, юмор, особенности метафор и сравнений. Прослеживается в статье и связь с православными традициями: « В этом серьезном лиризме святителя мы слышим голос многовековой церковной культуры, этот лиризм дышит стройной гармонией православного богослужения <...>» [13, с. 19]. Нами в статье, посвященной творчеству святителя Феофана Затворника (Смолина А.Н. «Духовные письма Феофана Затворника: лингвостилистический аспект»), были проанализированы письма святителя с позиций стилистики и наряду с индивидуальными чертами авторского стиля отмечены основные жанровые особенности духовных писем. Поскольку в настоящем исследовании мы обращаемся к роли тропов в элокутивной организации духовных писем, то для нас важным видится развитие мыслей предыдущей статьи о стилистической значимости метафор и сравнений в жанре духовного письма [18, с. 274].

Объектом нашего исследования стал корпус духовных писем игумена Никона (Воробьева), предметом – тропическая организация писем. Сегодня, на наш взгляд, существует необходимость осмысления и всестороннего описания русского духовного наследия и, в частности, эпистолярного. Особенно, по нашему мнению, нуждаются во внимании тексты произведений русского духовенства. В современной филологической науке проблема специфичности духовной словесности только начинает изучаться и решаться, и обращение лингвистов, литературоведов, культурологов к письмам, поучениям, проповедям и другим произведениям представителей русского духовенства разных веков с научной точки зрения представляется весьма значимым. Новизна и актуальность работы по изучению тропической организации духовных писем определяется, прежде всего, обращением к русской духовной традиции, к культурно значимому, но неизученному материалу – наследию священнослужителя Русской Православной Церкви, духовного писателя XX века игумена Никона (Воробьева). Отметим и новизну теолингвистического подхода. В работе мы стремились показать взаимосвязь языка и религии, отражение истинного христианского образа жизни и православного мировоззрения в творчестве. Здесь также важно сказать, что, несмотря на появление сегодня исследований по жанру духовного письма [10; 11; 12; 13], стилистические (а также и риторические) особенности этого типа текста остаются недостаточно изученными. Актуальность работы связана (помимо уже сказанного выше) с необходимостью изучения и лингвистического описания текстов русской духовной словесности, анализа их стилистических особенностей, значимостью исследования русского эпистолярного дискурса. Актуальность обусловлена и важностью развития современной теории элокуции. Однако, на наш взгляд, более всего актуальным исследование делает то, что в настоящее время в полной мере начинает осознаваться роль православия в формировании и развитии русской словесности и культуры в целом.

Тропическая организация духовных писем игумена Никона обусловлена православным характером творчества автора. Изучение писем показывает, что одна из особенностей идиостиля игумена Никона – теоцентризм, противопоставленный антропоцентризму. Здесь надо сказать, что стремление авторов

к целостности миропонимания, основанного на теоцентризме, наблюдается в различных жанрах духовной словесности. Именно теоцентризм является, с одной стороны, определяющим началом формирования стиля и жанров духовной словесности, с другой стороны – индивидуальных авторских стилей представителей русского духовенства. Теоцентризм становится и объединяющим все духовные тексты, и одновременно формирующим авторское языковое воплощение духовных, нравственных, аллегорических смыслов. Так, метафоры, аллегории, сравнения в произведениях духовной словесности зачастую связаны с Богом, Евангельскими Заповедями или Евангельскими событиями. В письмах игумена Никона чаще мы встречаем аллегории, обращающие нас к Богу: «*Однако, по крайнему милосердию своему, Господь призывает нас в последний период жизни поработать в его винограднике терпением старости, болезней, потерей близких или их страданиями*» (Письмо иеросхимонаху Мелетию). Здесь отметим, что в понимании аллегории мы следуем за Г.Г. Хазагеровым: «**АЛЛЕГОРИЯ, иносказание, иноречие, инословие** <...> – троп, основанный на иносказательном толковании конкретного образа: *дерево* как А. жизни или развития (*древо жизни, генеалогическое древо*). А. возникает на базе метафор и / или метонимий, закрепленных в культурной памяти того или иного этноса, и сама, в свою очередь, тяготеет к развертыванию» [19, с. 252]. Духовные письма всегда содержат в себе советы, поучения, направляющие на праведный жизненный путь, помогающие уйти от пороков, прийти к добродетелям. Основная цель использования тропов автором духовного письма – усиление действенности христианских наставлений, предостережений и советов, которые направлены на духовное совершенствование, на борьбу со страстями, на указание путей к праведности, стяжанию добродетелей, искоренению греха. Аллегорическая форма выражения смысла помогает автору речи больше действенности. Аллегорические образы, создающие цельную картину, приближают к лучшему пониманию глубинных нравственных и духовных смыслов, закладываемых автором. В одном из писем к студентам Московской духовно академии читаем: «*Идущий ко Господу деланием заповедей, хотя и падает дорогой, но, вставая, идет вперед – находится в числе воинов Христовых и венчается Им, хотя бы и много ран получил в этой духовной войне со своими страстями. Да вразумит тебя Господь, да укрепит веру твою, да сохранил от всякого зла*» (Письмо Владимиру). Аллегоричность языка писем игумена Никона, на наш взгляд, объясняется погруженностью в тексты Евангелий, трудов святых Отцов и молитв, насыщенных метафорами и аллегориями. Много в письмах игумена Никона таких аллегорий, которые мы можем назвать интертекстуальными, их источник, прежде всего, – Евангелие.

Устремленность игумена Никона к сфере Духа, постоянные размышления о Боге, нахождение в молитвенном состоянии отражаются в речи в целом. Речь игумена можно назвать молитвенной, настолько она пронизана словами молитв. В письме матушке Валентине читаем: «*Жалею, что Вы слабеете, хотя и все мы идем к тому же концу. Будем благодарить Господа за то, что Он избрал нас из мира сего, отделил от него, взял в Свой удел. Слава Тебе, Боже, слава Тебе, Боже, слава Тебе Боже! Господи, пробави милость Твою до конца! – Отдели и по смерти нас от врагов Твоих, хотя мы и недостойны этого, но по милосердию Твоему не отвергни нас от лица Твоего!*». Мы видим здесь хвалебную молитву «*Слава Тебе, Боже*» (славословие малое), строки из 35-го псалма «*пробави милость Твою*», строки из 50-го псалма «*не отвергни нас от лица Твоего*» (в псалме «Не отвержи мене от лица Твоего»). Изменение объясняется тем, что автор говорит не только о себе, но и о том, кому пишет. Строки из 35-го псалма входят в великое славословие (славословие – прославление Бога, высшая форма молитвы). 50-ый псалом входит в ежедневное утреннее молитвенное правило, совершаемое верующими.

Проявляется молитвенность, православное мировоззрение, «жизнь во Христе» и в авторских метафорах: «*Будь смиреннее и не высокоудрствуй, не осуждай, не услаждайся ничем, особенно бесовскими похвалами – тогда не будет «несчастий», а иначе не вылезешь. Сей род бесовский изгоняется постом, молитвой и смирением. Без этой святой троицы добродетелей ничего не сделаешь*» (Письмо монахине Евпраксии). В письме студенту Московской духовной академии Владимиру игумен Никон пишет: «*Старайся всегда, гуляешь ли, или работаешь один или среди людей, хоть изредка, мысленно от всего сердца вздохнуть несколько раз Господу. Хоть один раз в*

час. Даже если что-нибудь не так делаешь, даже грешишь, надо еще усиленнее просить помощи и прощения у Господа. Читай духовные книги обязательно». Как советовал своим духовным ученикам, так жил и сам игумен. Жизнь в светлых образах, связанных с Богом и обращенными к Нему молитвами, с апостолами, со святыми, наполняет язык писем игумена словами и выражениями, воплощающими эти образы. В их создании участвует и метафора: «**Открывай свое сердце Господу <...>**» (Письмо монахине Марии (Комаровой) и её сестре Екатерине). Хотя встречаются, конечно же, в письмах и другие образы – противостоящих Богу, христианской жизни сил. Они также зачастую рисуются с помощью метафор: «**При внимании себе, при постоянной борьбе с грехом человеку станет видно, как глубоко он испорчен и как пронизано все существо человека гордостью**» (Письма студентам Московской духовной академии).

Значимым для понимания духовного и нравственного смыслов является **образ мытаря**, который становится также и элементом композиционной структуры текстов писем. Образ мытаря встречается в письмах к разным адресатам и является собой воплощение кающегося человека, осознающего всю глубину своей греховности, смиряющегося перед Богом и людьми, умаляющего себя. Можно сказать, что этот образ центральный и связующий все письма. Что касается его языкового воплощения, то скажем, что он часто встречается в реминисценциях и цитировании слов мытаря из Евангелия от Луки: «**Боже, милостив буди мне грешному**» (Лк. 18: 13). Приведем пример: «**Правильно идущий путем духовным начинает видеть в себе больше и больше грехов, пока, наконец, духовным зрением увидит себя всего во грехе, в проказе душевной, почувствует всем сердцем, что он – грязь и нечистота, что недостойн он призывать Имя Божие, и только, как мытарь, не смея возвестить очи горе, с болью сердечной взывает: Боже, милостив буди мне грешному**». Видим мы образ мытаря и в многочисленных сравнениях, к которым прибегает автор, желая донести до адресата духовное содержание своей речи: «**Значит, все мы, постоянно нарушающие заповеди, обязаны иметь настроение души, как у мытаря**» (Письма схимонахине Валентине). Важно сказать, что при создании образа мытаря чаще всего используется именно сравнение (сравнение рассматриваем как троп вслед за Г.Г. Хазагеровым: [19, с. 278]). Игумен Никон стремится показать, что у грешного человека должны быть такие мысли, такое состояние души, как и у кающегося мытаря. Образ мытаря очень важен для понимания духовного смысла всего наследия игумена Никона. В письмах своим духовным детям игумен учит их быть смиренными, осознавать свою греховность, не осуждать других, благодарить Бога за все, удаляться от гордыни, каяться в своих грехах, как это делал мытарь. Адресатами писем игумена Никона были верующие люди, знавшие хорошо Евангелие, и возникающий в текстах писем образ обращал их к притче Иисуса Христа о фарисее и мытаре (Лк. 18: 10 – 14), к покаянной молитве раскаивающегося и получающего прощение сборщика податей.

Ещё одним значимым евангельским образом в сравнениях игумена Никона становится разбойник, принявший казнь вместе с Иисусом Христом. В ответ на слова другого казнимого разбойника, он сказал: «**<...> мы осуждены справедливо, потому что достойное по делам нашим приняли, а Он ничего худого не сделал**» (Лк. 23: 41). А обращаясь ко Христу говорил: «**помяни меня, Господи, когда прийдешь в Царствие Твое!**» (Лк. 23: 42). К образу благоразумного разбойника автор также прибегает для того, чтобы привести на путь добродетели, научить смирению, кротости, незлобию, покаянию: «**Но все дурное, все страсти, все бесовские козни, все скорби и страдания – все побеждается смирением. А проявляется смирение тем, что мы от всего сердца, как благоразумный разбойник, скажем Господу: «Достойное по делам нашим приняли, помяни нас, Господи, когда прийдешь в Царствие Твое»**» (Письмо монахине Марии).

Встречается в авторских сравнениях и образ блудного сына: «**Друг мой, одно прошу: никогда не отступай от Бога, как бы глубоко ни пал, как бы ни совершил и оскорбил (отчего да избавит тебя Господь) Господа, но, как блудный сын, проси у Него прощения и вновь и вновь понуждай себя жить по заповедям**» (Письма студентам Московской духовной академии). Образ блудного сына также имеет важное духовное значение, поскольку блудный сын – это раскаявшийся грешник. А игумен Никон всех своих духовных детей непрестанно призывал к покаянию, сокрушению о грехах и смирению. Призывая к смирению, остерегая от ропота, игумен Никон в сравнениях использует и отталкивающие образы: «**Как змеи ядовитой, нужно остерегаться ропота**» (Письмо монахине Марии (Комаровой) и её сестре Екатерине).

Изучение элокутивной организации духовных писем игумена Никона показывает, что основными тропическими средствами выражения духовного и нравственного смыслов становятся метафора, аллегория и сравнение. Помимо функции выражения смысла эти тропы выполняют ряд других значимых функций. А именно: композиционную, текстообразующую, изобразительную, выразительную, дидактическую, выделительную, психологическую. Преобладающим выразителем смыслов является аллегория. Можно сказать, что в тропической организации текстов писем аллегория играет главную роль. Именно аллегория становится тем смысловым ядром, вокруг которого строится поучение в большинстве писем. Метафора обычно играет вспомогательную роль, включаясь в аллегорический фрагмент текста, хотя может использоваться и самостоятельно. Сравнение – частотный и весьма сильный в функциональном отношении троп, особенно значима его роль в достижении изобразительности текста и поучительности. Однако воздействие аллегории обычно сильнее, прежде всего, по причинам того, что этот троп в письмах игумена Никона разворачивается зачастую в крупных отрезках текста (при этом становясь иногда самостоятельным текстом с законченным смыслом), включает в себя ряд метафор, выводит на понимание смыслов разных уровней: буквального, аллегорического, духовного, нравственного.

В завершение скажем, что аллегория, метафора и сравнение, будучи тропами, обращающими нас к аналогиям, взаимодействуют друг с другом при выполнении стилистических функций. В текстах писем игумена Никона такое взаимодействие мы наблюдаем в советах, наставлениях на путь добродетели, духовного и нравственного совершенствования: автор, придавая действительности своим речам, прибегает к этим тропам. Взаимодействие аллегории, метафоры и сравнения проявляется и в обращении с их участием к определенным образам, прежде всего, евангельским, а также образам, которые известны верующим по христианской литературе. К чертам индивидуального авторского стиля игумена Никона следует отнести аллегоричность и метафоричность повествования, обращенность аллегории, метафор и сравнений преимущественно к евангельским картинам, Богу, святым; при стремлении оградить адресата от греха мы видим обращенность проводимых аналогий к отталкивающим образам сил, противостоящих Богу, символам, их воплощающим. Важнейшая черта авторского стиля – обращение в аллегориях и сравнениях к образу мытаря, который для автора становится примером человеческого раскаяния и смирения. Также одной из основных черт авторского стиля становится молитвенность повествования: словесная ткань писем буквально пронизана цитатами и реминисценциями из молитв, в этих молитвенных речах мы видим в том числе и рассмотренные нами тропы.

Перспектива дальнейшего исследования видится нам в рассмотрении вопросов, связанных с элокутивной организацией писем игумена Никона в целом (включая синтаксические фигуры), функционированием церковнославянизмов, реминисценций и цитат, глубоким и детальным описанием жанра духовного письма и его рассмотрением в системе всех жанров духовной словесности.

#### Библиографический список

1. Абашева Д.В. Ценностный мир жанра поучений древней русской литературы. *Литература в школе*. 2014; 5: 2 – 4.
2. Капуцына Л.Н. Традиции жанра поучения в «Духовной моему сыну» В.Н. Татищева. *Историческая поэтика жанра*. 2011; Выпуск 4: 85 – 90.
3. Людоговский Ф.Б. Состав, структура и функционирование корпуса современных церковнославянских богослужебных текстов. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
4. Прохвятилова О.А. Речевая организация звучащей православной проповеди и молитвы. Диссертация ... доктора филологических наук. Волгоград, 2000.
5. Овечкина Е.А. Специфика просодической организации православной молитвы. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2011.

6. Крылова И.А. *Современная православная проповедь в функционально-стилистическом аспекте*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2005.
7. Расторгуева М.Б. *Речевой жанр церковно-религиозной проповеди*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2005.
8. Васильев В.К. *Сюжетная типология жанра жития в русской литературе XI-XVI веков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2008.
9. Башлыкова М.Е. *Топика житий в Киево-Печерском патерике редакции 1661 г.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
10. Каширина В.В. *Литературное наследие Оптиной Пустыни*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2007.
11. Каширина В.В. Духовное письмо как жанр (на примере оптинского эпистолярия). *Духовный навигатор*. Available at: <http://navigator-knig.ru/duhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistolyariya/>
12. Каширина В.В. Церковнославянизмы в письмах преподобного оптинского старца Льва (Наголкина): характер употребления и типология. *Вестник Православного Свято-Тихоновского Богословского института*. 2003; 1: 60 – 64.
13. Воронин Т.Л. Художественные особенности эпистолярного наследия Феофана Затворника. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета III: Филология*. 2007; Выпуск 2: 7 – 19.
14. Волков А.А. *Курс русской риторики*. Москва: Издательский дом «Русская панорама»; Издательство «Кафедра», 2013.
15. Постовалова В.И. Теоллингвистика в современном гуманитарном познании: истоки, основные идеи и направления. *Magister Dixit*. 2012; 34 (12). Available at: [http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova\\_v.i.\\_2\\_.pdf](http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova_v.i._2_.pdf)
16. Гадомский А.К. Русская теоллингвистика: история, основные направления исследований. *Стил. Београд*. 2010; 9: 357 – 354.
17. Степаненко В.А. Теоллингвистика? – Да, теоллингвистика! *Вестник Иркутского государственного университета*. 2012; 2 (18): 221 – 226.
18. Смолина А.Н. Духовные письма Феофана Затворника: лингвостилистический аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 5 (36): 271 – 275.
19. Хазатеров Г.Г. *Риторический словарь*. Москва: Флинта: Наука, 2009.

## References

1. Abasheva D.V. Cennostnyj mir zhanra pouchenij drevnej russkoj literatury. *Literatura v shkole*. 2014; 5: 2 – 4.
2. Карусина Л.Н. Tradicii zhanra poucheniya v «Duhovnoj moemu synu» V.N. Tatischeva. *Istoricheskaya po'etika zhanra*. 2011; Vypusk 4: 85 – 90.
3. Lyudogovskij F.B. *Sostav, struktura i funkcionirovanie korpusa sovremennyh cerkovnoslavjanskikh bogoslužebnyh tekstov*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
4. Prohvatilova O.A. *Rechevaya organizacija zvuchaschej pravoslavnoj propovedi i molitvy*. Dissertacija ... doktora filologicheskikh nauk. Volgograd, 2000.
5. Ovechkina E.A. *Specifika prosodicheskoy organizacii pravoslavnoj molitvy*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2011.
6. Krylova I.A. *Sovremennaya pravoslavnaya propoved' v funkcional'no-stilisticheskom aspekte*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
7. Rastorgueva M.B. *Rechevoj zhanr cerkovno-religioznoj propovedi*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2005.
8. Vasil'ev V.K. *Syuzhetnaya tipologiya zhanra zhitija v russkoj literature XI-XVI vekov*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2008.
9. Bashlykova M.E. *Topika zhitij v Kiev-Pecherskom paterike redakcii 1661 g.* Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
10. Kashirina V.V. *Literaturnoe nasledie Optinoj Pustyni*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
11. Kashirina V.V. Duhovnoe pis'mo kak zhanr (na primere optinskogo `epistolyariya). *Duhovnyj navigator*. Available at: <http://navigatorknig.ru/duhovnoe-pismo-kak-zhanr-na-primere-optinskogo-epistolyariya/>
12. Kashirina V.V. Cerkovnoslavjanyzm v pis'mah prepodobnogo optinskogo starca L'va (Nagol'kina): harakter upotrebleniya i tipologiya. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo Bogoslovskogo instituta*. 2003; 1: 60 – 64.
13. Voronin T.L. Hudozhestvennye osobennosti `epistolyarnogo naslediya Feofana Zatornika. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo humanitarnogo universiteta III: Filologiya*. 2007; Vypusk 2: 7 – 19.
14. Volkov A.A. *Kurs russkoj ritoriki*. Moskva: Izdatel'skij dom «Russkaya panorama»; Izdatel'stvo «Kafedra», 2013.
15. Postovalova V.I. Teolingvistika v sovremenom humanitarnom poznanii: istoki, osnovnye idei i napravleniya. *Magister Dixit*. 2012; 34 (12). Available at: [http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova\\_v.i.\\_2\\_.pdf](http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/postovalova_v.i._2_.pdf)
16. Gadamskij A.K. Russkaya teolingvistika: istoriya, osnovnye napravleniya issledovanij. *Stil. Beograd*. 2010; 9: 357 – 354.
17. Stepanenko V.A. Teolingvistika? – Da, teolingvistika! *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; 2 (18): 221 – 226.
18. Smolina A.N. Duhovnye pis'ma Feofana Zatornika: lingvostilisticheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5 (36): 271 – 275.
19. Hazatеров G.G. *Ritoricheskij slovar'*. Moskva: Flinta: Nauka, 2009.

Статья поступила в редакцию 02.08.15

УДК 101:1.316

**Shishkin V.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: [kpkfngpu@yandex.ru](mailto:kpkfngpu@yandex.ru)

**WILL AND FREEDOM IN CREATIVE WORK OF A. S. PUSHKIN AND M. YU. LERMONTOV AS MENTAL VALUES.** In the article the author presents will and freedom in creative work of A.S. Pushkin and of M.Yu. Lermontov as meaningful values of Russian mentality. The concepts of faith and freedom in Pushkin and Lermontov's works are the refrain of creativity. Pushkin and Lermontov understand freedom as a possibility for an individual to live and develop in accordance with internal beliefs, principles, regardless of external conditions and foreign interests, foreign intervention in private life. For Pushkin, the concept of freedom is clearly political in nature, freedom is an antidote to tyranny and violence and for the slaves, and the kings, in the exercise of civil freedom, filial duty, serving the motherland and its people. For Pushkin freedom and will are partly synonymous. In his understanding of will, it is the element that goes into an uncontrolled force. Lermontov understands what will in a different way. It is closer to how common people understand it. By Lermontov will is understood as being spontaneous, natural, not limited to any conventions and customs of human freedom, which gives life a unique sense of existence.

**Key words:** values, freedom, will, A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, Russian mentality.

**В.А. Шишкин**, канд. филос. наук, доц. каф. педагогики Куйбышевского филиала ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев Новосибирской области, E-mail: [kpkfngpu@yandex.ru](mailto:kpkfngpu@yandex.ru)

## ВОЛЯ И СВОБОДА В ТВОРЧЕСТВЕ А.С. ПУШКИНА И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА КАК МЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ

В данной статье рассматриваются ценности воля и свобода в творчестве А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова как значимые ценности русского менталитета. Понятия воли и свободы у Пушкина и Лермонтова являются рефреном всего творчества. Для Пушкина и Лермонтова характерно понимание свободы, как возможности для личности жить и развиваться согласно

внутренним убеждениям, принципам, независимости от внешних условий и чужих интересов, вмешательства посторонних в личную жизнь. Для Пушкина понятие *свобода* имеет явно политическую природу. В его понимании воля – это стихия, которая переходит в неуправляемую силу. Другое понимание воли у Лермонтова, оно ближе народному пониманию. Воля понимается как стихийная, природная, не ограниченная никакими условностями и обычаями свобода человека, которая придаёт иной жизни единственный смысл существования.

**Ключевые слова:** ценности, воля, свобода, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, русский менталитет.

Для творчества А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова внутренне присуща свобода, и этой теме они уделяют большое внимание – свобода есть воздух для дыхания их поэзии и её философия. Свобода личности – одно из главных завоеваний человеческого общества, понимаемая как возможность реализации устремлений личности, её творческих, созидательных начал. Для поэтов она неотъемлемое условие творчества. Понятие свободы было подробно разработано просветителями-энциклопедистами XVIII века и усвоено народом Франции, а от них и последующим поколением во всей Европе. Большое внимание категории «свобода» в гражданском обществе и в истории развития человечества уделил Г. Гегель.

А.С. Пушкин и М.Ю. Лермонтов почти непосредственно стояли на плечах гигантов Просвещения, хотя в России постарались отгородиться от Великой французской революции и Екатерина Великая, и её преемники. Общеизвестно, что Пушкин вообще был первым, кто сделал мощную прививку европейской культуры на русской почве. Но и он, и Лермонтов не ограничивались европейским понятием свободы, как дитяти общественного договора буржуа (бюргеров, мещан) о признании прав индивидов на имущество, личную свободу и свободу вероисповедания, – у них свобода всегда имеет сугубо российский оттенок, переплетена с понятием воли.

**Свобода** и **воля** не точные синонимы в русском языке, часто последняя подменяет собой европейскую свободу, но не сливается полностью в творчестве обоих поэтов. Оба они потому национальные гении, что *впервые* показывают *наиболее* *глубинные, сущностные черты русской души и природы в поэтических образах русского же языка*. В русском языке, богатом оенками, нюансами, можно выразить волю по-царски, по-барски, по-крестьянски, а можно и по-писательски. Но и последняя будет своей у каждого писателя, поэта. Современный английский историк Дж. Хоскинг в своем двухтомном исследовании «Россия и русские» специально остановился на объяснении русского понимания слова «воля», неведомого европейцам, как и понятие «у нас». Волю он толковал как свободу кочевников, а не граждан [1]. Англичанин, окончивший аспирантуру МГУ, не потрудился понять, что русские никогда не были кочевниками.

Понятия **воли** и **свободы** у Пушкина и Лермонтова являются рефреном всего творчества и фоном для остальных его сторон, в отличие от Ф.И. Тютчева, например, который, хотя и был их современником, но почти не затрагивал этой проблемы. То ли потому, что жил в условиях европейских свобод за границей, будучи дипломатом, то ли будучи верноподданным слугой трона и Отечества, то ли по обоим причинам. Он шёл своим, отнюдь не пушкинским путём в литературе, хотя и любил Пушкина.

Для А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова характерно понимание свободы, как возможности для личности жить и развиваться согласно внутренним убеждениям, принципам, независимости от внешних условий и чужих интересов, вмешательства посторонних в личную жизнь. Независимость им обеспечила принадлежность к дворянскому сословию, то есть доходы от поместий, – хотя Пушкин гордился этой принадлежностью, но он же был как раз и первым в России профессиональным литератором, попытавшимся жить и на доходы от своих произведений.

Для Пушкина понятие *свобода* имеет явно политическую природу: в эпиграмме «На Аракчеева» (между 1817 и 1820 годом) он пишет:

Всей России притеснитель,  
Губернаторов мучитель.

В политическую свободу для поэта явно включены свобода от цензуры, от административного произвола властей, полицейского надзора за поведением групп и сословий, отдельных людей. Но эта свобода необходима, прежде всего, для политически активного и просвещённого класса – дворянства с целью выражения собственных прав и интересов, имущественных и нравственных. И в «Борисе Годунове», и в «Арапе Петра Великого», и в «Капитанской дочке», и в стихотворениях звучат мотивы освобождения дворянства от порабощающей царской воли на приме-

ре предков автора и героев из дворян, казнённых за послушание, сосланных, разжалованных в солдаты и т.д.

Примечательна в этом смысле ода «Вольность» 1817 года, где юный Пушкин прямо излагает политические взгляды передового дворянства:

Тираны мира! Трепещите!  
А вы, мужайтесь и внемлите,  
Восстаньте, падшие рабы!  
Увы! куда ни брошу взор –  
Везде бичи, везде железы.  
Законов гибельный позор,  
Неволи немощные слезы;  
Лишь там над царскою главой  
Народов не легло страданье,  
Где крепко с Вольностью святой  
Законов мощных сочтанье;  
Где всем простерт их твердый щит,  
Где сжатый верными руками  
Граждан над равными главами  
Их меч без выбора скользит  
И преступленье высюка  
Сражает праведным размахом...

Это традиционный для европейцев взгляд: главенство закона над всеми, включая и царя, обеспечит свободу для всех, защитит от тирании и рабства. Однако более 180 лет после Пушкина эта проблема актуальна для России: уже не царь главенствует над Законом, но российский чиновник, поставленный для соблюдения его, сам первый нарушает законы. Явно ошибочно думать об узкоклассовом эгоизме поэта в отношении дворянских вольностей: он весьма серьёзно занимался историей пугачёвского восстания и не мог не понимать пагубности рабства и необходимости свободы и для низших сословий России.

Пушкин никогда не был анархистом в стремлении к свободе, то есть не добивался безусловной, ничем и никем не ограниченной свободы. Во многих произведениях он посвящает немало места служению Отечеству рядом с государем и на рубежах России, как сыновнему долгу и почетному делу. Например, хрестоматийное стихотворение «К Чаадаеву» 1818 года:

Пока свободною горим,  
Пока сердца для чести живы,  
Мой друг, Отчизне посвятим  
Души прекрасные порывы!

Изменник Родины или своего класса – презренные люди, если нет высоких причин для отступничества: таковы гетман Мазепа из поэм «Полтава» и поручик Швабрин из «Капитанской дочки». Но отставной офицер и атаман разбойников Дубровский – благородный человек, которому автор невольно, но всё же сочувствует, как сыну, отстаивающему честь своего отца. Долг чести для Пушкина превыше личной свободы и благополучия. Итак, свобода – противоядие от тирании и жестокости и для рабов и для царей, но свобода при исполнении гражданского, сыновнего долга, служении Родине и своему народу («Я памятник себе воздвиг нерукотворный», 1836 год):

В жестокий век восславил я свободу  
И милость к падшим призывал.

Но не следует однозначно, буквально воспринимать, что Пушкин всерьёз считал, что его будут помнить только за свободолюбивые стихи и призывы к милости для угнетённых. Он недвусмысленным напоминанием о бесполезности споров с глупцом даёт понять, что это – минимум того, за что его не забудут потомки, прочитавшие стихи, но не давшие труда себе вдуматься, что он оставил людям, но забывшим опознавательный знак, символ его творчества: гражданскую свободу, свободу вообще... А для самого Пушкина содержание свободы несравнимо глубже и обширнее рассмотренного выше.

В стихотворении «Друзьям» 1828 года он объясняет, что поэт имеет право писать хвалебные стихи и царю, если видит полезность для общества в деятельности властелина-самодержца, с нравственной поддержкой его начинаний: «Беда стране, где раб и льстец / Одни приближены к престолу, / А небом из-

бренный певец / Молчит, потупя очи долу». Очевидно, Пушкин считает гражданским долгом российского поэта стоять на защите царя от влияния дворцовых холопов и льстецов, но не оппозицию престолу во что бы то ни стало. Он не враг, но оппонент самодержавию. Лермонтов в этом *не был согласен* с Пушкиным и считал более достойным быть в изгнании, нежели «хвалить златой венец», о чём написал своё стихотворение «К \*\*\*» 1831 года («О, полно извинять разврат!..»).

Гражданские, политические свободы – базисный минимум для развития способностей каждого и достижения целей. Понятие свободы личности для Пушкина включает многие стороны, в том числе и *сознательное самоограничение*, без которого свобода оказывается неким внешним, но не внутренним качеством. Приведем отрывок из стихотворения «Чаадаеву» 1821 года, в котором поэт формулирует свод правил самоосвобождения:

*Оставя шумный круг безумцев молодых,  
Врагов моих предал проклятию забвенья,  
И, сети разорвав, где бился я в плену,  
Для сердца новую вкушаю тишину.  
В уединении мой своенравный гений  
Познал и тихий труд, и жажду размышлений.  
Владею днем моим, с порядком дружен ум;  
Учусь удерживать внимание долгих дум,  
Ищу вознаградить в объятиях свободы  
Мятежной младостью утраченные годы.  
Богини мира, вновь явились музы мне  
И независимым досугом улыбнулись...*

Курсивом выделены принципы Пушкина, которые объясняют сущность нового для него поведения: покинуть шумную суету, забыть о прежних врагах – освободиться от сетей ненужных поэту связей, зато сосредоточиться на своем призвании. Приложить к нему долгие усилия и упорядочить рабочий день, научиться слушать тишину и ценить тихий труд – это и есть истинная внутренняя свобода. Человек не остается рабом страстей, но становится хозяином своего времени и своей жизни!

Это программное стихотворение имеет не случайного адресата в лице друга и глубокого русского философа, вначале блестящего гвардейца, адъютанта императора Александра I, затем официально объявленного сумасшедшим повелением Николая I за публикацию «Философических писем»: П.Я. Чаадаев жил отшельником и размышлял о свободе и судьбе России, драматически односторонне прочитанный и воспринятый, как только яркий сторонник западнического течения русской философии и последователь католицизма, даже спустя десятилетия после своей смерти.

Более того, Пушкин утверждает в стихотворении «Дар напрасный, дар случайный» 1828 года, что если нет высшей цели, оправдания жизни, то жизнь оказывается даром не только случайным, но и напрасным, осуждённым на казнь праздного ума, отдавшего страстям и сомневающегося в собственной полезности.

*Кто меня враждебной властью  
Из ничтожества воззвал,  
Душу мне наполнил страстью,  
Ум сомненьем взволновал?*

Внешняя свобода, как возможность удовлетворения любых прихотей, для поэта равносильна самоедству, разрушению изнутри. Служить своему призванию, отдаваясь без остатка, значит служить самому себе и Божьему промыслу в высшей степени, – вот что подразумевает это очень тревожное и печальное стихотворение. Даже его согласному с миром гению свойственно сомнение в собственной правоте и оправданности! У Лермонтова с ним перекликается стихотворение «Гляжу на будущность с боязнью...» (не ранее конца 1837 г.):

*Придет ли вестник избавленья  
Открыть мне жизни назначенье,  
Цель упований и страстей,  
Поведать – что мне Бог готовил...*

Характерно, что на пушкинский «Дар напрасный, дар случайный» откликнулся своим стихотворением в том же году выдающийся русский святитель митрополит Московский Филарет:

*Сам я своенравной властью  
Зло из тёмных бездн воззвал,  
Сам наполнил душу страстью,  
Ум сомненьем взволновал. [2]*

В русской культуре, возросшей всеми своими корнями – азбукой и грамотой народа, музыкой, литературой, живописью и архитектурой – из православия, неудивительно, что архиерей

пишет стихотворение гениальному сыну этой культуры с порицанием столь же талантливо, как и этот заблудший сын церкви, который принял от Филарета урок с благодарностью, выраженной в другом стихотворении. В творчестве Пушкина (в советское время это «не замечали») имеется выдающееся по духовности стихотворение «Отцы пустынноики и жены непорочны...» 1836 года, являющееся переложением молитвы «Господи и Владыко живота моего», часть которого приводится здесь:

*Владыко дней моих! дух праздности унылой,  
Любоначалия, змеи сокрытой сей,  
И празднословия не дай душе моей.  
Не дай мне зреть мои, о Боже, прегрешенья,  
Да брат мой от меня не примет осужденья,  
И дух смирения, терпения, любви,  
И целомудрия мне в сердце оживи. [4]*

Очевидно, что для светского поэта, каким был Пушкин, всё же огромное внутреннее значение имела опора на веру в Спасителя, как основа духовности и душевного покоя, что несомненно объединяет поэзию его и Лермонтова. В этих цитируемых строках повторены важнейшие библейские заповеди об отречении от гордыни и прелюбодеяния, праздности и уныния, осуждения (Не судите, да не судимы будете!), о любви к ближнему, терпении в испытаниях. Здесь мы, как и в «Молитве» Лермонтова, очевидно получаем подтверждение о животворной струе веры предков в творчестве двух наших классиков. Поэт, несомненно, использует слово *свобода* в значении *воля* как возможность неограниченно передвигаться, не быть под запором и под надзором. В знаменитом послании «В Сибирь» 1827 года он пишет декабристам:

*Оковы тяжкие падут,  
Темницы рухнут – и свобода  
Вас примет радостно у входа,  
И братья меч вам отдадут.*

Для Пушкина *свобода* и *воля* – и синонимы, и нет. В его понимании *воля* – это стихия, которая переходит в неуправляемую силу: вихрь, ломающий леса, безумие зверя. Вот строки из стихотворения 1833 года («Не дай мне Бог сойти с ума...»):

*Не дай мне Бог сойти с ума,  
Нет, легче посох и сума;  
Нет, легче труд и глад...*

Это хорошо перекликается с его фразой «Не приведи Господь увидеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный» из повести «Капитанская дочка», отражающей мировоззрение много понимающего, но отстранённого дворянина, который никогда не перейдёт на сторону бунтовщиков. Другое понимание воли у Лермонтова, оно ближе народному пониманию и в поэме «Мцыри» 1839 года, и в поэме «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» 1838 года:

*Ты хочешь знать, что делал я  
На воле? Жил – и жизнь моя  
Без этих трёх блаженных дней  
Была б печальней и мрачней  
Бессильной старости твоей!  
Давным-давно задумал я  
Взглянуть на дальние поля,  
Узнать, прекрасна ли земля,  
Узнать, для воли иль тюрьмы  
На этот свет родимся мы. [3]*

Воля здесь очевидно понимается как стихийная, природная, не ограниченная никакими условностями и обычаями свобода человека, которая придаёт иной жизни единственный смысл существования и право ценить её ничуть не ниже свободы поэта, человека из общества. Мы видим, что здесь поэт верен себе: если бы он думал не так, не стал бы воспевать дику на взгляд монаха или светского человека выходку с побегом и особенно схватку с барсом, когда послушник сам ощущал себя диким зверем и даже визжал от ярости. А купец Калашников отвечает Ивану Грозному за убийство в кулачном бою любимого царского опричника:

*Я скажу тебе, православный царь:  
Я убил его вольной волею,  
А за что, про что – не скажу тебе,  
Скажу только Богу единому.  
Прикажи меня казнить – и на плаху несть  
Мне головушку повинную...*

Воля купца здесь – сознательно дерзить самому царю, у которого князья и бояре были *холопами*, не говоря причины своего поступка и отдать свою жизнь за лишение жизни супостата, оскорбившего родовую и личную честь боя. На стихию отве-

тить еще большей стихией и идти до конца – это глубоко русская черта, верно отраженная Лермонтовым и воспетая им в разных стихах, но особенно ярко в знаменитом «Бородине» 1837 года от лица солдата-артиллера, сражавшегося за свободу и независимость России:

Постой-ка, брат мусью:  
Чего хитрить, пожалуй, к бою –  
Уж мы пойдем ломить стеною,  
Уж постоим мы головою  
За Родину свою!

Воля у Лермонтова также означает и свободу для малых народов жить своей жизнью, – и было бы странно для него не иметь своего мнения об этом, с детства бывая, а потом и воюя на Кавказе. В поэме «Измаил-Бей» 1832 года он высказывается совершенно определенно и совершенно в русском духе. Удивительно, что восемнадцатилетний юноша имеет зрелость суждения государственного мужа:

21

«Ты молод, вижу я! за славой  
Привыкнув гнаться, ты забыл,  
Что славы нет в войне кровавой  
С необразованной толпой!  
За что завистливой рукой  
Вы возмутили нашу долю?  
За то, что бедны мы и волю  
И степь свою не отдадим  
За злато роскоши нарядной;  
За то, что мы боготворим,  
Что презираете вы хладно!  
Не бойся, говори смелей:  
Зачем ты нас возненавидел,  
Какою грубостью своей  
Простой народ тебя обидел?»

22

«Ты ошибаешься, черкес!  
- С улыбкой русский отвечает.  
- Поверь: меня, как вас, пленяет  
И водопад, и темный лес;  
С восторгом ваши льды я вижу,  
Встречая пышную зарю,  
И ваше племя я люблю:  
Но одного я ненавижу!  
Черкес он родом, не душой,  
Ни в чём, ни в чём не схож с тобою...

Творчество Лермонтова обнажает такую характерную сторону русской души, русской воли, как тяга к чудесному, тяга к духовному странничеству. Примечательно в этом смысле стихотворение «1831-го июня 11 дня»:

Моя душа, я помню с детских лет,  
Чудесного искала. Я любил  
Все обольщенья света, но не свет,  
В котором я минутами лишь жил  
.....  
Как часто силой мысли в краткий час  
Я жил века и жизнью иной  
И о земле позабывал. Не раз,  
Встревоженный печальною мечтой,  
Я плакал; но все образы мои  
Предметы мнимой злобы иль любви  
Не походили на существ земных.  
О нет! Всё было ад иль небо в них.

Это русский человек, и только он может жить в таком необъятном разладе с реальностью жизни. В зависимости от общественной и природной среды, где созревает душа, его манит или неоглядный простор степей и лесов, или звёздное небо, или бессмертие неприкаянной души, тянущейся к Господу за откровением непостижимого в земной юдоли. А уж если он обессмертит себя, то пусть с ним рядом обретёт бессмертие и любимая – ни больше, ни меньше, чем земной ангел:

Но для небесного могилы нет  
Когда я буду прах, мои мечты,  
Хоть не поймёт их, удивлённый свет  
Благословит; и ты, мой ангел, ты

Со мною не умрёшь: моя любовь  
Тебя отдаст бессмертной жизни вновь

Лермонтов понимает, что общество не приемлет его стремления отыскать идеал на земле; но то самое русское общество, так казнящее любого за смелость быть самим собой, признает это его право после смерти и даже сблизит его в чём-то со святыми. Недаром Пушкин в «Борисе Годунове» сказал, что русские любят только мёртвых. Если Пушкин гордится своей дворянской родовитостью и связью своего рода с исторической славой России со времён Александра Невского, то у Лермонтова мы находим, быть может, впервые в поэзии, нечто новое, более глубокое, чем дворянское свободомыслие – это ощущение связи с коренной, мужицкой Русью. Поэт выходит из сословных рамок, как его шотландский предок вышел из национальных, пойдя на службу России, и сознает себя русским вообще: не дворянином, не крестьянином, не купцом; он и созерцатель, и частица бытия.

Стихотворение А.С. Пушкина «Клеветникам России» было расценено П.Я. Чаадаевым как вершина русского национального сознания, но это вершина, которой можно гордиться с точки зрения внешней, глядя на неё с вершины европейской цивилизации. Наоборот, русское самосознание в стихотворении Лермонтова «Родина» есть внутреннее поэтическое сознание *единой нации*, не разделённой никакими сословными перегородками, взгляд народа на самого себя с точки зрения своего наивысшего духовного развития. Тут нет приземлённости крестьянина, но также нет высокомерия и отстранённости дворянина:

Но я люблю, за что, не знаю сам –  
Её степей холодное молчанье,  
Её лесов безбрежных колыханье.  
Разливы рек её, подобные морям;

.....  
С отрадой, многим незнакомой,  
Я вижу полное гумно,  
Избу, покрытую соломой,  
С резными ставнями окно;  
И в праздник, вечером росистым,  
Смотреть до полночи готов  
На пляску с топаньем и свистом  
Под говор пьяных мужичков.

Здесь не пахнет отстранённым умилением знати на пасторальную жизнь «пейзан», этим французским суррогатом в аристократическом сознании, *что* есть русский мужик.

По своим политическим и философским воззрениям М.Ю. Лермонтов уже в ранние годы менее западник, чем А.С. Пушкин. Несмотря на тесное общение с философским обществом Н.В. Станкевича, широко известным своими западническими взглядами, он бывал и у славянофилов, из которых особенно ценил А.С. Хомякова, за что его порицал В.Г. Белинский. Лермонтов был не только отчаянно храбрым на войне, но к тому же и хорошо понимающим благодатное значение российской государственности и культуры на Северном Кавказе и для Грузии (смотри окончание первой строфы «Мцыри»).

Таким образом, в русской поэзии на протяжении примерно двадцати лет, от времени ссылки Пушкина до смерти Лермонтова в 1841 году, формировалось несколько течений общественной мысли, отражающих глубинные процессы вызревания гражданских и личных свобод в обществе. И если Пушкин поначалу отражал позиции умеренных европеизированных либералов (его взгляды постепенно становились более консервативными), Лермонтов держался более традиционных взглядов на русский манер, а дипломат Ф.И. Тютчев был в стороне от общественной борьбы и очевидный сторонник самобытного пути России в политике и культуре в рамках монархии.

Если Пушкин оказывал немалое закулисное влияние на Николая I в вопросах иностранных дел в 1830-е годы, то дипломат Тютчев был закулисным идеологом внешней политики при канцлере князе Горчакове в 1850-е годы (кстати, Горчаков был лицейским товарищем Пушкина). Примечательно и не случайно, что именно на последнее десятилетие жизни Пушкина приходится активное вызревание, а к моменту гибели Лермонтова и становление двух философских школ. Славянофилы А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, К.С. и И.С. Аксаковы, Ю.Ф. Самарин и западники в лице того же Н.В. Станкевича, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского.

#### Библиографический список

1. Хоскинг Дж. *Россия и русские*: в 2 книгах. Перевод с английского. Москва: Издательство АСТ: Транзиткнига, 2003; Кн. 1.

2. *Энциклопедия для детей и юношества. Религии мира*. Москва: Аванта+, 1996; Т. 6, ч. 2.
3. Лермонтов М.Ю. *Сочинения*: в 2 томах. Составление и комментарии И.С. Чистовой; Вступительная статья И.Л. Андроникова. Москва: Правда, 1988; Т. 1.
4. Пушкин А.С. *Избранные сочинения*: в 3 томах. Москва: «Правда», 1988.

## References

1. Hosking Dzh. *Rossiya i russkie*: v 2 knigah. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo AST: Tranzitkniga, 2003; Kn. 1.
2. *Enciklopediya dlya detej i yunoshestva. Religii mira*. Moskva: Avanta+, 1996; T. 6, ch. 2.
3. Lermontov M.Yu. *Sochineniya*: v 2 tomah. Sostavlenie i kommentarii I.S. Chistovoj; Vstupitel'naya stat'ya I.L. Andronikova. Moskva: Pravda, 1988; T. 1.
4. Pushkin A.S. *Izbrannye sochineniya*: v 3 tomah. Moskva: «Pravda», 1988.

Статья поступила в редакцию 10.04.15

УДК 81'24

**Avvakumova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: evavvakumova@inbox.ru

**THE MAGIC OF THE LATIN LANGUAGE IN THE WORLD OF HARRY POTTER.** The article deals with the famous book of "Harry Potter" and looks at it in a linguistic aspect, namely words and expressions of the Latin origin that are used in the text. The author of the article proves that all the words of the Latin origin in this work have semantics, connotations and cannot be considered meaningless, as it has been stated in some research. The article analyses the names of the protagonists, magic spells and aphorisms in detail. A Russian reader has a deeper understanding of the poetics of the name precisely through the Latin words in the book. It is easier for an English reader to perceive the names and magic spells in the story about Harry Potter, because there are a great number of the words of Latin origin in the English language. The article can be appealing to both linguists and those people, who are interested in the world of Harry Potter and who are admirers of J. K. Rowling and her talent.

**Key words:** latinisms, poetics of a name, translatology.

**Е.А. Аввакумова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: evavvakumova@inbox.ru

## МАГИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ ГАРРИ ПОТТЕРА

В статье рассматривается знаменитая книга «Гарри Поттер» в лингвистическом аспекте, а именно, слова и выражения латинского происхождения, используемые в тексте. Автор статьи доказывает, что все слова латинского происхождения в данном произведении несут в себе семантику, коннотации и не являются бессмысленными звуками, как это заявлено в некоторых работах. В статье подробно анализируются имена героев, заклинания и афоризмы. Более глубокое понимание поэтики имени русскому читателю дают именно латинские слова. Английскому читателю воспринимать имена и заклинания в тексте о Гарри Поттере легче, так как в английском языке довольно большой процент составляют слова латинского происхождения. Статья может быть интересна как филологам, так и всем, кто интересуется миром Гарри Поттера и является почитателем таланта Дж. Роулинг.

**Ключевые слова:** латинизмы, поэтика имени, переводоведение.

Последняя книга о мальчике-волшебнике Гарри Поттере была издана несколько лет назад. Страсти вокруг семикнижия поутихли, но интерес не прошел. Пока еще ни одной детской книге не удалось завладеть умами читателей в такой же степени, как сага о мальчике-волшебнике. Достаточно просмотреть многочисленные сайты, где дети продолжают играть в Гарри Поттера, они спорят по поводу законов мира волшебников, придуманного Дж. Роулинг [1; 2; 3].

Интересует этот мир не только детей, но и серьезных взрослых. Достаточно сказать, что относительно недавно вышла книга, написанная образованными людьми, всерьез рассуждающими о философских проблемах, якобы имеющихся в семикнижии [4]. Например, ученых-философов интересуют такие вопросы: Был ли Дамблдор гомосексуалистом? Является ли вселенная Роулинг миром феминизма? Чем Гарри Поттер похож на Сократа?

Однако мы в своей статье будем рассматривать не философский, а лингвистический вопрос. Дж. Роулинг очень часто критиковали. В частности, ее упрекали в том, что заклинания волшебников звучат на латинском языке. «Латынь, бывшая основой европейской культурой, скреплявшая ее воедино на протяжении веков, для Роулинг и ее читателей стала действительно мертвым языком, который смело можно употреблять в качестве магического, то есть непонятного. <...> Скорее всего, это очередное зримое проявление состояния современной культуры, пришедшей в результате слома ценностных иерархий к упрощению, обеднению и обесмысливанию...» [5].

Цель настоящей статьи – доказать, что латинские слова и выражения в книге о Гарри Поттере вовсе не мертвый язык и не бессмыслица.

На латыни в книге говорят заклинания, пароли в пределах Хогвартса, кроме того, многие персонажи книги носят имена латинского происхождения. Большинство из них мы планируем разъяснить.

Джоан Роулинг писала свои книги, прежде всего рассчитывая на англоязычных читателей. В английском языке 70 % лексики составляют слова латинского происхождения. Поэтому английский читатель, когда читает заклинания волшебников, вовсе не должен обращаться к латинскому словарю, чтобы узнать его истинный перевод. Например, при чтении заклинания против боггартов «Ridiculus!», ему вполне понятно, что оно означает: в английском языке есть прилагательное *ridiculous* – смешной. И это заклинание совсем не является бессмысленным, ведь только что профессор Люпин объяснил, что «заклинание против боггарта простое, нужно только одно: хорошенько сосредоточиться. Лучшее оружие против него – смех» [6].

Кроме того, надо отметить, что писательница очень хорошо владеет грамматикой латинского языка. Что, впрочем, неудивительно: Д. Роулинг в свое время была учителем французского языка, относящегося к романским языкам, как и латинский. Кроме того, она окончила университет в Эксетере, где наверняка преподавали латынь.

Все заклинания построены в соответствии с латинской грамматикой. Например, одно из запрещенных среди волшебников заклинаний *Crucio* является глаголом 1 лица единственного числа настоящего времени, о чем свидетельствует флексия – о, и переводится на русский язык – мучаю. Кто читал «Гарри Поттера», знает, что это не бессмысленный набор звуков. Английский читатель слышит родственность данного слова английским *crucify* (распять), *cruel* (мучительный). Поэтому в английской критике вряд ли могут возникнуть обвинения в бессмысленности звучащих заклинаний. Но заклинания звучат именно в латинской грамматике и огласовке. Дети, на которых и была рассчитана эта книга, либо не очень хорошо знакомы с латинским языком, либо вообще его не знают. От этого слова, произносящиеся не совсем привычно, действительно для ребенка окутываются некой магией. Красотой звучащей латыни восхищались на протяжении не-

скольких веков (чем не волшебство?), не стоит удивляться, что писательница выбрала этот язык для магических заклинаний.

Начнем мы с анализа девиза Хогвартса, расположенного на гербе, который в свою очередь красуется в начале каждой книги: *Draco dormiens nunquam titillandus* (*Не будите спящего дракона*). Существуют разные версии толкования этого девиза, которые можно обнаружить на все тех же различных сайтах и форумах. Нам представляется наиболее верной следующая версия: «В Хогвартсе обучают магии, а магия, как известно, требует ответственности. В школе учатся дети и подростки, а у них этой самой ответственности иногда не достаёт... Получается, что магия – это сила, которая может нести не только благо, но и зло, а сила в руках безответственного существа это нечто страшное... Поэтому “Не должно щекотать спящего дракона”, или “магические искусства требуют ответственности”». Интересно, что в одном из интервью Джоан Роулинг назвала свое любимое изречение: «Не будите спящую собаку».

Один из паролей, который нужно говорить розовой даме на портрете, чтобы попасть в гостиную Гринфиндорфа – *Carpat draco*, что в переводе на русский язык означает *Голова дракона*. Смешно было услышать дубляж на русский язык первого фильма «Гарри Поттер и философский камень», где староста произносит данный пароль и ставит ударение в слове *carpat* на последний слог. Кто хоть немного изучал латынь, знает, что первое правило ударения в латинском языке звучит так: ударение не ставится на последний слог. Видимо, те, кто занимался дубляжом фильма, латынь не изучали, но зато хорошо знают выражение «Гитлер капут!»

Теперь обратимся к именам персонажей. Например, такое имя, как Альбус Дамблдор. *Albus* в переводе с латинского *белый*. Дамблдор – директор Хогвартса, он является для Гарри непререкаемым авторитетом, самым великим волшебником и самым добрым человеком. Только в последней книге Гарри мучают сомнения, так ли хорош был этот человек, как он всегда о нем думал. Он узнает факты из жизни молодого Альбуса, которые его чернят. Замечательно, что писательница не создала ни одного полностью образцового персонажа, как это характерно для многих сказок. Все герои, которых любит Гарри (отец, Сириус, Люпин, Дамблдор), совершают в своей жизни ошибки, порой, казалось бы, непростительные. Но от этого они становятся только более близкими для Гарри, который через переживания принимает их, прощает. Альбус Дамблдор в конце книги не теряет в глазах Гарри света мудрости, не очерняется, он остается *albus* – белым. Люпин Ремус является другом отца Гарри. *Lupin* в переводе с латинского – *волчий*, от *lupus* – *волк*. Ремус – от имени Рем, один из братьев, основателей Рима, вскормленных волчицей. Для знающего читателя это вполне объяснимо: Люпин – оборотень, чтобы не превратиться в волка и не навредить людям, он вынужден принимать особое зелье. Деканом факультета, где учится Гарри, является профессор Минерва Макгонагалл. Минерва – римская богиня мудрости, ремесел и искусств. Ее имя как нельзя более подходит для Макгонагалл. Она умна, строга, иногда даже сурова, но всегда справедлива. Гарри сначала боится ее, на смену боязни приходит уважение, а потом и любовь к учителю. В последней книге Гарри, рискуя жизнью, выдает себя, чтобы ответить обидчикам Минервы. Сириус Блэк – крестный Гарри. Сириус – это самая большая и яркая звезда в созвездии Большого пса. Сириуса вполне можно сравнить со звездой, он очень яркая личность, не может сидеть без дела, ему надо постоянно действовать. Кроме того, он может превращаться в большого черного пса. Поэтому вполне объяснимы и имя Сириус, и фамилия Блэк, которая в переводе с английского обозначает *черный*. Кроме того, Блэк – одна из распространенных фамилий в Англии. *Snape Severus* (Снейп Северус) – самый загадочный и самый трагичный, на наш взгляд, персонаж. Его фамилия созвучна с двумя словами: «snake» – «змея» и «snare» – «щелчок». *Severus* – по-латыни *суровый, строгий*. На протяжении почти всех книг Северус остается для Гарри если и не врагом, то очень неприятной личностью. Гарри готов подозревать его во всех грехах (как, впрочем, и Северус постоянно Гарри в чем-то обвиняет). После того как в шестой книге Северус убивает Дамблдора, одним из главных желаний Гарри является месть. Но последняя книга расставила все на свои места, и Гарри в эпилоге так характеризует своего бывшего противника: «Он был, пожалуй, самым храбрым человеком, которого я знал» [7]. Семантика имени Снейпа Северуса несет в себе только отталкивающие значения, но было бы странно иметь другое имя, если секрет этого персонажа раскрывается только в конце последней книги.

Один из противников Гарри носит имя Драко Малфой. С латыни «*maleficus*» – *злодей*, писательница использовала французское звучание «*mal foi*» – *вероломство*. Драко – с латыни *дракон* или *змея*. Конечно, в данном случае больше подходит перевод *змея*, так как Драко учится на факультете Слизерин, эмблемой которого является змея. В самой книге змея несет зловещую символику: понимать язык змей плохо даже для волшебников, спутницей Волан-де-Морта является большая змея, которая не один раз убивала людей. А дракон в книге – образ хотя и опасный, но несущий героическую символику. Драко Малфой, известный трус, не соответствует этому образу. Он любит все делать исподтишка, когда никто не видит. Поэтому его имя скорее можно перевести как *Злобная змея*.

Обратимся к главному врагу Гарри – Тому, Кого Нельзя Называть. Однако Гарри не боится называть его имени – Волан-де-Морт. Русский читатель сразу же видит аналогию с Воландом из «Мастера и Маргариты» М. Булгакова. Имя Воланд не раз исследовалось в рамках булгаковского романа. Известно, насколько скрупулезно автор вел работу над этим именем и выбрал имя Воланд. Воланд – имя сатаны, малоизвестное в русской культуре, именно поэтому М. Булгаков и остановил свой выбор на нем, чтобы рядовой читатель не сразу бы догадался, кто такой Воланд, чтобы загадка появившегося на Патриарших прудах иностранного профессора с самого начала не была разгадана читателями «Мастера и Маргариты». Слово *faland* по-латыни означает *лукавый, обманщик*, но издавна употребляется в значении черта. Подробно о другом звучании слова рассказывает в своей работе Д. Земцова: «В редакции 1929 – 1930 гг. имя Воланд воспроизводилось полностью латиницей на его визитной карточке: «D-r Theodor Voland»... В окончательном тексте Булгаков от латиницы отказался: Иван Бездомный на Патриарших запоминает только начальную букву фамилии – w. Такая замена оригинального v («фау») неслучайна. Немецкое «voland» произносится как фоланд, а по-русски начальное «эф» в таком сочетании создает комический эффект, да и выговаривается с трудом. Мало подходило бы здесь и немецкий «faland». С русским произношением – фаланд – дело обстояло лучше, но возникала неуместная ассоциация со словом «фал» (им обозначается веревка, которой поднимают на судах паруса и реи) и некоторыми его жаргонными производными. К тому же фаланд в поэме Гете не встречался, а Булгакову хотелось именно с «Фаустом» связать своего сатану» [8]. Именно в поэме Гете один раз появляется это имя, но очень часто переводчики не используют эт. имя. Так называет себя Мефистофель в сцене Вальпургиевой ночи, требуя от нечисти дать дорогу: «Дворянин Воланд идет!»

В книге Д. Роулинг имя злого волшебника дается во французской огласовке, но с тем же значением – *дьявол*. Фамилия Морт созвучна с латинским словом *mors, mortis* – *смерть*. По-французски *mort* тоже означает *смерть*. Стоит добавить, что это не настоящее имя злого волшебника, он его сам себе придумал, для того чтобы еще больше запугать людей. Действительно, трудно придумать сочетание более страшных слов, чем *дьявол* и *смерть*. Настоящее имя злодея, данное ему при рождении, – Том Риддл, обычное имя магглов, а все маггловское Темному Лорду ненавистно.

В некоторых случаях писательница явно опиралась больше на смысл английских слов, но давала им латинскую форму. Например, название метлы для квиддича *Nimbus* по-латыни означает *облако, туман, туча*. Для английского же читателя актуально значение английского слова *nimble* – *проворный, подвижный, шустрый*. Эти значения больше подходят для описания качеств метлы. Зато окончание *-us* придает волшебную огласовку. В последней книге при освобождении дракона от кандалов Гарри произносит заклинание «Релашио» (глава «Гринготс») [7], в английской редакции «*Relashio*» от английских слов *relax* – *ослаблять, relatio* – *ослабление, отдых*. В данном случае звучит даже английская огласовка: в латинском языке нет шипящих. Но грамматика все равно латинская, добавляется флексия – *o*, которая несет грамматическое значение глагола настоящего времени, 1 лица, ед. числа. То есть данное заклинание можно перевести, как *освобождаю*.

Таким образом, все слова и выражения в книгах о Гарри Поттере, на первый взгляд кажущиеся мертвой латынью, на самом деле таковыми не являются. Они все несут в себе смысл. Только для русского читателя нужны объяснения, в которых в большинстве случаев не нуждаются носители английского языка. Так что в очередной раз латинский язык не стал мертвым языком в полном смысле этого слова, ведь как в свое время позалаты Юлиан

Тувим: «Какой же это мертвый язык, если, не увядая, он пережил тысячелетия?..». Остается только добавить, что при рабо-

те мы опирались на латино-русские словари А.В. Подосинова и И.Х. Дворецкого [9,10].

#### Библиографический список

1. Фаном Гарри Поттера. *ВКонтакте*. Available at: <http://vk.com/welovehp>
2. Волшебный мир Гарри Поттера. *Мой мир@mail.ru*. Available at: <http://my.mail.ru/community/worldofmagic/>
3. Гарри Поттер – мой герой. *Одноклассники*. Available at: <http://www.odnoklassniki.ru/potterhero>
4. *Гарри Поттер и философия: Хогвартс для маглов*. Под редакцией Г. Бэшема. Москва: ООО «Юнайтед Пресс», 2011.
5. Ратке И. Гарри Поттер и расколдовывание мира. *Вопросы литературы*. 2005; 4: 149 – 160.
6. Ролинг Дж. К. *Гарри Поттер и узник Азкабана*. Москва: РОСМЭН-ПРЕСС, 2002.
7. Ролинг Дж. К. *Гарри Поттер и Дары Смерти*. Москва: РОСМЭН-ПРЕСС, 2007.
8. Земцова Д. Таинственный фантастический и мистический мир Воланда *BestReferat.ru – банк рефератов*. Available at: <http://www.bestreferat.ru/referat-45620.html>
9. Дворецкий И.Х. *Латино-русский словарь*. Москва: Русский язык-Медиа, 2005.
10. Подосинов А.В. и др. *Латино-русский словарь*. Москва: Флинта: Наука, 2001.

#### References

1. Fandom Garri Pottera. *Vkontakte*. Available at: <http://vk.com/welovehp>
2. Volshhebnyj mir Garri Pottera. *Moj mir@mail.ru*. Available at: <http://my.mail.ru/community/worldofmagic/>
3. Garri Potter – moj geroy. *Odnoklassniki*. Available at: <http://www.odnoklassniki.ru/potterhero>
4. *Garri Potter i filosofiya: Hogvarts dlya maglov*. Pod redakciej G. B'eshema. Moskva: OOO «Yunajted Press», 2011.
5. Ratke I. Garri Potter i raskoldovyvanie mira. *Voprosy literatury*. 2005; 4: 149 – 160.
6. Roling Dzh. K. *Garri Potter i uzник Azkabana*. Moskva: ROSM`EN-PRESS, 2002.
7. Roling Dzh. K. *Garri Potter i Dary Smerti*. Moskva: ROSM`EN-PRESS, 2007.
8. Zemcova D. Tainstvennyj fantasticheskij i misticheskij mir Volanda *BestReferat.ru – bank referatov*. Available at: <http://www.bestreferat.ru/referat-45620.html>
9. Dvoreckij I.H. *Latino-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk-Media, 2005.
10. Podosinov A.V. i dr. *Latino-russkij slovar'*. Moskva: Flinta: Nauka, 2001.

Статья поступила в редакцию 28.07.15

УДК 811.161.1.37

**Nebolsina M.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, General and Russian Linguistics Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [adelmaus@rambler.ru](mailto:adelmaus@rambler.ru)

**SEMANTICS OF THE SPEECH ACT VERBS AS A DYNAMIC POLYSITUATIONAL STRUCTURE.** In the article the semantic structure of the speech act verbs is considered from the point of the polysituational theory and is presented as a complex dynamic polypropositional construct. Its contents have been reviewed from multiple perspectives – not only on the level of lexical situation, but have been subjected to propositional structuring on a microlevel as well as described on a macroscale as a system of retrospective, prospective and parallel situations. Situatemes of the speech act verbs have a conflict core, which is a factor of their dynamic development. The understanding of verbal semantics as a movement in time and space resulting in certain shifts in semantic structure described as events leads to the idea of situatemes dynamism. Polysituational analysis allows to appreciate the entire semantic spectrum of the speech act verbs, including propositional structure of these situatemes.

**Key words:** semantics, speech act verbs, polysituativity, situateme, proposition.

**М.С. Небольсина**, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: [adelmaus@rambler.ru](mailto:adelmaus@rambler.ru)

## СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ПОЛИСИТУАТИВНАЯ СТРУКТУРА

В статье семантическая структура глаголов речевого воздействия рассматривается с позиций теории полиситуативности и представлена как сложное, динамическое полипропозициональное образование, содержание которого рассмотрено в различных масштабах – не только на уровне лексикализованной ситуации, но и подвергается пропозициональному структурированию на микроуровне, а также описывается в макромасштабе как система ретроспективных, проспективных и параллельных ситуаций. Ситуатемы глаголов речевого воздействия имеют конфликтное ядро, являющееся фактором их динамического развития. В результате полиситуативного анализа семантика глаголов речевого воздействия предстает во всем объеме актуализируемых ими значений, включая их глубинную структуру.

**Ключевые слова:** семантика, речевое воздействие, полиситуативность, ситуатема, пропозиция.

Глаголы речевого воздействия (далее – глаголы РВ), являясь частью лексико-семантической группы глаголов речи, относятся к базовым глаголам, называемым фундаментальными, основные действия человека. Глаголы данной группы неоднократно подвергались исследованию в рамках различных направлений, например, в структурной лингвистике [1], теории речевых актов [2], «новой» семантике [3; 4].

К настоящему времени в современной отечественной лингвистике сложилось представление о семантике глаголов речи и, в частности, глаголов РВ как о сложной, многокомпонентной структуре, обладающей рядом особых черт: а) данные глаголы имеют обязательный семантический компонент: «побуждение слушающего к действию»; б) денотативная ситуация данных глаголов включает несколько обязательных компонентов – говорящий (адресант), слушающий (адресат, объект воздействия), текст, предмет речи, целеустановка говорящего; в) глаголы на-

зывают «комплексные действия, которые располагаются как бы в нескольких сферах одновременно» [5, с. 17]. По мнению Т.В. Шмелёвой, в речевом действии можно выделить не менее трех аспектов: физический, психический и социальный; г) глаголы РВ предназначены для описания речевых действий, однако они отличаются степенью дескриптивности, т.е. в них по-разному сочетаются элементы описательного и оценочного, при этом они преимущественно интерпретативны, т.е. служат для передачи субъективной оценки говорящего; д) с точки зрения теории речевых актов, глаголы данной группы могут выражать как иллюкутивную цель РА (замысел говорящего), так и указывать на его перлокутивный эффект (достижение этого замысла).

Отметим, что некоторые особенности денотативной семантики глаголов РВ не попадали в исследовательский фокус. Так, например, глаголы данной группы ранее не рассматривались как глаголы со сложной семантической структурой, в составе кото-

рой содержится указание не только на асертивную ситуацию, но и ситуации предшествующие и последующие. Семантика глаголов РВ обладает рядом «указателей» на динамизм и полиситуативность: во-первых, гетерогенный характер протекания действия: речь как *действие*, производимое говорящим, является лишь средством осуществления его цели – *воздействия* на слушающего, т. е. в рамках одной ситуации «сосуществуют» параллельно два действия; во-вторых, одушевленность обоих участников ситуации, которая «увеличивает динамизм и результативность процесса, что приводит к возрастанию количества событий внутри одной ситуации» [6, с. 209]; в-третьих, ситуация РВ заряжена конфликтностью, и, следовательно, может иметь как негативный, так и позитивный исход, что также увеличивает количество потенциально возможных ситуаций; в-четвертых, ситуация РВ имеет протяженность во времени – по крайней мере, от момента возникновения цели до момента её осуществления.

Полиситуативный анализ, разработанный проф. Н.Б. Лебедевой (см. о полиситуативной концепции языка в [6; 7]), являясь логическим продолжением современных лингвистических исследований, посвященных изучению сложной, многокомпонентной семантической структуры глагола (в работах Н.Д. Арутюновой [8], Е.С. Кубряковой [9; 10], Е.В. Падучевой [11; 12], Г.И. Кустовой [13] и мн. др.), знаменует собой очередной этап в развитии взглядов на сущность семантики глагола. Как отмечает Н.Б. Лебедева, полиситуативность, будучи универсальной и комплексной категорией, формируется на пересечении субстанциональных и процессуальных характеристик глагола. Характеристика глагольного содержания как полиситуативного, полисобытийного, полипропозиционального комплекса отражает многомерность, открытость и динамичность семантики глагола. Эти свойства понимаются не только во временном аспекте, как протекание ситуации и смена одного события другим, но и в субстанциональном, как способность участников ситуации к изменению. Таким образом, в рамках полиситуативного подхода к языку предикативный денотат рассматривается как средство «передачи смены одних состояний другими, поскольку он несет информацию и о первых, и о вторых» [6, с. 28]. Это даёт возможность представить глагольное содержание как целый комплекс разнородных, но взаимосвязанных ситуаций. Способом «упаковки» знания о динамическом фрагменте мира является ситуатема – единица, объединяющая ряд ситуаций, соотносимых с одной глагольной формой. В содержании ситуатемы репрезентирована ядерная ситуация, а также – на ментальном уровне – имплицитивно связанная с ней смежная конситуация (ближняя, дальняя и сверхдальняя периферия). Элементы ситуатемы имеют полипропозитивную структуру.

Полиситуативный анализ глаголов РВ ПРОСИТЬ, УМОЛЯТЬ, УГОВАРИВАТЬ, УБЕЖДАТЬ, ТРЕБОВАТЬ, ПРИКАЗЫВАТЬ, ВЕЛЕТЬ, СОВЕТОВАТЬ, РЕКОМЕНДОВАТЬ, ПРЕДЛАГАТЬ, ПРИЗЫВАТЬ позволил выделить в ситуатемах шесть факторообразующих компонентов ситуации (Фациентов): Субъект-1, Субъект-2, Делиберативно-перцептивный участник (Текст), Статусное соотношение, Заинтересованность, Результат. На наш взгляд, эти компоненты являются минимальным необходимым набором средств описания в языке ситуации РВ. Пациент Статусное соотношение в большинстве случаев является детерминемой ситуатемы и может быть представлен в двух разновидностях: социальный статус (обусловленный социальным положением участников) (например, в глаголе ПРИКАЗЫВАТЬ) и ситуативный статус (обусловленный коммуникативным, информативным и др. положением участников) (например, в глаголе СОВЕТОВАТЬ). К числу детерминемситуатемы относится также Конфликт между субстанциональными участниками. Суть конфликта РВ заключается в следующем: слушающий (Адресат) имеет свои интересы и не всегда бывает готов занять то место, которое уготовано ему в планах говорящего. Чтобы добиться своей цели, Субъекту приходится менять точку зрения, эмоции Адресата. Конфликт в ситуации речевого воздействия имеет сложную природу и реализуется в нескольких разновидностях. Он может заключаться, во-первых, в несоответствии намерений Субъекта и Адресата (как в случае с глаголом УГОВАРИВАТЬ), во-вторых, в различии точек зрения (в глаголе УБЕЖДАТЬ), в-третьих, в статусном несоответствии Субъекта и Адресата, в некоторых случаях может также расщепляться на «внешний» (противоречие, вызванное межсубъектными отношениями) и «внутренний» (противоречие внутрисубъектное) (например, в глаголе

УМОЛЯТЬ противоречие желаний и возможностей Субъекта добиться определенного результата). Пациент Результат в глаголах РВ также может быть представлен в двух разновидностях: 1) достижение «ближней цели» и 2) достижение «дальней цели» (в терминологии Е.В. Падучевой), где под первым понимается произнесение речи, а под вторым достижение необходимого эффекта речи. Содержание ситуатемы глаголов РВ поддается пропозициональному структурированию, выделяются пять основных пропозиций, описывающих отношения Участников в рамках ситуации.

При рассмотрении в макромасштабе содержательная структура ситуатемы включает наряду с конвенциональными также имплицитивные смыслы, которые реализуются в существовании ситуаций, смежных с асертивной (лексикализованной, попавшей в коммуникативный фокус) ситуацией. Глаголы РВ являются проспективно направленными, поскольку обозначают целенаправленное действие и имеют в своей структуре указание на результат, а также могут иметь ретроспекцию – указание на предшествующую каузирующую ситуацию. Кроме того, при рассмотрении на микроуровне также обнаруживается динамика и одновременное сосуществование нескольких ситуаций. Таким образом, ситуатемы глаголов РВ представляют собой полиситуативную структуру, организованную по типу конситуативности, когда наблюдается параллельное протекание ситуаций на всех выделяемых уровнях (микроситуации, макроситуации, асертивной, периферийных и т.д.), при этом ситуации обладают разным коммуникативным статусом. Конситуативность проявляется на разных уровнях существования ситуации. На лексикализованном уровне она реализуется как одновременное существование двух ситуаций: 1) ситуации общения двух субъектов, и – уже – говорения, произнесения текста, которая в свою очередь членится на следующие «кванты», минимальные составляющие ситуации: а) Говорящий произносит, Слушающий воспринимает; б) Слушающий отвечает, Говорящий воспринимает, и 2) ситуации воздействия, при этом вторая ситуация более коммуникативно значима, именно она является центральной в ситуатеме глаголов РВ, первая же ситуация уходит на периферию, остается «в тени». В то же время можно говорить и о конситуативности на более глубинном уровне – уровне асертивной микроситуации. В ситуации воздействия выделяются такие подситуации, как 1) исполнение участниками ситуации определенных коммуникативных и социальных ролей, «вписывание» их в общий контекст ситуации; 2) выбор говорящим эффективных для данного собеседника и данной ситуации тактики и средств воздействия, воздействие на слушающего, реакция слушающего; 3) изменение состояния обоих участников (на разных уровнях: физическом, психологическом, социальном) по истечении ситуации. На уровне существования ситуаций, находящихся на периферии, также проявляется конситуативность. Уровень ближней и дальней периферии составляют ретроспективная и проспективная ситуации. В ретроспекции у говорящего (С-1) возникает замысел, происходит оценка ситуации с точки зрения возможности/невозможности самостоятельной ее реализации, формируется образ Результата. В проспекции также наблюдается ряд ситуаций: 1) участники ситуации пребывают в измененном состоянии (напр., чувство удовлетворенности у говорящего, получение слушающим новой информации и т.п.); 2) расщепление ситуации на два возможных исхода: готовность слушающего к действиям или осуществление действий, задуманных говорящим, и отказ от участия в планах говорящего. Уровень сверхдальной периферии занимает проспективная ситуация, которая мало поддается точному исчислению, но предполагается: в зависимости от результата воздействия (положительного или отрицательного) происходит дальнейшее развитие ситуации. Конситуативность в данной ситуатеме имеет еще один уровень существования – это имплицитивные ситуации, не включенные в конвенциональную часть семантической структуры, но подразумеваемые. К таким ситуациям относятся: 1) находящаяся в ретроспекции ситуация целеполагания Субъекта; 2) находящаяся в рамках лексикализованной ситуации указание на статусное соотношение участников; 3) находящаяся в проспекции ситуация реакции слушающего.

Таким образом, ситуатема глаголов РВ является сложным динамическим образованием, развивающимся от коммуникативного центра (асерции) к периферии, при этом ситуация на каждом из уровней представляет собой комплекс микроситуаций, взаимодействующих друг с другом.

## Библиографический список

1. Васильев Л.М. *Семантика русского глагола. Глаголы речи, звучания и поведения*. Уфа, 1981.
2. Везжица А. Речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1985; Вып. 16: 251 – 276.
3. Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения теории речевых актов. *Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект*. Москва, 1993: 158 – 218.
4. Падучева Е.В. Глаголы речевого действия как тематический класс. *Русский язык сегодня*. Москва: Азбуковник, 2003; Вып. 2: 201 – 215.
5. Шмелева Т.В. *Семантический синтаксис: Текст лекций из курса «Современный русский язык»*. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1994.
6. Лебедева Н.Б. *Полиситуативность глагольной семантики*. Томск, 1999.
7. Лебедева Н.Б. *Полиситуативный анализ глагольной семантики*. Изд. 2, испр. и доп. Москва: Либроком, 2010.
8. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы*. Москва, 1976.
9. Кубрякова Е.С. *Части речи с когнитивной точки зрения*. Москва, 1997.
10. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики. *Логический анализ языка: Модели действия*. Москва, 1992: 84 – 90.
11. Падучева Е.В. *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива)*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
12. Падучева Е.В. К семантике пропозициональных предикатов: знание, фактивность и косвенный вопрос. *Известия АН, Серия литературы и языка*. 1998; Т. 57, № 2: 19 – 26.
13. Кустова Г.И. *Типы производных значений и механизмы языкового расширения*. Москва: Языки русской культуры, 2004.

## References

1. Vasil'ev L.M. *Semantika russkogo glagola. Glagoly rechi, zvuchaniya i povedeniya*. Ufa, 1981.
2. Vezhbicka A. Rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1985; Vyp. 16: 251 – 276.
3. Glovinskaya M.Ya. *Semantika glagolov rechi s točki zreniya teorii rechevykh aktov. Russkij yazyk v ego funkcionirovanii. Kommunikativno-pragmatičeskij aspekt*. Moskva, 1993: 158 – 218.
4. Paducheva E.V. *Glagoly rechevogo dejstviya kak tematicheskiy klass. Russkij yazyk segodnya*. Moskva: Azbukovnik, 2003; Vyp. 2: 201 – 215.
5. Shmeleva T.V. *Semanticheskij sintaksis: Tekst lekcij iz kursa «Sovremennij russkij yazyk»*. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj universitet, 1994.
6. Lebedeva N.B. *Polisituativnost' glagol'noj semantiki*. Tomsk, 1999.
7. Lebedeva N.B. *Polisituativnyj analiz glagol'noj semantiki*. Izd. 2, ispr. i dop. Moskva: Librokom, 2010.
8. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva, 1976.
9. Kubryakova E.S. *Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya*. Moskva, 1997.
10. Kubryakova E.S. *Glagoly dejstviya cherez ih kognitivnye harakteristiki. Logicheskij analiz yazyka: Modeli dejstviya*. Moskva, 1992: 84 – 90.
11. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrativa)*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
12. Paducheva E.V. K semantike propozicional'nyh predikatov: znanie, faktivnost' i kosvennyj vopros. *Izvestiya AN, Seriya literatury i yazyka*. 1998; T. 57, № 2: 19 – 26.
13. Kustova G.I. *Tipy proizvodnyh znachenij i mehanizmy yazykovogo rasshireniya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 811.111

**Sergienko N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [sergienkonat@mail.ru](mailto:sergienkonat@mail.ru)

**THE CATEGORY OF DETERMINATION IN PHILOSOPHY AND LINGUISTICS.** The article dwells on the fundamental ideas of definiteness / indefiniteness learnt and described in such sciences as philosophy and linguistics. On the basis of Plato's, Aristotle's, Hegel's theories the author points out that the category of determination has epistemological roots, it is connected with man who learns the world. The characteristics 'definite / indefinite' are seen as opposites that mutually presuppose each other, they are a unity. In this article the linguistic category of determination is described as a single category that has a field structure. The article enumerates the means of expressing the semantics of definiteness / indefiniteness on different levels in the English language: phonetic, grammar (morphological and syntactic), lexical. The function of the means of expressing the semantics of definiteness / indefiniteness is seen in identification and actualization of the ontological entities.

**Key words:** category of determination, definiteness, indefiniteness, philosophy, linguistics, opposites, ontology, means of expressing semantics of definiteness / indefiniteness.

**Н.В. Сергиенко**, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: [sergienkonat@mail.ru](mailto:sergienkonat@mail.ru)

## КАТЕГОРИЯ ДЕТЕРМИНАЦИИ В ФИЛОСОФИИ И ЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматриваются основные положения, касающиеся изучения определённости / неопределённости в философской и лингвистической научной мысли. На основе теорий Платона, Аристотеля, Гегеля выводится умозаключение о том, что категория детерминации имеет гносеологические корни, она связана с человеком, который познаёт мир. Характеристики «определённый / неопределённый» рассматриваются как противоположности, которые взаимно предполагают друг друга, находятся в единстве. В рамках данной статьи лингвистическая категория детерминации трактуется как единая категория, имеющая полевую структуру. В статье перечисляются средства выражения семантики определённости / неопределённости на различных языковых уровнях в английском языке: фонетические, грамматические (морфологические и синтаксические), лексические. Функция данных средств заключается в идентификации и актуализации единицы антологии.

**Ключевые слова:** категория детерминации, определённость, неопределённость, философия, лингвистика, противоположности, онтология, средства выражения семантики определённости/неопределённости.

В современной лингвистике особое значение приобретают исследования, касающиеся языковых категорий. Языковая категория детерминации выражается в содержательной оппозиции определённости и неопределённости, сохраняя связь с одноимёнными гносеологическими понятиями, которые рас-

сматривались изначально в философии. Именно в философских исследованиях отмечается, что сущность данной категории проявляется во взаимодействии познающего человека с познаваемым миром и указывается на тот факт, что объект или явление объективного мира может квалифицироваться

как неопределенный только с позиций недостаточного знания о нем.

Понятие определенности / неопределенности, существующее в каждой частной науке, вошло в научную парадигму с именами древних мыслителей (Анаксимандр, Платон, Аристотель) и рассматривалось в рамках философии и логики в отношении категорий частного и общего, конкретного и абстрактного, и т.д. Для нас важно проследить взаимосвязь коррелятов определенности/неопределенности в философии и лингвистике.

Для мыслителей древности окружающий мир представлял собой систему определенных предметов и явлений, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. Однако уже древнегреческие материалисты не удовлетворялись констатацией единичных фактов и их описанием, они стремились объяснить возникновение и существование определенных предметов и явлений, их общий начал и сущности, стремились понять окружающую природу на основе чего-то единого. Определенность и неопределенность не употреблялись ещё в качестве ясно вычлененных научных понятий и не объединялись в рамках одной категории. Смысл понятий определенности и неопределенности несли категории бытия и небытия, конечности и бесконечности, возможности и действительности [1].

Впервые наиболее отчётливо представление о неопределенности находит отражение в учении Анаксимандра при характеристике им общего первоначала, первосущности всех конкретных вещей. Для Анаксимандра весь объективный мир представлял собой неопределенный континуум, а конкретные объекты являлись определенными. То, что человек не мог «помыслить», представить себе, он относил к неопределенности, а то, что было очевидно для него, идентифицируемо, считалось определенным [2].

Несколько иное толкование понятий определенности/неопределенности находим у Платона. Он считал, что если бы в действительности не было ничего устойчивого, а всё находилось только в постоянном движении, то в мире чувственных вещей существовала бы абсолютная неопределенность. Он говорил, что существуют определенные идеи, названия которых получают приобщающиеся к ним другие вещи; например, приближающиеся к подобию становятся подобными, к великости – большими, к красоте – красивыми, к справедливости – справедливыми. То есть для Платона нечто ещё неопределенное (несистемное), но приближающееся к чему-то конкретному, являлось определенным.

Представления об определенности/неопределенности служили средством выражения соответственно чувственно-материального и идеального миров. Идеальный мир Платона, мир сущностей – это мир определенности, а материальный мир – это мир неопределенности. Определенность характеризует устойчивость, совершенство, соразмерность, упорядоченность идеального мира, тогда как неопределенность олицетворяет изменчивость, несовершенство, хаотичность материального мира [1].

Руководствуясь характеристиками устойчивости/изменчивости при выявлении «принадлежности» к определенности/неопределенности, он лучше, яснее понимал идеальный мир, который он считал близким, понятным, совершенным, определенным. То, что он мог познать, представить себе во всем объеме, Платон противопоставлял непознаваемому, запредельному, бесконечно изменчивому. Материальный и идеальный миры характеризовались как такие, которые наделены противоположностями. И сами эти миры суть противоположности. Однако это не значит, что они отрицают друг друга. Определенное и неопределенное для Платона суть одно целое, с его взаимопереходами, взаимоизменениями. Одно не мыслится без другого, и существование одного возможно лишь в сосуществовании с другим [3, с. 140 – 141].

В философии Аристотеля определенность/неопределенность имеют более широкий смысл, и не только с точки зрения истинности или ложности какой-то мысли о бытии, но и с точки зрения реального, объективного существования. Как и его предшественники, Аристотель ещё не выделял определенность / неопределенность как отдельную категорию. Он говорил о них как о характеристиках других вычленяемых им категорий. Объективная неопределенность имела столько же значений, сколько значений имеет и актуальное (определенное) бытие. Неопределенность понималась им как объективная лишённость определенного бытия, определенного качества, количества, места, времени. Суть всякого бытия – это определенность: «Суть бытия дана всякий раз в форме и действительности вещи», но не всякая определенность, а формальная: «Материя образует нечто

определенное. Причина для материи – форма, в силу которой материя есть нечто определенное; а форма, это сущность...» [4, с. 210-217]. Форма делает предметы тем, чем они являются в действительности, придаёт им определенность, устойчивость, ограничивая их друг от друга. В противоположность форме материя представляет то вечное, из чего возникают все определенные вещи, но она сама по себе лишена любых свойств, она бесструктурна.

В своем познании определенности/неопределенности Аристотель сделал большой шаг вперед по сравнению со своими предшественниками: Анаксимандром и Платоном. В его высказываниях прослеживается основная гипотеза, касающаяся определенности/неопределенности, а именно то, что определенность и неопределенность отражают степень познания объекта. С этим невозможно не согласиться, однако он не всегда логичен и последователен в своих рассуждениях. С одной стороны, он утверждал, что материя всегда определена, но непознаваема, а с другой, что форма является причиной для материи и она определена, познаваема, действительна, идентифицируема, устойчива. Значит, в материи есть нечто, что возможно познать, поскольку форма у предметов познаваема.

Идея определенности / неопределенности как многие другие понятия, возникнув в некоторой области научного знания, после вхождения в научный аппарат, использовалась и изучалась в ограниченном научном пространстве, т. е. в области философии. Не случайно поэтому, что к определению её сущности обращались фактически все ученые-философы. Представление об определенности/неопределенности занимает особое место в философии Гегеля.

Теория, представляемая Гегелем в «Науке логики» основывается на рассмотрении самого абстрактного, пустого бытия, лишённого всякой определенности, которое именуется как чистое бытие. Это бытие не имеет в себе никакого содержания, в нем нет ни каких различий, и поэтому оно неопределенно. «Бытие есть неопределенное, непосредственное. Оно свободно от определенности по отношению к сущности, равно как ещё свободно от всякой определенности, которую оно может получить внутри самого себя. Это не имеющее рефлексии бытие есть бытие, как оно есть, непосредственно лишь в самом себе». В гносеологии бытие – неопределенно, что приводит к выводу о его бескачественности. Но бытию в себе принадлежит характер неопределенности лишь в противоположность к определенному и качественному. Бытию вообще противостоит определенное бытие как таковое. «Определенность как таковая принадлежит к бытию и качественному» [5, с. 36 – 66].

Становится очевидным, что то, что неопределенно – бескачественно, а то, что определено – обладает качеством. Иными словами, изменение качества способствует передвижению вещей, явлений от полюса неопределенности к полюсу определенности и наоборот.

Определенность и неопределенность противоположны, и только как противоположности они раскрывают своё истинное содержание. Определенность и неопределенность противопоставляются, но они взаимозависимы и не могут существовать друг без друга. Это как в диалоге «Федон» Сократ говорит о том, что из одной противоположности возникает другая, а из той первая. (Смерть – жизнь – смерть) [3, с. 139]. «Неопределенность противоположна определенности, она, стало быть, противоположное, сама есть нечто определенное, или, иначе говоря, отрицательное, и притом чистое, совершенно абстрактное отрицательное» [5, с. 88]. Но и определенность существует на базе неопределенности, возникает из неё, является её стороной. Так переход неопределенности в определенность совершается в результате движения, становления. Как противоположности определенности и неопределенности находятся в единстве, связаны взаимными переходами (неопределенность – определенность).

До середины 20 века характеристики определенный/неопределенный не связывались в одну парадигму, в одну категорию. Советские ученые П.И. Визир, А.Д. Урсул, изучив и обобщив весь философский опыт, пришли к выводу, что корреляты определенный/неопределенный – элементы одной категории, которые характеризуют одни и те же явления, состояния природы с противоположных позиций. Они утверждают, что для неопределенности характерны такие признаки как: 1) «отсутствие резких граней между свойствами и состояниями явлений природы», 2) «преобладание зависимости свойств, состояний явлений друг от друга над их относительной независимостью», 3) «проявление необходимости как возможности и случайности». Определён-

ность же обладает следующими признаками: «1) наличие резко выраженных граней между состояниями явлений природы, 2) относительная независимость свойств, состояний явлений друг от друга, 3) выражение необходимости через однозначность переходов возможности в действительность» [1].

Таким образом, мы понимаем, что в процессе познания объективной реальности человек выявляет в сущем определенные признаки (в данном случае определенности или неопределенности), на основе анализа сходств и различий в реальном мире он делает выводы о структуре мира, его составляющих, отношениях, и в сознании человека онтология отражается в виде определенной категоризации. Атрибуты «определенный» и «неопределенный» в реальном мире не представлены в виде противоположностей, мы вычленим их только в ходе приобретения знаний об объективном мире, в момент характеристики того или иного предмета, свойства, состояния.

Поскольку именно при помощи языка люди познают многообразие явлений действительности, то естественно предположить, что явления определенности/неопределенности нашли свое отражение в языке. Действительно, именно при помощи языка люди проводят границу между предметами и явлениями, которые известны, однозначно вычлениваются говорящим, и теми, которые неизвестны, случайны, новы.

В рамках лингвистической науки неопределенность и определенность рассматриваются либо как одна категория (категория детерминации, категория определенности/неопределенности) (М.И. Алехина, В. Гладков, В.В. Гуревич, Л.Н. Масленникова, И.И. Ревзин, О.Г. Ревзина, К.Х.Э. Федерико, А.Д. Шмелев), либо как две самостоятельные категории (категория определенности и категория неопределенности), имеющие особые способы выражения репрезентируемых значений (Н.Д. Арутюнова, О.Б. Акимова, М.И. Газдоева, Е.М. Галкина-Федорук, И.В. Вороновская, Е.П. Пустошило).

Мы придерживаемся той точки зрения, которая рассматривает неопределенность как составляющую детерминированности, наряду с определенностью. Все в мире вещей определено, действует и существует по конкретным законам. Вопрос о неопределенности ставится тогда, когда человек говорит о степени познания, известности, идентифицируемости объектов реальной действительности. То, что недостаточно познано индивидом, неизвестно для него, обретает дескрипцию нечто неопределенного. Но эта неопределенность существует до определенного момента, а именно до тех пор, пока предмет не перестанет быть недостижимым для человека. Мы не можем полностью разделить эти два понятия. Неопределенность не может рассматриваться без определенности. Это две составные части одного целого.

В лингвистике категория детерминации долгое время ассоциировалась с изучением артиклей и артиклевых языков, однако во 2-й половине 20 века предпринимаются попытки исследования определенности/неопределенности в рамках безартиклевых

языков, в частности, в русском языке (М.П. Алехина, Е.М. Вольф, А.Е. Елисеева, О.Н. Селиверстова, Е.В. Падучева). Определенность / неопределенность имеют существенные различия в структуре и функциональной семантике средств выражения, так, кроме артиклей, существуют и другие языковые средства, которые выражают разные степени определенности/неопределенности.

Все языковые средства выражения семантики определенности/неопределенности в английском языке можно условно разделить на 3 группы:

- фонетические средства;
- грамматические средства (морфологические и синтаксические);
- лексические средства.

К фонетическим средствам мы относим интонацию, темп речи, логическое ударение и растягивание звуков. Морфологические средства включают артикль, модальные глаголы, грамматические категории вида, времени, залога, наклонения. К синтаксическим средствам можно отнести порядок слов в предложении и определенные синтаксические конструкции, типа неопределенно-личных предложений с *one, you, we, they*. Лексическими средствами, способными выразить семантику определенности/неопределенности в английском языке являются местоимения, модальные слова, прилагательные, существительные, наречия с семантикой определенности или неопределенности, конструкции типа: *kind of, sort of, type of, more or less* и т.д.

«В английском языке категорией определенности/неопределенности фактически охватывается весь класс субстантивных выражений, поскольку даже те типы субстантивных выражений, которые не всегда включают детерминативы, относятся либо к определенным, либо к неопределенным» [6, с. 219].

Итак, категория детерминации – функционально-семантическая категория, имеющая полевую организацию, объединяющая разнопорядковые языковые средства. Функция средств выражения семантики определенности/неопределенности в рамках категории детерминации – актуализировать, детерминировать, идентифицировать единицу онтологии, демонстрируя её исключительность, независимость и единственность в рамках конкретной ситуации и выражая тем самым определенность, или отображая её относительную зависимость, отношение к классу однопорядковых, подобных ей предметов, явлений, сущностей – выражая неопределенность.

Таким образом, категория детерминации является универсальной категорией, тесно связанной с философской наукой, которая находит свое отражение в языке и реализуется в использовании разнообразных разноуровневых языковых средств. Дальнейшие перспективы исследования могут быть связаны с детальным изучением поля категории детерминации и тех языковых единиц, которые актуализируют значения определенности/неопределенности.

#### Библиографический список

1. Визир П.И., Урсул А.Д. *Диалектика определенности и неопределенности*. Кишинев: Штиница, 1976.
2. Аристотель. *Метафизика*. Ростов-на-Дону, 1999.
3. Платон. *Диалоги. Философы Греции*. Москва, 1999: 20 – 587.
4. Аристотель. *Этика. Политика*. Минск, 1998.
5. Гегель Г. Наука логики. Учение о бытии. Учение о сущности. *Собрание сочинений*: в 5 т. Москва, 1937; Том 5.
6. Блумфилд Л. *Язык*. Москва: Прогресс, 1968.

#### References

1. Vizir P.I., Ursul A.D. *Dialektika opredelennosti i neopredelennosti*. Kishinev: Shtinica, 1976.
2. Aristotel'. *Metafizika*. Rostov-na-Donu, 1999.
3. Platon. *Dialogi. Filosofii Grecii*. Moskva, 1999: 20 – 587.
4. Aristotel'. *Etika. Politika*. Minsk, 1998.
5. Gegel' G. Nauka logiki. Uchenie o bytii. Uchenie o suschnosti. *Sobranie sochinenij*: v 5 t. Moskva, 1937; Tom 5.
6. Blumfild L. *Yazyk*. Moskva: Progress, 1968.

Статья поступила в редакцию 28.07.15

УДК 81+811.112.2

**Shpilnaya N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, General and Russian Linguistics Department, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: venata85@mail.ru

**METHODS OF PREVERBAL DIALOGIC TEXT ORGANIZATION (ON THE BASIS OF ONLINE COMMENTS TO NEWS ARTICLES).** The study has been performed in line with derivational textology. The article analyzes the ways of preverbal organization of a dialogic text, defining the model of its verbal actualization. The criterion for selection of the ways of preverbal organization of

the dialogue text is predicative – paradigmatic or syntagmatic – the link of the key lexeme like derivator of text formation. The paper describes four ways preverbal organization of dialogic text: characterization, a statement of the existence (being), identification, communication. It is believed that characterization and a statement of the existence (being) actualize the syntagmatic potential of a key lexeme. The identification reflects of paradigmatic potency of a key lexeme. Syntagmatic-paradigmatic links of a key lexeme are up dated when communicates. Online comments to the news article are the material for the analysis.

**Key words:** dialogical text, preverbal stage of text forming, key lexeme, nomination, predication.

*Н.Н. Шпиляная, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: venata85@mail.ru*

## СПОСОБЫ ПРЕВЕРБАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ К НОВОСТНОЙ СТАТЬЕ)

Исследование выполнено в русле текстодериватологии. В статье анализируются способы превербальной организации диалогического текста, определяющие модель его вербальной актуализации. Критерием выделения способов превербальной организации диалогического текста служит предикативная – парадигматическая или синтагматическая – связь ключевой лексемы как дериватора текстообразования. В работе описаны четыре способа превербальной организации диалогического текста: характеристика, утверждение существования (бытия), идентификация и реляция. Полагается, что характеристика и утверждение существования (бытия) актуализируют синтагматический потенциал ключевой лексемы. Идентификация отражает парадигматические потенции ключевой лексемы. При реляции актуализируются синтагматико-парадигматические связи ключевой лексемы. Материалом для анализа являются интернет-комментарии к новостной статье.

**Ключевые слова:** диалогический текст, превербальный этап текстообразования, ключевая лексема, номинация, предикация

**Исходные положения.** Цель статьи – охарактеризовать способы превербальной организации диалогического текста, определяющие модель его вербальной актуализации. Проблема превербальной организации диалогического текста решается в работе в русле деривационной текстологии. В исследовании актуализируется тезис о суппозиционной связи лексемы и диалогического текста. Данный тезис подробно обоснован нами в [1–2].

Согласно развиваемой в статье концепции, на превербальном этапе производства диалогического текста актуализируются два механизма текстообразования: номинация и предикация. Полагаем, что процесс вербализации диалогического текста начинается с ключевой лексемой, представляющей собой его (текста) компрессионный вариант. «Будучи абстрактной единицей, – пишет Л.Н. Мурзин – номинация как бы несет в себе причину вовлечения в процесс текстообразования: она нуждается в интерпретации, которая осуществляется через текст» [3, с. 18]. Принципиален здесь следующий момент: лексема не отражается (не отображается), а интерпретируется языком-целью. А это значит, что она может претерпевать различные трансформации, к примеру, глагольная единица может входить в диалогический текст в виде отглагольного существительного и т.д.

Далее мы полагаем, что способ вербальной актуализации диалогического текста определяется предикативными – парадигматическими и синтагматическими – связями ключевой лексемы. При синтагматической сцепке ключевых лексем внешняя форма диалогического текста организуется по типу характеристики или утверждения существования (бытия), при парадигматической сцепке – по типу идентификации, а при парадигматико-синтагматической сцепке – по типу реляции. В таком случае характер внешнего согласования лексем как опорных точек будущего текста определяет ту или иную *вербальную* модель его актуализации.

О предикации как механизме текстообразования говорит Л.Н. Мурзин, полагающий, что формой, в которой по преимуществу протекает предикирование, является предложение [4, с. 23]. Предикативный характер связи лексемы и текста отмечает Ю.Н. Караулов, который на примере ассоциативных экспериментов доказывает, что ассоциативные реакции носителя языка, представленные, например, в Ассоциативном тезаурусе, представляют собой «фрагменты» текстов либо когда-то ими (носителями языка) порожденных, либо готовых развернуться применительно к данному стимулу [5]. Если внимание Ю.Н. Караулова сосредоточено преимущественно на описании отношений между стимулом и реакцией и специфике реакций носителей языка, то нас прежде всего интересует **механизм развертки** лексемы как свернутого текста-объекта и внутренней формы будущего текста – диалогического текста, рассматриваемого как **текст-цель**. Иными словами, нас интересует способ превербальной организации диалогического текста.

**Синтагматические связи ключевой лексемы как дериватора текстообразования.** Характеризация и утверждение существования (бытия) как варианты превербальной

организации диалогического текста. Наши наблюдения над языковым материалом показывают, что образование диалогического текста, опосредованное ключевой лексемой, может осуществляться по линии проявления её синтагматических связей. Специфика вербализации данной модели определяется тем, что в тексте-цели ключевая лексема может отсутствовать, однако в нем представлены лексические единицы, соотносимые с исходной по линии **синтагматической связи**.

Обратимся к анализу интернет-комментариев к новостной статье «Переходы в метро: голники вместо цветов», размещенной в сети Интернет по адресу <http://news.ngs.ru/more/1253828>. Содержание данной статьи может быть представлено следующим образом: *Губернатор Василий Юрченко распорядился очистить все вестибюли новосибирского метрополитена от торговых киосков в целях обеспечения безопасности жителей города от терроризма и хулиганства.*

При синтагматическом способе организации внешней формы диалогического текста наблюдаются следующие синтаксические схемы его развертки: *характеризация и утверждение существования*.

При **характеризации** ключевая лексема из текста-объекта детерминирует появление в тексте-цели оценочных лексем, соотносимых с термом типа *модус (способ действия)*.

Например:

**FrekenBok**

**10 июля 2013 10:39**

*Это просто антинародно превращать Метро в неуютные безжизненные катакомбы, где не к кому обратиться за помощью если что – одни холодные стены...*

Глагольная лексема текста-объекта *распорядился* в результате интерпретации – трансформации – приобретает статус лексемы *распоряжение (решение)*, которая вызывает появление оценочной лексемы *антинародно*, связанной с исходной предикативными отношениями. Ср.: *распоряжение антинародно*.

Или:

**Надоели киоски! Гость**

**10 июля 2013 17:07**

*Давно пора! Торговля в метро – пережиток 90х!!! Я хочу ездить в метро, а нужные товары покупать в магазинах!!! Этож сколько нужно взятку одним только пожарным давать, что бы они закрывали глаза на торговлю в вестибюлях метро. Барак пора прекращать уже и вести дела цивилизованно.*

Глагольная лексема из текста-объекта *очистить* и связанные с ней лексемы *все вестибюли новосибирского метрополитена от торговых киосков* детерминируют появление оценочной лексемы *давно пора!* Специфика создания данного диалогического текста определяется тем, что лексема текста-цели *давно пора* и сама вытягивает глагольную лексему в неопределенной форме.

При использовании синтагматической сцепки типа **утверждение существования (бытия)** ключевая лексема детерминирует появление в тексте-цели предиката существования (бытия).

Например:

111<sup>гость</sup>

10 июл 2013 15: 03

*А кто нибудь помнит в Новосибирске хоть один теракт????*

Анализируемый диалогический текст создается за счет синтагматической развертки лексемы *теракт*, занимающей позицию актанта при предикате существования *помнит*. Как следствие, между двумя лексемами – лексемой текста-объекта и лексемой текста-цели – устанавливаются отношения утверждения существования (бытия), определяющие способ вербализации диалогического текста.

Или:

серёжа

10 июл 2013 10: 43

*А чего это граждане критикуют действия властей, которые сами же и выбрали?*

В данном тексте-цели актуализируются лексемы *действия властей*, занимающие позицию актанта при предикате существования *критикуют*. В результате между ключевыми лексемами осуществляется синтагматическая сцепка по линии утверждения существования (бытия).

**Парадигматические связи ключевой лексемы как дериватора текстообразования. Идентификация как вариант превербальной организации диалогического текста.** При идентификации ключевая лексема, интерпретируемая языком-целью, детерминирует появление лексемы (лексем), обеспечивающих тождество (в определенном смысле синонимии) лексем.

Ср.:

маруся<sup>гость</sup>

10 июл 2013 01: 02

*Ну, теперь, переходы превратятся в бесплатные туалеты...*

В приведенном тексте лексема *переходы* в силу парадигматической потенции детерминирует появление словосочетания *бесплатные туалеты*, которое является синонимом к лексеме *переходы*.

Или:

Марина (гость)

10 июля 2013 17: 05

*Будет как в ташкентском метро – ни рекламы, ни киосков. Только плакаты «Бдительность основа безопасности» повсюду и полицейские на каждом входе и выходе. Если несешь пакет – проверят два раза.*

Как видим, данный текст является результатом реализации парадигматических сцепок ключевых лексем – *новосибирский метрополитен* и *ташкентское метро*, которые синонимизируют носителем языка.

Приведем еще один пример.

Vint11<sup>гость</sup>

10 июл 2013 15: 03

*Да вся бодяга заводится изза того что под площадью Маркса можно значительно дешевле купить китайский ширпотреб и сотовые телефоны, чем в разных торговых центрах на поверхности. На остальных станциях торговли по сравнению с маркса фактически нет. А террористы так, тема для разных махинаций и начала войн.*

Библиографический список

1. Шпильная Н.Н. Лексема и текст (к вопросу о деривационной корреляции). *Проблемы истории, филологии, культурологии*. 2014; 3.
2. Шпильная Н.Н. *Деривационные основания русского диалогического текста*. Барнаул, 2015.
3. Мурзин, Л.Н. Текст – номинация – лексема. *Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности*. Пермь, 1988.
4. Мурзин Л.Н. О деривационных механизмах текстообразования. *Теоретические аспекты деривации*. Пермь, 1982.
5. Караулов Ю.Н. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. Москва, 1999.

References

1. Shpil'naya N.N. Leksema i tekst (k voprosu o derivacionnoj korrelyacii). *Problemy istorii, filologii, kul'turologii*. 2014; 3.
2. Shpil'naya N.N. *Derivatsionnye osnovaniya russkogo dialogicheskogo teksta*. Barnaul, 2015.
3. Murzin, L.N. Tekst – nominatsiya – leksema. *Leksicheskie aspekty v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti*. Perm', 1988.
4. Murzin L.N. O derivatsionnykh mekhanizmah tekstoobrazovaniya. *Teoreticheskie aspekty derivatsii*. Perm', 1982.
5. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i associativno-verbal'naya set'*. Moskva, 1999.

Данный диалогический текст создается в результате актуализации парадигматической связи лексемы *террористы*, которая детерминирует появление в нем «синонимичной» лексемы – *тема для махинаций*.

**Парадигматико-синтагматические связи ключевой лексемы как дериватора текстообразования. Реляция как вариант превербальной организации диалогического текста.** При реляции ключевая лексема детерминирует появление в тексте-цели лексических единиц, связанных с исходной одновременно парадигматическим и синтагматическим способом.

Рассмотрим примеры.

Максим<sup>гость</sup>

10 июл 2013 11: 56

*Мнения разделились. Пора референдум проводить по поводу разрешения, запрещения торговли в метро. Но в некоторых узких переходах киоски реально мешают, когда людей много идет, это факт. Если уж так много сторонников запрета, то хотя бы убрать киоски из узких мест. Оставить только там, где достаточно пространства для свободного прохода в часы пик.*

Данный диалогический текст создается в результате актуализации синтагматических потенций ключевых лексем *очистить от торговых киосков* из текста-объекта, которые в результате интерпретации трансформируются, с одной стороны, в номинацию *убрать киоски*, вытягивающей актанта *локус – из узких мест*, а с другой стороны – в номинацию-антоним *оставить*, вытягивающей *локус – там, где достаточно пространства*.

Или:

зеленкина

10 июл 2013 09: 13

*Мне ни холодно, ни жарко от этих киосков, просто удивительно: из метро киоски убирают «в целях безопасности», а на вокзале Новосибирск-Главный (внутри) наоборот торговый центр собирают оборудовать. Там меньше опасностей?*

Анализируемый диалогический текст эксплицирует синтагматические потенции ключевой лексемы *новосибирского метрополитена* как актанта *из метро* при предикате *убирают*, вытягивающим актанта цели – *в целях безопасности*, и парадигматические связи, обнаруживаемые в ее способности вытянуть лексему-антоним – *вокзал (из метро – а на вокзале)* как актанта *на вокзале* при предикате *собирают оборудовать*, вытягивающим актанта цели – *там меньше опасностей?*. Здесь наблюдаются три парадигматические сцепки: *из метро – на вокзале, убирают – собирают оборудовать, в целях безопасности – а там меньше опасностей?*

Подводя итог, отметим, что развертка диалогического текста на этапе его вербализации осуществляется по линии актуализации предикативных – синтагматических, парадигматических или парадигматико-синтагматических – связей ключевой лексемы как первоэлемента его внешней формы. Синтагматические связи ключевой лексемы обуславливают организацию внешней формы диалогического текста по типу характеристики или утверждения существования (бытия), парадигматические связи – по типу идентификации, а парадигматико-синтагматические связи – по типу реляции. Таким образом, характер внешнего согласования лексем как опорных точек будущего текста определяет ту или иную модель его вербальной актуализации.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 7.036

**Alnazarova G.Zh.**, Master of Philosophy, senior teacher, Innovative Euroasian University, (Pavlodar, Kazakhstan),  
E-mail: g.alnazarova@mail.ru

**THE IMAGE OF THE WORLD IN SURREALISM.** This article views the questions of the origin and development of Surrealism as an important artistic and aesthetic phenomenon defining the atmosphere of the twentieth-century culture. The author considers surrealism not as the art phenomenon, and as a way of thinking. The analysis of scientific research works about surrealism is presented in the article. Views of philosophers L.G. Andreyev, L.J. Borges, L. Wittgenstein, A. Breton are analyzed. The aspect of creativity of surrealists is considered as one of ways of vision of the world – the way supported by society is discussed as a subject of loneliness of the person in the Universe. In the article contradictions and cataclysms of the 20<sup>th</sup> century which found reflection in art of surrealism are discussed. The author draws a conclusion that the surrealism belongs to one of the most influential and durable art directions of the 20<sup>th</sup> century.

**Key words:** culture, modernism, surrealism, art.

**Г.Ж. Альназарова**, магистр философии, ст. преп. Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар,  
E-mail: g.alnazarova@mail.ru

## ОБРАЗ МИРА В СЮРРЕАЛИЗМЕ

В статье рассматриваются вопросы возникновения и развития сюрреализма как важного и определяющего атмосферу культуры XX века художественно-эстетического феномена. Автор рассматривает сюрреализм не как явление искусства, а как способ мышления. В статье представлен анализ научных изысканий о сюрреализме. Анализируются взгляды философов Л.Г. Андреева, Л.Х. Борхеса, Л. Витгенштейна, А. Бретона. Рассматривается аспект творчества сюрреалистов как один из способов видения мира – способ поддерживаемый обществом, обсуждается тема одиночества человека во вселенной. В статье обсуждаются противоречия и катаклизмы XX века, нашедшие отражение в искусстве сюрреализма; делается вывод о том, что сюрреализм принадлежит к одному из самых влиятельных и долговечных художественных направлений XX столетия.

**Ключевые слова:** культура, модернизм, сюрреализм, искусство.

XX век подверг сомнению основной тезис гуманизма – представление о человеке как «мере всех вещей». Художественное осознание этой истины стало основой великого и трагического искусства. Человек предстаёт в искусстве XX века как больное, измученное существо в глазах которого «мир завалился» и остались одни бессмысленные развалины: «одиноким стоит он в безмерном мире, и у него нет настоящего, где бы он мог почить, ни прошлого, по которому он мог бы тосковать, ибо его прошлое еще не настало, как нет и будущего, на которое он мог бы надеяться, ибо его будущее уже прошло, ему нельзя состариться, так как он никогда не был молод, он не может стать молодым, так как он уже стар, в известном смысле ему нельзя и умереть, так как он ведь и не жил, в известном смысле ему нельзя и жить, так как он уже умер» [1]. Жизнь стала абсурдом. Нагляднее всего это ситуация отразилась в искусстве со всеми его школами и направлениями.

Искусство XX века разрушило связи с классикой и рационализмом в европейской культуре, оно возникло как реакция на старую декартовскую схему в понимании человека. Под влиянием картезианской формулы «мыслю, следовательно, существую» утвердилось как единственно приемлемое определение человека – homo sapiens. Но традиционное отношение к человеку, прославление человеческого разума в XX веке потерпело крах. В искусстве возникает большое количество продуктивных попыток смещения человека из центра мироздания. Абстрактные картины являют нам образ расколотого мира, мира, брызнувшего во

все стороны осколками, растекающегося аморфным веществом или застывающего геометрической фигурой. На одном полюсе возникает мёртвый предметный мир без человека: как в одном из фильмов Бергмана возник пригрезившийся город с домами, в которых никто не живет, с часами, не показывающими времени. На другом полюсе делается попытка представить предметом художественного отражения человека без мира, показать исключительно внутреннюю сущность.

Никогда еще человечество не обнаруживало с такой быстротой и беспощадной очевидностью негативные последствия тех завоеваний, которые, казалось, призваны были обеспечить процветание и гармонию. Никогда еще человечество не вбирало в себя такого количества мощных социальных взрывов, не знало такого темпа развития не только научно-технического или социально-политического, но и художественно-эстетического. Век перенасыщен не только революциями, но и идеями, декларациями, манифестами различных художественных течений.

Неудивительно, что противоречия и катаклизмы эпохи нашли свое преломление в различных тенденциях реалистического отражения мира. Неожиданно другое, что наиболее экспрессивный образ эпохи создало как раз искусство, постоянно декларировавшее свою к ней индифферентность и демонстративно её игнорировавшее. Разорванность связи времён, агрессивность новой эпохи, когда становится совершенно очевидно, что «старая вера прошла», но абсолютно непонятно какой будет новая, выразило искусство сюрреализма. Сюрреализм принад-

лежит к одному из самых влиятельных и долговечных художественных направлений XX столетия, во многом повлиявшем на содержание и концепции искусства эпохи.

В течение многих десятилетий иррационалистический компонент культуры у нас тщательно вытравлялся. Любое произведение, выпадающее из узко трактуемой рационалистической традиции, замалчивалось или изобличалось. Философ, опирающийся на интуицию, оценивался как иррационалист. Само понятие «ирреальный» приобретало негативный смысл. Между тем, мистика обладает несомненным прогностическим потенциалом, она, конечно, является, специфическим, но полноценным типом знания. В ней скрыты мощные обновленческие тенденции культуры. Искусственное отсечение иррационалистической духовной традиции от живого организма культуры деформировало сознание, выработало обедненный тип восприятия. Сегодня наша культура отзывчива на мистическую интуицию, но входить в мир иного мирозерцания не очень легко. Тайный, ирреальный мир представлен в сюрреализме, который пытается выйти за границы реальности, взломать привычные фикции разума.

Очень трудно сформулировать определение искусству, которое включает в себя и «оплавленную» форму Миров и сухой реализм Магритта, или Дали, сравнимое по ясности с определением импрессионизма или экспрессионизма. Провалом завершилась попытка представить формальную разнородность Миров, Магритта и других художников в пределах одного стиля и у самого Бретона.

Возникает вопрос, а надо ли любым способом формулировать единое «сущностное» определение для разнородной сюрреалистической продукции. Не будет ли более правильным просто отдаться впечатлению, ощутить прикосновение грез, которая призвана, то вызвать беспокойство, то настроить на лад сюрреалистического юмора. Погрузиться в реальность на картинах сюрреалистов, которая как «зеркало без амальгамы», в них не столько отражается мир, сколько просвечивает, просматривается что-то за плоскостью зеркала скрытое. Все в этом пространстве символично, намекает на что-то. Мы видим здесь головы без тел, но не мёртвые, а живущие таинственной жизнью, одежды, своей формой облегающие объёмы фигур, которые по всем правилам должны были их заполнять, но вместо этого вызывающе демонстрирующие пустоту. Мы видим здесь лицо, одновременно представляющее собой веер. Видим перевернутый ящик с несколькими стоящими на нём кеглями, вместо дна ящика нам открывается вид на бесконечную водную гладь, на этой глади отражается лицо человека, склонившегося над ней, но невидимого на картине, лицо такое большое, словно это бесконечная гладь всего лишь зеркало. На другой картине видим колонны с драпировкой, которая одновременно представляет собой стебли, листья и цветы; еще на одной картине – кружевное жабо, приобретающее очертания совы; фруктовая ваза при ближайшем рассмотрении приобретающая черты женского лица. Но это еще не все: пространство, в котором предстают перед нами эти вещи, имеет особые свойства. Вещь может в одно и тоже время и покоиться, и возноситься, твердое повисает и растекается, мягкое застывает. Такому же преобразению подвергается и соотносительная величина предметов (к примеру, изображение головы, торчащей в пустом пространстве как холмы). И еще, изображённые на картинах сюрреалистов предметы – вещи это или существа? Здесь есть возможность почувствовать в вещах существа, и наоборот они предстают перед зрителем как «фантомы пустыни» (Магритт «Философия будуара»). На многих картинах присутствуют расчлененные человеческие тела (торс, голова, бюст, ноги...). Что позволяет уловить сходство живописи с поэзией. Уже кубизм показал живописные возможности поэтического тропа, который называется синекдой и определяется как замещение целого частью. Кубизм воспользовался синекдой, разложив предмет на мелкие отрезки, передающие то взгляд на него спереди, то взгляд со сторон, то взгляд сзади или воспроизводящие поверхность материала, из которого изображенный предмет был сделан. Все эти частичные элементы кубистическая живопись располагала рядом на плоскости картины. Сюрреализм тоже открывает живописную и одновременно поэтическую красоту части (голова, руки, тело...), замещающей целое. Но смысл этого замещения, на наш взгляд, здесь иной, чем в кубизме. Предмет, который изображен искаженными, намекает тем самым, что он изъят из практического употребления. И тут мы приближаемся к самому средоточию сюрреалистического смыслового построения. Пока вещь служит инструментом определенной деятельности, пока существо включено в вещь

определенных практических интересов, до тех пор и то и другое (и существо, и вещь) кажутся нам очень понятными и несложными. Но как только вещь и существо лишаются однозначности практического употребления, как только перестает быть ясным, для чего служит вещь, и каким образом существо будет реагировать на наши действия, как простейшие вещи, существа превращаются в загадки, фантомы. Вместе с тем они становятся для нас реальностью, но реальностью многомерной и многозначной, реальностью из живой и из мёртвой материи одновременно. Если мы смотрим на предмет не под углом зрения единственного их назначения, а с точки зрения многих видов деятельности, на которые он способен, предметы (существа, вещи) предстанут во всех своих не поддающихся предвидению свойствах. И пространство, окружающее существа, вещи, не овладевает ими, не поглощает их, а сосредотачивается вокруг них, притягивается ими. Вещь, абсолютно освобождённая от однозначной роли в сфере практических отношений, освобождённая так, как это может произойти во сне, и к пространству имеет неопределённое отношение: нет иных «наверху», «внизу», «позади», кроме тех, какие она сама определит своим движением. В минуту своего спокойствия вещь, существо держит под угрозой все пространство, так как они полны различных возможностей и свойств, которые, если будут преобразованы в действие, могут проявиться в пространстве движением в любом направлении. Так скажем, в сюрреалистических фильмах невозможно предугадать ни одно из следующих одно за другим действий. Ну, а если предмет написан на холсте, существует статично, не расплывается по плоскости, все равно возникает ощущение, что картина проявляет максимальные усилия для того, чтобы превратиться в саму реальность, которую она изображает. Изображённая вещь стремится стать образом других вещей, всех тех, которые она как-нибудь напоминает либо своими свойствами, либо внешним подобием, либо временными, пространственными ассоциациями. Она становится символом, который является и самостоятельной реальностью и образом всего существующего. Возникает конкретный образ чего-то крайне абстрактного. Границы метафор в картинах сюрреалистов трудно определить – ведь это не реальность, но реальность становящаяся «нереальностью», реальное оказывается созданием воображения, символом нереальных грез, царством бессознательных стихий.

Для сюрреализма человек, мир, вещи и явления, само пространство и время текучи и относительно, они теряют границы. Провозглашается эстетический релятивизм: все течёт, все искажается, смещается, расплывается, нет ничего определённого. Сюрреализм утверждает относительность мира и его ценностей. Хаос мира провоцирует хаос художественного мышления.

Сюрреализм выдвигает эстетический вариант агностицизма и непознаваемой «вещи в себе», объявив о существовании стоящей за реальными явлениями некой сверхреальности и населяющей ее существами. Этих существ Бретон в «Третьем манифесте сюрреализма» (1942) величает «великие прозрачные», он говорит о том, что над человеком есть «живые существа, чьи повадки для него так же непостижимы, как его поведение для кита» [2]. К примеру, если яблоко рассмотреть под микроскопом, будет видно очень много микробов. Они друг друга едят, они знают о существовании друг друга, но не знают о нашем существовании, так же и мы не знаем о них. Если съест яблоко, они не узнают об этом, они узнают лишь о том, что оказались в другой флоре. Бретон предупреждает нас о возможности существования других существ, недоступных человеческому разуму, ощущаемых нами лишь через «страх и чувство случайности». Мысль свою Бретон подтверждает авторитетом Новалиса, которому тоже казалось, что человек – просто-напросто паразит, живущий на теле некоего животного, не подозревая об этом. Кстати, современный кинематограф очень часто обыгрывает в фильмах сюрреалистическое представление о существовании мира и существ, для которых мы наподобие картинок в компьютере, или «микробов» (американские фильмы «Матрица», «Люди в черном»). Или как в рассказе Хосе Луиса Борхеса «Круги руин» [3] – старик, создавший в воображении совершенный образ человека, материализовал его, однако сам оказался чей-то выдумкой.

Сюрреализм полагает, что он приводит человека на свидание с загадочной и непознаваемой Вселенной. Для сюрреализма Вселенная драматически напряжена. Одиноким человеком сталкивается с таинственным миром:

Бабочка философская  
Присела на розовой звезде  
И так возникло окно в ад

Мужчина в маске все стоит перед  
Женщиной обнаженной.

(А. Бретон «Революер с седыми волосами») [4]

Сюрреализм не просто явление искусства, но способ мышления, образование удивительным образом вошедшее в себя основные черты культуры XX столетия. Именно сюрреализм оказал особенно активное воздействие на становление мышления современного человека.

Особенность сюрреалистической эпохи заключается в том, что для неё характерен образ мира как картины. Картины, написанной человеком, который потерял связь с истиной реального бытия. Искусство сюрреализма утверждает свою истину, согласно которой мир для человека не может быть ни одномерным, ни упрощенным, многовариантность – одна из характерных стилистических черт сюрреализма. Действительность – не только тот предмет, который мы в данный момент воспринимаем, а целый мир явлений, каждый отдельный факт составляет часть этого мира. В зависимости от того, как художник понял известный отдельный факт, воспринимающий, который идет по стопам художника, определяет свое отношение и ко всем остальным явлениям. В соответствии с этим отношением он также и ведет себя применительно к реальности: например, поведение человека, под влиянием импрессионистской концепции начавшего воспринимать реальность как плоскостную игру цветовых оттенков, в которой расплываются отдельные предметы, очевидно, будет иным, чем поведение того, кто в месте с кубизмом осматривает предмет одновременно с разных сторон, удостоверившись в его телесности. Человек, следующий за художником-сюрреалистом, на наш взгляд, должен начать с понимания того, что мир гораздо шире, чем мы обычно себе

представляем. Наши нормальные ожидания относительно реальности создаются общественным соглашением. Мы обучены тому, как видеть и воспринимать реальность, трюк социализации состоит в том, чтобы убедить человека, будто описания, с которыми он соглашается, определяют границы реального мира. Тогда как сюрреалисты своим творчеством показывают, что то, что мы называем реальностью – это всего лишь один из способов видения мира, способ, поддерживаемый обществом. Сюрреализм же создает альтернативный мир, выстраивая другие ожидания и манипулируя нашим сознанием. Существует общая система восприятия и языка: ребенок исследует мир при помощи нескольких предпосылок до тех пор, пока его не обучат видеть вещи способом, который соответствует общепринятым. Мир – это соглашения (скажем, мы должны научиться ходить, но когда научились, остается только один способ ходьбы, или мы должны научиться видеть и говорить, но когда мы научились, мы подчинены синтаксису языка и способу восприятия, которому научились). Мы полагаем, что сюрреализм учит новой системе восприятия и языка. Когда Макс Эрнст порвал с художественной традицией и нарисовал картину «Старик, женщина и цветок», он фактически сказал – вот новый способ глядеть на вещи: старик, женщина и цветок вращаются в своем энергетическом пространстве. Сюрреалисты предлагают глядеть на мир, как удивляющийся ребенок, еще не попавший в общую систему восприятий. Витгенштейн, философ XX века, говорил о том, что существует много разных языковых игр – наука, политика, поэзия, религия – каждая со своим собственным синтаксисом и правилами [5]. Так вот, возможно, сюрреализм – альтернативная система языка и значений, которая, однако, не является окончательной.

#### Библиографический список

1. Андреев Л.Г. *Сюрреализм*. Москва: Высшая школа, 1972.
2. Бретон А. Манифест сюрреализма. *Называть вещи своими именами: Программные выступления мастеров западноевропейской литературы XX века*. Москва: Высшая школа, 1986: 40 – 73.
3. Борхес Л.Х. *Проза разных лет*. Москва: Радуга, 1989.
4. Андреев Л.Г., Козлова Н.П. *История французской литературы*. Москва: Высшая школа, 1987.
5. Витгенштейн Л. *Избранные работы*. Перевод В. Руднева. Москва: Территория будущего, 2005.

#### References

1. Andreev L.G. *Surrealism*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
2. Breton A. Manifest surrealizma. *Nazyvat' veschi svoimi imenami: Programmnye vystupleniya masterov zapadnoevropejskoj literatury XX veka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986: 40 – 73.
3. Borhes L.H. *Proza raznykh let*. Moskva: Raduga, 1989.
4. Andreev L.G., Kozlova N.P. *Istoriya francuzskoj literatury*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
5. Vitgenshtejn L. *Izbrannye raboty*. Perevod V. Rudneva. Moskva: Territoriya buduschego, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.07.15

УДК 72.035

**Gerasimov A.P.**, Cand. of Sciences (Art History), senior lecturer, Tomsk State Architecture and Construction University (Tomsk, Russia), E-mail: gap11@sib mail.com

**THE DEVELOPMENT OF STYLES AND DIRECTIONS IN ARCHITECTURE OF RUSSIA IN 17-18 CENTURIES.** The article discusses the history of the development of styles in architecture in Russia. The author raises a question of the influence and the spreading of Moscow cult architecture of the 17-18 centuries upon stone buildings in Siberian cities. The author fulfils an analysis of the architectural lines of the architectural schools in Russia and Western Europe. The work shows specific features of decorative facades of Orthodox churches in Moscow and Tobolsk. It provides a visual comparison of the ornament of facades of civil architecture of cities of Western Europe and Tobolsk. Considerable attention is paid to the creative activity of the first people, who planned Siberian cities. One of such people was S. U. Remezov, an architect and cartographer. The article sums up the results of the study of Russian historians of culture and architecture. It concludes that the style of secular and religious architecture of the first cities in Siberia in 17-18 centuries formed under the influence of the Moscow school of architecture. It is pointed out that the problem is still not enough understood and requires further research.

**Key words:** architecture of Siberia, traditions, national features, directions and styles in architecture.

**А.П. Герасимов**, канд. искусствоведения, доц. Томского государственного архитектурно-строительного университета, г. Томск, E-mail: gap11@sib mail.com

## РАЗВИТИЕ СТИЛЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ В АРХИТЕКТУРЕ РОССИИ В XVII-XVIII ВЕКАХ

В статье рассматривается история развития стилей в архитектуре России, поднимается вопрос влияния и распространения культовой архитектуры Московского зодчества XVII-XVIII веков на каменные постройки сибирских городов. Проводится анализ архитектурных направлений архитектурных школ России и Западной Европы.

Раскрываются особенности декоративного оформления фасадов православных храмов Тобольска и Москвы. Дается визуальное сравнение орнамента фасадов гражданской архитектуры городов Западной Европы и Тобольска.

Значительное внимание уделяется творческой деятельности первому сибирскому градостроителю, архитектору и картографу С.У. Ремезову. Статья подводит некоторые итоги исследования отечественных историков культуры и архитектуры. В заключении делается вывод, что стилистика светской и культовой архитектуры первых городов Сибири в XVII-XVIII веках формировалась под влиянием Московской школы зодчества. Указывается на то, что данная проблема мало изучена и требует дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** культовая архитектура России и Сибири, традиции, национальные особенности, направления и стили в архитектуре.

История развития архитектуры в России интересует не одно поколение историков и теоретиков архитектуры. В последнее время, когда восстанавливаются утраченные храмы и возводятся новые, данная тема становится все более актуальной. Для нас составляет особый интерес вопрос развития и особенности характера православных храмов X-XI веков, как Софийские соборы в Киеве (1017 – 1037 гг.) и Новгороде (1045 – 1052 гг.), были наиболее подвержены влиянию византийской архитектуры. Общепринятое мнение, что первые храмы строили византийцы, было подвергнуто сомнению историком искусств XIX века А.П. Новицким, который писал: «Изучение планов, фундаментов и деталей византийского строительства в Киевской Руси приводит к убеждению, что строителями были зодчие из Армении и Грузии. Про это говорят, прежде всего, прочные сношения Киевщины с этими странами – данницами Византии в области искусства...» [1, с. 50]. Однако ни в России, ни на Украине нет, ни одного храма, похожего на христианские храмы Закавказья и Кавказа. Существующая версия, что строителями Софийского собора в Киеве и одноименного собора в Новгороде являлись византийцы, также подвергается сомнению. Тем более, что ни один храм X-XI вв. не дошел до нас в первозданном виде, кроме Софийского собора в Новгороде, который достаточно сильно отличался от Киевского храма. Архитектурный анализ храмов Софии Константинопольской и Софии Киевской доказывает это. Однако одноименные храмы Киева (перестроен в XVII веке) и Новгорода, несмотря на общие принципы строительства, значительно отличались по конструктивным особенностям, так и объемно-планировочным принципам.

Национальные черты русской архитектуры возникли задолго до принятия христианства. До нашего времени не дошла ни гражданская, ни культовая архитектура языческой Руси, но сохранились конструктивные принципы наиболее древнего деревянного зодчества. Взаимосвязь древнеславянских и древнерусских традиций, их взаимовлияние друг на друга особенно ощущаются в деревянной архитектуре Сибири, где их конструктивные приемы используются по настоящее время.

Рассматриваемый нами вопрос непосредственно связан с развитием архитектуры Сибири, как преемницы русских традиций и тех национальных особенностей, которые сформировались в архитектуре России.

«Национальные особенности не разделяют людей, но, напротив, сближают их, – писал в свое время А.В. Иконников, – и особое внимание необходимо сегодня к традициям русской архитектуры...» [2, с. 8]. Анализ исследуемой литературы и историков по формированию и истории развития русской архитектуры за последнее время позволяют делать вывод, что на протяжении XX – начала XXI столетий национальный вопрос постоянно находился в центре внимания. Ведущая роль в этом принадлежит учёным Москвы и Санкт-Петербурга, но нельзя не брать во внимание значение работ сибирских исследователей, у которых формировались свои процессы исследования национального зодчества.

Первая половина XX века отмечена в основном тенденциями в исследованиях народного зодчества, его истоков, кре-

стьянского домостроения и народного искусства. Немало трудов посвящено развитию фортификационных сооружений, развитию направлений и стилей XVII-XIX веков. С середины XX столетия все больше исследователей обращается к искусству и архитектуре конца XIX – начала XX веков, сегодня уделяется внимание архитектуре начала и первой половины XX столетия, что совершенно очевидно, так как этот момент связан с естественным поступательным процессом самого хода развития культуры и ее изучением.

На архитектуру России XVII-XVIII веков на протяжении длительного периода оказывало влияние древнерусская и западноевропейская культура. Исходя из этой концепции, мы и будем рассматривать развитие культуры и, в частности, архитектуры Западной Сибири.

Нельзя не остановиться на процессе освоения сибирских земель, их «мирной колонизации» и закрепления с помощью строительства опорных пунктов, крепостей и городов. Этот процесс, происходивший на протяжении XVI-XVII веков, вплоть до выхода русских людей к берегу Тихого океана. Этому вопросу достаточно много уделено внимания в работах последних лет В.И. Кочеданова, С.Н. Баландина, В.Т. Горбачева, Н.Н. Крадина и др. К концу XVII века произошло становление таких городов как Пелым, Сургут, Нарым, Тара, которые со временем потеряли свое значение как города-крепости. Развитие подобных опорных пунктов на торговых путях имели основное значение для развития городов-центров Сибири Тобольска, Тюмени, Верхотурья, Томска, Иркутска. На юге, как оборонительный форпост, развивался Омск. Причиной развития градостроительства Барнаула и Кузнецка явилась разработка полезных ископаемых и сооружений оборонных крепостей вокруг заводов. Кроме того, развитие градостроительства и вопросы архитектуры находились под пристальным вниманием всех царствующих лиц России, начиная с периода освоения Сибири и по мере освоения ее богатств [3].

Теоретические концепции, сформировавшиеся с возникновением городов Западной Сибири, развивались во взаимосвязи с архитектурой России XVIII-XX веков: «К началу XVIII века указом Петра I была образована Сибирская губерния со столицей Тобольском. Хронологические этапы развития искусства, так же, как и история России, делятся на основные периоды Древнерусского искусства и последующего этапа «Нового времени». Развитие городов Сибири шло по мере продвижения русских переселенцев на восток. Первыми сохранившимися памятниками крепостной и культовой архитектуры явились постройки в Тобольске: Софийский двор (1681 г.), закладка и строительство Абалакского монастыря и Знаменской церкви при нём (1683 г.), строительство Софийского собора (1683 – 1686 гг.), Спасо-Преображенской церкви Знаменского монастыря (1685 – 1691 гг.), Богоявленской (1690 – 1691 гг.) и Троицкой церквей в Верхнем посаде, Спасской церкви (1709 – 1713 гг.). В Тюмени – строительство Благовещенского собора (1700 – 1704 гг.), Троицкого собора одноименного мужского монастыря (1708 – 1715 гг.). В Верхотурье – начало возведения городских стен (1700 г.) и Троицкой церкви (1703 – 1710 гг.), строительство Далматова монастыря и начало строительства Успенской церкви (1707 – 1710 гг.).

За период от принятия христианства и до начала XVIII века Россия прошла многовековую путь в храмоустройстве и в образовании различных направлений и стилей в архитектуре, которые существенно отличались между собой как внутри государства, так и в сравнении с западноевропейской архитектурой» [3, с. 114]. Следует проследить возникновение и развитие направлений и стилей в каменной архитектуре Сибири. Известно, что смена стилей и, в частности, барокко в государствах Западной Европы в XVII-XVIII веках проходила далеко не последовательно. В Италии это период 1570 – 1780 гг., во Франции – 1610 – 1770 гг., включая рококо 1723 – 1774 гг., в Испании – 1570 – 1780 гг., в Германии – 1660 – 1780 гг., в Англии – 1690 – 1720 гг. (В. Кох). В Италии стилю барокко предшествовал поздний ре-

нессанс и маньеризм, во Франции – ренессанс и классицизм, в Испании и Германии – ренессанс, в Англии – палладианство [4] (рис. 1, 2). По утверждению И.Л. Бусевой-Давыдовой, в этот период в России сформировался «нарышкинский стиль» («нарышкинское барокко»). На смену «нарышкинскому стилю» пришло «петровское барокко», которому предшествовал огромный период Древнерусского искусства, начиная с известных первых христианских построек (989-1000-е гг.) и закончившийся серединой XVII века. Справедливо или нет считать семь веков за один стиль – «древнерусский»? Мы считаем, что, несмотря на общие принципы храмоустройства, в этом процессе происходили значительные изменения как в конструктивных, объемно-пространственных формах архитектуры, так и орнаментальных, которые в той или иной степени оказали влияние на стилизацию как в России, так и впоследствии, в Сибири.

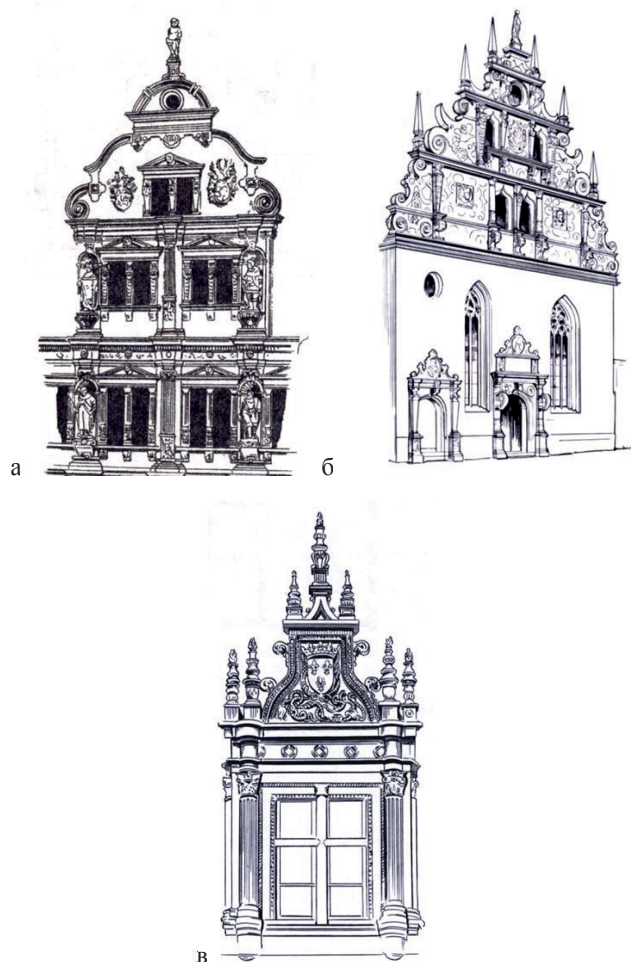


Рис. 1. Варианты оформления фасадов зданий эпохи ренессанса: а) Германия, замок в Гейдельберге (XIII-XVII вв.), фрагмент, б) Германия, Либенштейн / Саксония (1590 г.), в) Франция, замок в Амбуге (XV век). Репродукции из книг: «Всеобщая история архитектуры» Огюста Шаузи. – М. Эксмо, 2008; Энциклопедия архитектурных стилей. Вильфрид Кох. – М. ЗАО «БММ», 2008.

Рассматривая вопрос стилизации в архитектуре, необходимо отметить, что в работах Д.С. Лихачёва и Г.К. Вагнера, известных исследователей древнерусской культуры, говорится о «ренессансном периоде», который не входил в определённые временные рамки и не был определён в хронологическом порядке. Этот вопрос остался открытым для зодчества и Центральной России, и Сибири. Немаловажный фактор, который затрагивал Г.К. Вагнер, касался вопроса стиля в XVI веке. Автор напрямую говорил о «ренессансной образности», которая «подчас резко противоречила ей, почему мы и говорим не о развитии ренессансной тенденции, а ее модификации ... Она до сих пор убедительно не раскрыта, а гуманистическое содержание архитектуры XVI века остается для нас достаточно загадочным...» [5, с. 24].

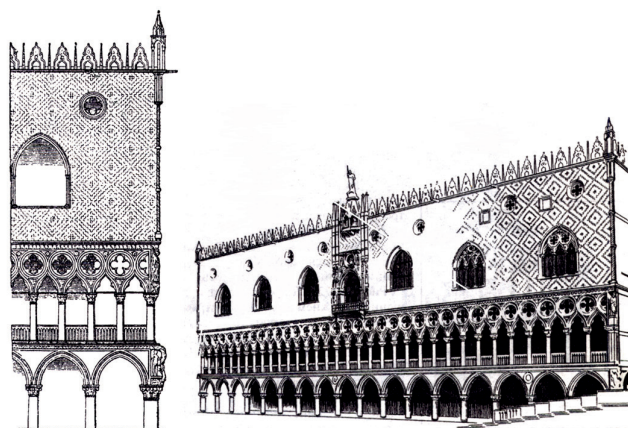


Рис. 2. Дворец Дожей в Венеции (1340-1405 гг.). Репродукции. Всеобщая история архитектуры. Огюст Шаузи. (М.: Эксмо. 2008. – С. 625)

Этот вопрос автор поднимал для распространенного в XVI веке шатрового строительства храмов, конструктивные особенности которого не затронули архитектуру Сибири. Хронологические периоды, на которые Н.Н. Воронов и А.И. Раппопорт делят древнерусское искусство, дают нам представление о параллельном развитии архитектуры России и Западной Европы:

- 1) X – начало XII в. (строительство соборов в Киеве, Новгороде, Полоцке);
- 2) XII – середина XIII в. (в большей степени зодчество Новгородской земли и Владимиро-Суздальской школы, в меньшей Киевско-Черниговской и Полоцкой архитектурных школ);
- 3) середина XIII – середина XV века (архитектура Московского княжества, Новгородской, Галицко-Волынской Руси и Пскова);
- 4) конец XV – начало XVI веков (храмы Московского княжества и Московского Кремля);
- 5) архитектура XVII века.

Хронология А.А. Тица несколько иная: первый период – архитектура древнерусского государства (X-XI вв.), второй период – архитектура феодальных княжеств (XII-XV вв.); третий период – архитектура периода становления централизованного русского государства (середина XV – XVI в.); четвертый период – архитектура централизованного государства (XVII в.).

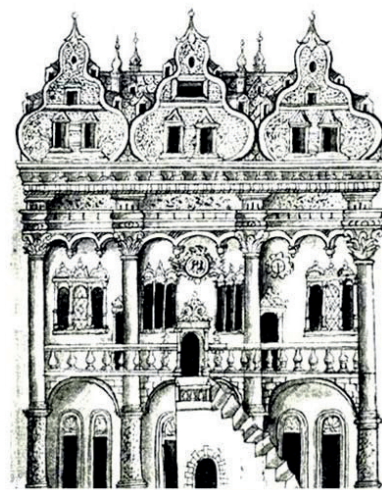


Рис. 3. Фрагмент палаты по чертежу С.У. Ремезова (XVII в.). Фотография: [www.hramy/ of novdev.htm](http://www.hramy/ of novdev.htm)

Следует отметить, что исследователи древнерусской архитектуры, рассматривая стилевые направления этих периодов, с большой осторожностью относились к тому или иному влиянию со стороны западноевропейской архитектуры. Обращаясь к хронологии развития того или иного периода в Западной Европе, можно сравнить период раннего ренессанса в Италии середины 1420 – 1500 гг. (В. Кох) и периода развития архитектуры в России XV – XVI веков. Возникает вопрос, был ли этот период для Рос-

сии Возрождением? Здесь необходима более четкая постановка вопроса: можно ли сравнивать развитие архитектуры России и Западной Европы этого периода? Несмотря на «монголо-татарское иго», от которого в настоящее время отказываются некоторые историки, архитектура России не имела периода упадка в условно принятый период, т. е. период средневековья, как это было в Западной Европе. Поэтому было бы правильно говорить и проводить анализ не по временным периодам западноевропейской культуры, а по конкретно взятым архитектурным сооружениям того или иного периода. Следовательно, мы не можем квалифицировать архитектуру России, да и Сибири, по западноевропейским периодам или стилям вплоть до первых десятилетий XVIII века, когда началось сближение с архитектурными направлениями Европы. С другой стороны, мы считаем, что отечественным исследователям древнерусской архитектуры необходимо найти терминологию в определении архитектурного стиля Сибири, которая бы соответствовала взглядам предшествующих исследователей (Н.Н. Воронов, А.П. Раппопорт, А.А. Тиц и др.).

К середине XVII века в архитектуре России сформировалось новое направление – «нарышкинский стиль» или «русское барокко» (стиль «московского узорочья»). Г.К. Вагнер в последней главе книги «Искусство Древней Руси» напрямую ставит вопрос «Ренессанс или барокко? (XVII в.)», где пишет, что «с легкой руки Ф. Горностаева архитектура XVII века получила название «московское барокко». Эту точку зрения разделяет и В.В. Згура, который, в свое время предложил архитектуру середины XVII века называть «московским барокко»: «В архитектуре этого направления В.В. Згура различал вторую и даже третью стадии «русского барокко», включив сюда и памятники гражданской архитектуры, преимущественно палаты бояр, князей, высшего духовенства, реже – купцов». Однако «все эти теоретические построения не встретили поддержки. Автор ставит вопрос, «как же охарактеризовать стиль русской архитектуры XVII века, называемый «московским барокко»? Не остаётся ничего другого, как признать, что постепенно назревавшие в архитектуре под влиянием «духа времени» черты нового живописного стиля не смогли вылиться в «настоящее» барокко...». Ссылаясь на Д.С. Лихачева, Г.В. Вагнер далее пишет, что «с виду барочная архитектура выполняла не барочную, а ренессансную функцию. Если быть последовательным, то сюда надо включить и архитектуру середины и даже третьей четверти XVII века» [5, с. 153].

В связи с этим появилась необходимость последовательно рассмотреть некоторые аспекты процесса стилиобразования в архитектуре Сибири периода XVII – начала XVIII вв., его формирование и последующее развитие, в первую очередь «стиля барокко». Как было сказано ранее, первые каменные постройки в Сибири начались с Софийского двора, где В.И. Кочедамов указывал на ренессансное влияние. Основным строителем Софийского двора С.У. Ремезов, похоже, следовал царскому указу: «В Тобольске соборную церковь Софии Премудрости Божия строить каменную против образца, какова в Москве в Кремле в Девичьем монастыре...» [6, с. 153]. Мы говорим здесь о влиянии архитектуры Древнерусского периода конца XVI века, когда строители отходят от однокупольной шатровой конструкции и возвращаются к пятикупольной системе, воссоздавая подобие храмов XI-XII веков: Софийский собор в Новгороде (1045-1052 гг.), Спасский храм в Берестове (Киев, до 1125 г.), Успенский собор Киево-Печерского монастыря (1073-1078 гг.) (реконструкция Н.Г. Логвина).

К началу освоения Сибири Россия уже имела огромный опыт каменного строительства как крепостей, так и культовых сооружений, которые первоначально возводились в таких крупных для того времени городах Сибири, как Тюмень, Тобольск, Иркутск, Барнаул, Томск, Красноярск. Первым каменным сооружением светского характера стала «приказная палата», построенная С.У. Ремезовым в период с 1700 по 1705 гг. Проводя аналогию фрагментов чертежа С.У. Ремезова и реконструкцию В.И. Кочедамова, а также сравнивая их с рисунком фасада Лопухинского корпуса Новодевичьего монастыря, можно сказать, что влияние на строительство архитектурных построек в Тобольске оказала московская архитектурная школа второй половины XVII века (рис. 3). Размеры палаты более точно определены в книге С.В. Копыловой «Каменное строительство в Сибири. Конец XVII – XVIII в.» [7, с. 29]. Здесь же автор указывает о прибытии в Тобольск в 80-х годах XVII в. московских каменщиков, «что позволило развернуть строительство (реконструкцию) двора». Четвертым сооружением, выполненным по проекту С.У. Ремезова, стали Южные ворота Кремля (1714-1717 гг.). Как указывает автор, сведений об истории этой постройки сохранилось мало. Дмитриевские ворота

соединили подгорную и нагорную части Тобольска. Над воротами была возведена палата – рентория, которая предназначалась для хранения казны, где орнамент оконных наличников прямоугольного в плане здания, имеет в большей степени древнегреческие черты. При постройке собора основным строителем С.У. Ремезов «следовал указу в Тобольске соборную церковь Софии Премудрости Божия строить каменную против образца, какова в Москве в Кремле в Девичьем монастыре...» [6, с. 153] (рис. 4, 5).

Если архитектурные формы Смольного собора Новодевичьего монастыря и Софийского собора в Тобольске (1681-1686 гг.) относятся к одному и тому же периоду, то архитектура приказной палаты (1700 г.) в большей степени относится к «ренессансному направлению». Кроме того, после приезда из Москвы С.У. Ремезовым построены гостиный двор (1703-1706 гг.) и Вознесенская церковь (1717 г.). Как указывает В.И. Кочедамов, сохранилось три варианта фасадов четырехъярусного сооружения, где в более поздних вариантах также преобладали «ренессансные мотивы».



Рис. 4. Собор Смоленской иконы Божией Матери (г. Москва, 1524-1525 гг.) ([www. Hramy/of novdev.htm](http://www.Hramy/of_novdev.htm))



Рис. 5. Софийский собор (г. Тобольск, 1681-1686 гг.). Фото автора, 2003 г.

Что касается стилиобразования в архитектуре Сибири, то так же, как и в архитектуре России XVII-XVIII вв., среди учёных нет единого мнения о его начале, принципах возникновения и формах его направлений. В то же время возникает вопрос о рождении стиля «барокко», о терминологии которого также идет полемика – характерен ли этот термин для русской архитектуры конца XVII – начала XVIII веков (И.Л. Бусина-Давыдова) [8].



Рис. 6. Лопухинский корпус Новодевичьего монастыря (г. Москва, 1687-1688 гг.). Фотография: [https://commons....](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Novodevichy_Convent...)



Рис. 7. Симоновский мужской монастырь, трапезная (г. Москва, 1677 г.). Репродукция из альбома 1893 г. Фотография: <http://andcvet.narod.ru/Simon/simon.htm>



Рис. 8. Фасад Тобольской Приказной палаты. Реконструкция В.И. Кочедямова.

Репродукция из книги «Первые русские города Сибири» (М., 1978, с. 167)

Как было указано ранее исследователями древнерусской культуры, западноевропейская архитектура в период Ренессанса имела некоторое влияние на Московскую архитектуру. Это наблюдается в орнаментальном оформлении и проектах фасадов зданий Москвы и единичном проекте приказной палаты Ремезова, где С.У. Ремезов в проекте индивидуально подходит к ее графическому решению, хотя некоторое сходство с палатами Новодевичьего монастыря существует (рис. 6 – 8). Несмотря на имеющиеся различия в орнаментике и объёмно-пространственном построении зданий дворцов и монастырей Италии, Германии и Франции, мы находим достаточно много общего с архитектурой России.

Что же касается культовой архитектуры Сибири XVII – начала XVIII века, то здесь мы наблюдаем те же принципы в проектировании и строительстве соборов и церквей, которые существовали в Древней Руси еще X-XII веках. Подводя некоторые итоги, следует отметить, что начало развития каменной культовой и светской архитектуры второй половины XVII – начала XVIII веков в Сибири шло под влиянием московского зодчества. Одновременно в конце XVII века в России шел переход от древнерусской архитектуры к «московскому узорочью» или «нарышкинскому стилю». То есть направлению, которое продолжало развиваться вплоть до начала строительства Санкт-Петербурга. С этого времени, при царствовании Петра I, сильное влияние стала оказывать западноевропейская архитектура. Позднее исследователи стали говорить о «петровском» или «русском» барокко. Для Сибири термин «сибирское барокко» в культовой архитектуре закрепился как для XVIII, так XIX веков. Мы считаем, что вопрос стилиобразования древнерусской архитектуры в Тобольске и архитектуре «нового времени» в городах Сибири, как и исследование архитектуры России XVII – начала XVIII вв. требует дальнейшего исследования искусствоведами и историками архитектуры.

#### Библиографический список

1. Новицкий А.П., Никольский В.А. *История русского искусства. Современная версия*. Москва: Эксмо, 2008.
2. Иконников А.В. *Тысяча лет русской архитектуры. Развитие традиций*. Москва: Искусство, 1990.
3. Герасимов А.П. Формирование стиля в архитектуре городов Западной Сибири в конце XVII-XVIII века. *Тезисы докладов VI исторических чтений Томского института академии*: ВЭГУ, Томск-Уфа, 2013: 113.
4. Вильфред К. *Энциклопедия архитектурных стилей. Классический труд по современному зодчеству от античности до современности*. Москва: ЗОА «БММ», 2007.
5. Вагнер Г.К., Владышевская Т.Ф. *Искусство Древней Руси*. Москва: Искусство, 1993.
6. Кочедямов В.И. *Первые русские города Сибири*. Москва: Стройиздат, 1978.
7. Копылова С.В. *Каменное строительство в Сибири. Конец XVII-XVIII вв.* Новосибирск: Наука, 1979.
8. Бусева-Давыдова И.Л. *О концепциях стиля русского искусства XVII века в отечественном искусствоведении*. Available at: <http://ref.rushkolnik.ru>. 10.07.2015

#### References

1. Novickij A.P., Nikol'skij V.A. *Istoriya russkogo iskusstva. Sovremennaya versiya*. Moskva: `Eksmo, 2008.
2. Ikonnikov A.V. *Tysyacha let russkoj arhitektury. Razvitiye tradicij*. Moskva: Iskusstvo, 1990.
3. Gerasimov A.P. Formirovaniye stilya v arhitekture gorodov Zapadnoj Sibiri v konce XVII-XVIII veka. *Tezisy dokladov VI istoricheskikh chtenij Tomskogo instituta akademii*: V' EGU, Tomsk-Ufa, 2013: 113.
4. Vil'fred K. *Enciklopediya arhitekturnykh stilej. Klassicheskij trud po sovremennomu zodchestvu ot antichnosti do sovremennosti*. Moskva: ZOА «BMM», 2007.
5. Vagner G.K., Vladyshevskaya T.F. *Iskusstvo Drevnej Rusi*. Moskva: Iskusstvo, 1993.
6. Kochedamov V.I. *Pervye russkie goroda Sibiri*. Moskva: Strojizdat, 1978.
7. Kopylova S.V. *Kamennoe stroitel'stvo v Sibiri. Konec XVII-XVIII vv.* Novosibirsk: Nauka, 1979.
8. Buseva-Davydova I.L. *O koncepciyah stilya russkogo iskusstva XVII veka v otechestvennom iskusstvoznani*. Available at: <http://ref.rushkolnik.ru>. 10.07.2015

Статья поступила в редакцию 28.07.15

УДК 7.01: 7.038.3: 7.08

**Lukichev R.V.**, postgraduate, Department of Art History of the St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences (St. Petersburg, Russia), E-mail: Ruslan0003@yandex.ru

**NECESSITY AND CHANCE IN GENERATIVE ART.** The article presents for the first time the phenomena of generative art in the context of philosophical categories of necessity and chance. Turning to the heritage of ancient Greek philosophers, the author reveals the similarity between the "random collision of atoms" in the atomic theory and processes of random generating of art objects run by different kinds of autonomous systems in generative art. The role of generative artists is analyzed in the idealistic way and compared with the role of the ancient demiurge, whose supreme will organizes the chaos and becomes a source of necessity. The article also reveals the essential features of generative works created with the help of various types of necessity (natural and supernatural) and chance (randomness as a set of uniform options, randomness as the result of minor causes leading to significant consequences, etc.). The author concludes that there is a strict interdependence between these two categories in generative art. The launch of an autonomous system and the subsequent existence of the results of its "creative" activity are led by the necessity, due to the intentions of the artist and his or her aesthetic tastes, and the process of creating generative art pieces proceeds through different chaotic oscillations and thus provides the required variation.

**Keywords:** generative art, chance, necessity, atomism, objective idealism, autonomous system, art object.

**Р.В. Лукичев**, аспирант каф. искусствоведения Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: Ruslan0003@yandex.ru

## НЕОБХОДИМОЕ И СЛУЧАЙНОЕ В ГЕНЕРАТИВНОМ ИСКУССТВЕ

Статья впервые характеризует генеративное искусство с позиции философских категорий необходимости и случайности. Обращаясь к наследию древнегреческих мыслителей, автор раскрывает сходство между атомистической теорией о возникновении мира за счет «случайного столкновения атомов» и процессами «рандомной» генерации арт-объектов под воздействием автономных систем, а роль художника-генеративиста рассматривает в объективно-идеалистическом ключе и сравнивает её с ролью античного демиурга, высшая воля которого упорядочивает хаос и становится источником необходимости. В статье, кроме того, выявлены сущностные особенности генеративных произведений, созданных в рамках различных типов необходимости (естественная и сверхъестественная) и случайности (случайность как совокупность равномерно возможных вариантов, случайность как результат действия незначительных причин, приводящих к значительным последствиям, и т. д.). Автор приходит к выводу о существовании строгой взаимозависимости между двумя данными категориями в контексте "generative art": запуск автономной системы и последующее существование результатов её «творческой» активности происходят по необходимости, обусловленной намерениями и эстетическими вкусами художника, а сам процесс создания генеративного арт-объекта протекает на основе различных хаотических колебаний, обеспечивающих искомую вариативность.

**Ключевые слова:** генеративное искусство, случайность, необходимость, атомизм, объективный идеализм, автономная система, арт-объект

Генеративное искусство создается автономными, а, значит, в большей или меньшей степени независимыми системами. И поскольку на сегодняшний день речь не идёт о существовании совершенного искусственного интеллекта, способного полностью заменить человека в творческом процессе и обладающего собственным художественным вкусом, мы вынуждены признать, что единственным источником автономности для любого рода систем до сих пор остается случайность. Принцип случайности уже был рассмотрен как один из ключевых приемов русского и европейского авангарда, послужившего предтечей ген-арта [1]; однако даже углубленное изучение самых разных творческих экспериментов, основанных на случайных числах или физико-химических реакциях, не предоставит исчерпывающий ответ о сущности генеративного искусства. В этой связи, приступая к её анализу, представляется логичным начать с философских категорий необходимости и случайности, поскольку именно они – одни из старейших понятий в истории науки, которые проходят красной нитью от периода античности до наших дней.

Категории необходимости и случайности зародились ещё в древнегреческой философии, опиравшейся на понятие логоса, согласно которому «в окружающем мире действует независимый от человека и даже от бога объективный закон» [2, с. 12 – 13]. Эта концепция нашла самое непосредственное отражение в трудах известного фракийского мыслителя Демокрита, одного из основателей атомистики и приверженца материалистических идей. Он не ставил перед собой задачи разработать категорию необходимости, но, рассуждая о причинности, в определенной степени анализировал и необходимость, рассматривая их в неразрывном единстве, поскольку если нечто имеет причину, то оно необходимо [2, с. 14]. «Ни одна вещь, – писал Демокрит – не возникает беспричинно, но все возникает на каком-нибудь основании и в силу необходимости» [цит. по: 2, с. 13 – 14].

То же касается и феномена случайности: древнегреческий философ был убежден в том, что «есть некоторая определенная причина для всего, о чем мы говорим, что оно произошло спонтанно и случайно» [2, с. 16]. «В его системе случайность, физическая основа которой – внутренняя неопределенность атома, выступает субстанцией мира вещей... Атомы в бесконечной

пустоте "сталкиваются, и одни из них отскакивают, куда случится", другие же, двигаясь случайно, сходятся вместе и образуют предметный мир. Следовательно, мир произошел случайно» [2, с. 18 – 19]. Впрочем, как отмечает исследователь В.А. Шуков, «Демокрит пользовался случаем только при решении вопроса о происхождении мира. Другими словами, Демокрит вполне допускал случайное происхождение того мира, в котором мы живем. Но так возникнув, этот мир в дальнейшем существует и развивается строго по необходимости» [3, с. 117]. Так, например, как считает Шуков, случайное образование структуры атома водорода могло предопределить все дальнейшее направление эволюции Вселенной.

С этой точки зрения, ген-арт существует на стыке случайного и необходимого, а возникновение многих генеративных арт-объектов, в целом, имеет определенное сходство с возникновением мира, как его описывал Демокрит: первоначальное спонтанное «схлестывание» исходных элементов – будь то столкновение атомов, перемешивание стихотворных фрагментов по методу Т. Тцары, булетиизм С. Дали или визуальные компьютерные итерации на основе генератора случайных чисел – приводят к образованию новых объектов. Последующее же их существование зачастую связано с необходимостью, но несколько иной, чем у Демокрита: художник, который подготовил и привел в действие автономную систему, будучи носителем эстетической категории вкуса, сознательно использует полученный за счет «случайного столкновения атомов» результат в своей дальнейшей творческой работе (как, например, Дали создавал иллюстрации к «Дону Кихоту» на основе разбрызганной методом булетиизма краски) либо аннулирует его, начиная заново, «с чистого листа».

С данной позиции категория необходимости у генеративных арт-объектов приобретает скорее объективно-идеалистическую окраску, свойственную учению Платона: «Мир Платона также происходит и развивается по необходимости, но его необходимость, в отличие от демокритовской, – не имманентное свойство самого мира, а дана свыше. Изменить эту (фаталистическую) необходимость никто не может» [2, с. 25]. Иными словами, речь идет о некой абсолютной божественной необходимости, строго обязательной и неотвратимой. Если в контексте рассматривае-

мых явлений образ художника приравнять к образу демиурга, то его высшая воля как раз становится источником такого рода необходимости, обуславливающей последующее существование арт-объекта, созданного автономной системой.

Следует отметить, Платон выделял сверхъестественную необходимость как проявление силы и воли объективного, запредельного демиурга, сотворившего мир, и естественную необходимость, которая действует в сфере бытия, где ещё не проявилась могучая сила демиурга, где вещи и явления находятся в состоянии хаоса [2, с. 30]. Таким образом, «понятие “необходимость”, с одной стороны, обозначало все то, что не зависит от воли людей, что навязано человеку извне – будь то приказ царя, воля богов или законы природы. С другой стороны, под необходимостью понимается и все то, что происходит само по себе, слепо, беспорядочно. В последнем случае необходимость оказывается практически отождествленной со случаем» [2, с. 30].

Данная трактовка как нельзя лучше иллюстрирует два типа генеративных произведений: первые возникают на основе принципа случайности и существуют далее по необходимости, диктуемой волей и вкусами художника; вторые же, интерактивные по своей сути, предполагают участие зрителя и потому создаются, хотя и по необходимости (согласно рамкам или алгоритмам, установленным художником), но случайно, беспорядочно – за счет спонтанных и непредсказуемых реакций, движений, жестов и иных поведенческих особенностей зрительской аудитории (например, в интерактивных аудиовизуальных инсталляциях московской арт-студии “Stain”).

В обоих типах случайность оказывается неотъемлемым составительным, формообразующим элементом. В связи с этим, продолжая рассмотрение античного наследия, уместно обратиться к идеям Эпикура, который, будучи учеником Демокрита, активно развивал и дорабатывал концепции своего учителя. «Эпикур и Лукреций Кар выдвинули чрезвычайно плодотворную идею о том, что именно случай является конструирующим началом во Вселенной. Разрабатывая атомистическую картину мира, они пришли к выводу, что движение атомов в пустоте под действием собственного веса должно сопровождаться спонтанным отклонением от прямолинейной траектории. Это создает условия для взаимных сцеплений атомов, которые и порождают видимое многообразие вещей» [4, с. 10].

Таким образом, именно случай выступает основным конструирующим, порождающим началом – как в генеративном искусстве, так и в представлении атомистов о возникновении Вселенной. Однако многие мыслители и ученые выделяли разные виды случайности. Например, Платон под случайностью понимал «все хаотичное, неупорядоченное, нецелесообразное»; в некоторых фрагментах он трактовал понятие случайность «как следствие пересечения независимых причинных рядов, совпадения внешних, не связанных друг с другом процессов» или «как хаотическое движение вещей, явлений, которое без вмешательства бога не может упорядочиться» [2, с. 29 – 30]. Аристотель называл случайным «пересечение независимых причин» и «то, что совершается непостоянно, нерегулярно и не по большей части» [2, с. 42]. Уместно предположить – применительно к генеративному искусству, – что разные виды случайности приводят к различным творческим результатам.

Советскому исследователю Шейнину О. Б. принадлежит авторитетный труд, в котором автор резюмирует и обобщает основные научно-философские концепции, связанные с феноменом случая, а также выделяет целый ряд видов случайности. Мы остановимся на двух из них:

1. Случайность как нечто «равномерно возможное»; она осуществляется в одном из нескольких равновероятных вариантов [5, с. 11].

Рассуждения Аристотеля наглядно иллюстрируют данный пункт: «В утверждении “Завтра произойдет или не произойдет морское сражение” содержатся два вывода: а) “Возможно, что завтра случится морское сражение”; б) “Возможно, что завтра не будет морского сражения”. Оба события на сегодня ни истинны и ни ложны, но они неопределенны (равно возможны), поэтому и невозможно предсказать наступление одного из них, не имея каких-либо дополнительных фактических данных. Сегодня в потенции оба события истинны, а в будущем – дело случая» [2, с. 38].

Здесь случайность выступает фактически синонимом вариативности, которая, в свою очередь, оказывается фундаментальным базисом, пожалуй, любой автономной системы, используе-

мой в генеративном искусстве. Очевидно, именно многообразие вариантов, образов, паттернов и ситуаций, генерируемых системой, представляется столь привлекательным для художников, работающих в данном направлении. При этом все допустимые в рамках системы варианты являются равновероятными (напомним, к примеру, что при шести бросках одного шестигранного кубика в приписываемой Моцарту “Musikalisches Würfelspiel” количество возможных музыкальных комбинаций достигает 46656), хотя окончательный итог остается неизвестным – ни для автора системы, ни для зрителя, вовлеченных в процесс, что и создает необходимую интригу.

2. Случайность как неустойчивость движения, при которой малые причины приводят к существенным последствиям [5, с. 15]; случайность как результат действия незначительных причин, приводящих к значительным последствиям [5, с. 20].

В целом два схожих пункта, рассматриваемых Шейниным в отдельности, здесь уместно объединить в один и проиллюстрировать его рассуждениями известного французского математика и философа Анри Пуанкаре: «Конус, поставленный на вершину, падает в непредсказуемом направлении. Это, указал Пуанкаре, служит примером незначительных причин, ведущих к существенным последствиям, примером случайности. Исправляя знаменитое изречение Лапласа, Пуанкаре заявил, что “исходное состояние [вселенной] может быть известно лишь приближенно... может [также] случиться, что небольшие изменения в исходных условиях приведут к значительным изменениям в окончательных явлениях... Предсказание становится невозможным, и мы имеем случайное явление”» [5, с. 15 – 16].

Непредсказуемость является одной из отличительных особенностей генеративного искусства, и в его контексте данный вид случайности свойственен скорее тем автономным системам, которые обладают более высокой чувствительностью к первоначальным условиям и при их сравнительно небольшой корректировке выдают иной результат, отличный от предыдущего. Так, по всей вероятности, при изменении угла наклона аркебузы и расстояния между её дулом и мишенью изменяется и след от разбрызгиваемой краски; в советском компьютерном мультфильме «Кошечка» (1968) уменьшение значения той или иной константы может до неузнаваемости деформировать фигуру главной героини или исказить её движения; добавление нескольких новых слов в словарь машины, «сочиняющей» стихи, приведет к различным стихотворным новообразованиям, не встречавшимся при её прежнем словарном запасе. Кроме того, фактически любое современное произведение виртуального генеративного искусства, созданного на основе программного кода, так же чувствительно к первоначальным условиям. Художник-программист, работая над алгоритмом, задаёт конкретные параметры, на основе которых машина строит изображение и, как правило, дополняет их сгенерированными случайным образом значениями переменных. В процессе выполнения алгоритма все переменные находятся в тесном взаимодействии; внесение каких бы то ни было изменений – по усмотрению автора или непреднамеренно, случайным образом – может привести к непредсказуемым последствиям. Это и обеспечивает широкую вариативность конечного творческого результата.

Итак, произведения генеративного искусства возникают случайным образом, но по необходимости. Категория случайности при этом проявляется в техническом аспекте формообразования арт-объекта («рандомном» способе его изготовления), а категория необходимости – в изначальном творческом намерении художника, сознательно прибегшего к помощи автономной системы, и – в случае со статическими, неинтерактивными произведениями – в его финальном волеизъявлении, обеспечивающем последующее существование, модификацию либо полную ликвидацию результатов, порожденных игрой случая. Иными словами, феномен случайности в ген-арте раскрывается исключительно в рамках установленной художником необходимости и не может существовать вне её. Высказанную мысль о взаимозависимости между необходимостью и случайностью подтверждают выдающиеся ученые и мыслители. Так, Ламарк называл данные категории двумя основными средствами природы и полагал, что эти «мощные и общие средства – всемирное притяжение и беспрестанно изменяющееся отталкивающее молекулярное действие» и что «равновесие между этими двумя противоположными силами... порождает... причины всех наблюдаемых событий» [5, с. 21]. Гегель же сформулировал «тезис о единстве [о взаимной связи] необходимости и случайности. Это единство, заявил он, и есть “абсолютная действительность”» [5, с. 22].

## Библиографический список

1. Лукичев Р.В. Зарождение генеративного искусства в СССР: поэзия и музыка средствами ЭВМ. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014; 7 (45); Часть II: 139 – 141.
2. Бекбоев А.А. Концепция необходимости и случайности в учении античных и восточных мыслителей. АН КиргССР, Ин-т философии и права. Фрунзе: Илим, 1989.
3. Шуков В.А. Оправдание случайности. Ответственный редактор Ю.В. Сачков; АН СССР. Ин-т философии. Москва: Наука, 1990.
4. Марков В.А. Феномен случайности. Методологический анализ. АН ЛатвССР, Институт философии и права. Рига: Зинатне, 1988.
5. Шейнин О.Б. Понятие случайности от Аристотеля до Пуанкаре = The concept of randomness from Aristotle to Poincare. Препринт. Институт истории естествознания и техники АН СССР; Москва, 1988; 9.

## References

1. Lukichev R.V. Zarozhdenie generativnogo iskusstva v SSSR: po'eziya i muzyka sredstvami 'EVM. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 7 (45); Chast' II: 139 – 141.
2. Bekboev A.A. *Konceptsiya neobходимости i sluchajnosti v uchenii antichnyh i vostochnyh myslitelej*. AN KirgSSR, In-t filosofii i prava. Frunze: Ilim, 1989.
3. Shukov V.A. *Opravdanie sluchajnosti*. Otvetsvennyj redaktor Yu.V. Sachkov; AN SSSR. In-t filosofii. Moskva: Nauka, 1990.
4. Markov V.A. *Fenomen sluchajnosti. Metodologicheskij analiz*. AN LatvSSR, Institut filosofii i prava. Riga: Zinatne, 1988.
5. Shejnin O.B. *Ponyatie sluchajnosti ot Aristotelya do Puankare* = The concept of randomness from Aristotle to Poincare. Preprint. Institut istorii estestvoznaniya i tehnik AN SSSR; Moskva, 1988; 9.

Статья поступила в редакцию 28.07.15

УДК 784.3

**Lobanova E.V.**, postgraduate (Art History), Music History Department, Russian Academy of Music n.a. the Gnesins (Moscow, Russia), E-mail: lobelena@yandex.ru

**ISSUES OF RELIGION AND FAITH IN ROMANCES BY NIKOLAI MYASKOVSKY.** This article explores little-known romances by Nikolai Myaskovsky with poems by Zinaida Gippius, which are dedicated to religious issues. This study explains religious-philosophical beliefs of Gippius and characteristics of their particular expression in the work of this poetess. In addition, this study provides a detailed analysis of music in these romances and detects parallels between the religious contents of poems by Gippius and their 'embodiment' in the music by Myaskovsky. After that, this contribution characterizes central elements of the vocal style in the early period of Myaskovsky's work. All romances analyzed employ a spiritual meaning which manifests in the polysemy of symbols and which requires de-coding and interpretation. Finally, this article includes analysis of four unknown romances by Myaskovsky with poems by Gippius, which have never been published. These are "Christian", "Another Christian", "Knock", and "Limit". The empirical basis encompasses the analyzed materials from the Russian State Archive of Literature and Culture including manuscripts by the composer, as well as his published compositions.

**Key words:** Nikolai Myaskovsky, Zinaida Gippius, romance, religious contents, poetic text.

**Е.В. Лобанова**, соискатель учёной степени канд. искусствоведения на каф. истории музыки Российской Академии музыки имени Гнесиных, г. Москва, E-mail: lobelena@yandex.ru

## ТЕМА РЕЛИГИИ И ВЕРЫ В РОМАНСОВОМ ТВОРЧЕСТВЕ Н. МЯСКОВСКОГО: ПО МАТЕРИАЛАМ НЕИЗДАННЫХ СОЧИНЕНИЙ

В статье исследуются малоизвестные романсы Н. Мясковского на стихи З. Гиппиус, посвященные религиозной тематике. Раскрываются религиозно-философские убеждения З. Гиппиус и особенности их воплощения в творчестве поэтессы. С помощью аналитического разбора музыки романсов, автором статьи проводятся параллели между религиозным содержанием поэтических текстов З. Гиппиус и особенностями их музыкального воплощения, выявляются характерные черты раннего вокального стиля Н. Мясковского. Рассматриваются романсы, духовная тематика которых скрыта за многозначностью символистских смыслов, требующих расшифровки, так и сочинения, религиозное содержание которых не подлежит сомнению. В статье также анализируются четыре неизданных романса Н. Мясковского на стихи З. Гиппиус – «Христианин», «Другой христианин», «Стук», «Предел». Автор опирается как на материалы архива РГАЛИ – рукописи композитора, так и на изданные сочинения.

**Ключевые слова:** Н. Мясковский, З. Гиппиус, романс, религиозное содержание, поэтический текст.

Камерно-вокальное творчество Н. Мясковского обширно и многообразно по тематике, стилю, поэтическим источникам. Значительно эволюционировав на протяжении всего творческого пути композитора, романсовое наследие отразило важнейшие его этапы: от глубокого интереса к передовым течениям искусства начала XX века до вынужденных попыток соответствия идеологии советского государства.

Тема данной статьи предполагает концентрацию на раннем этапе вокального творчества Н. Мясковского – исканиях рубежа XIX–XX веков, почти целиком прошедшего «под знаком» символизма: в это время были созданы вокальные циклы на стихи З. Гиппиус, К. Бальмонта, Вяч. Иванова. И если для романсов на стихи К. Бальмонта и Вяч. Иванова композитор выбирает стихотворения, тематика которых в целом не выходит за пределы традиционной для романсового жанра лирической сферы (темы любви и смерти, природы и человека в ней), то поэтический мир З. Гиппиус привлекает Н. Мясковского совсем иными гранями.

Творчество поэтессы было отмечено печатью крайнего индивидуализма в духе декадентских настроений начала XX века.

Основа её творчества – дуализм личности как результат ощущения мучительного раскола между миром и человеком, между добром и злом, Божественным и Дьявольским, жизнью и смертью. Ранняя поэзия З. Гиппиус буквально «пропитана» настроениями рубежа XIX–XX веков: отрицание существующих общественных и моральных законов, поиск новых идеалов, отношение к искусству как к источнику знания об Истине – некой идеальной реальности, находящейся за гранью человеческого бытия. Такое высокое понимание искусства привело его представителей к интенсивным поискам в области человеческого духа, и пересмотру существующих религиозных постулатов. Большинство прогрессивно мыслящих людей эпохи относилось к традиционной Церкви с её жёсткими канонами и «обрядовой» стороной как к пережитку прошлого. В своём стремлении обрести новую веру многие из них погружались в мистицизм, увлекались метафизикой. Религиозные искания представителей искусства естественным образом находили отражение в их творчестве.

Идеологами нового религиозного сознания в России стали Д. Мережковский и З. Гиппиус. Организованные ими в 1901 г. в

Петербурге религиозно-философские собрания имели высокую цель – установление диалога между ищущей новых духовных ценностей интеллигенцией и православной церковью. Религиозные воззрения З. Гиппиус, сформировавшиеся в глубоком детстве, в течение жизни претерпели значительную трансформацию, испытывая на себе влияния философских идей Вл. Соловьёва и учения И. Флорского, результатом которой стали попытки созидания, совместно с Д. Мережковским, новой Церкви на основе теории Третьего Завета.

Идеи «нового религиозного сознания» стали неотъемлемой частью поэтического творчества З. Гиппиус. Более того, по мнению исследователей (А. Лавров [1], С. Савельев [2], А. Бисеров [3], Е. Криволапова [4]) религиозные воззрения сформировали творческий мир З. Гиппиус и определили всю её литературную биографию. Весьма интересным и ценным представляется замечание Е. Криволаповой: «религиозная вера была для неё (З. Гиппиус. – Е.Л.) отнюдь не попой, не модным, в духе времени, увлечением, а тем началом, которое позволяло ей обрести жизненную опору и преодолеть личностную обособленность, разъединённость с миром, достичь столь желаемого единства “между чувством и сознанием”» [4, с. 8]. Современники и исследователи творчества поэтессы часто ставили под сомнение истинность её религиозных устремлений. Причиной этого во многом была манера поведения поэтессы, диктуемая атмосферой эпохи, главной составляющей которой стала её игровая природа: «между нею и внешним миром происходила постоянная борьба-игра. Она, настоящая она, укрывалась иронией, капризами, интригами, манерностью от настоящей жизни вокруг и в себе самой» [5, с. 282 – 283].

Однако сама З. Гиппиус называла «естественной и необходимой потребностью человеческой природы» молитву: «и вот мы, современные стихописатели, покорные вечному закону человеческой природы, молимся — в стихах, как умеем, то неудачно, то удачно, но всегда берем <...> все наше данное «я» в данную минуту <...> Все стихи всех действительно поэтов — молитвы» [6].

Говоря о «молитвенности» поэтического творчества, З. Гиппиус подчёркивает обособленность, оторванность каждого человеческого «я» от другого, и как следствие — его непонимание, «ненужность»: «мы стыдимся своих молитв и, зная, что все равно не сойдёмся в них ни с кем, — говорим, слагаем их уже вполголоса, про себя, *намёками, ясными лишь для себя* (курсив мой. – Е.Л.)» [6]. Это последнее замечание о существовании в поэзии тайных смыслов, известных лишь малому кругу «посвящённых», получило отражение в музыке романсов Н. Мясковского.

«Разъединённость с миром» — важная черта психологического облика поэтессы и одна из главных тем её творчества, оказалась близка молодому Н. Мясковскому. Композитор, склонный к тематике философского, углубленного плана, был заинтересован религиозным подтекстом стихотворений З. Гиппиус, более того, в его переписке с М. Гофманом (в письме М. Гофмана Н. Мясковскому от 9.06.1906 г.) мы находим и свидетельства увлечённости идеями Д. Мережковского: «...Вам страшно за меня, а мне за Вас <...>. Мне хочется поколебать Вашу веру в слова Мережковского о религиозном сверхисторическом пути» [7, IV, с. 57]. К сожалению, неизвестным остаётся ответное письмо Н. Мясковского, где, по всей видимости, эта дискуссия на философско-религиозные темы раскрывается полнее. Безусловно, являясь разносторонне образованным человеком, Н. Мясковский не мог остаться в стороне от религиозно-философских исканий своего времени. Композитор интересовался философией Ф. Ницше, А. Шопенгауэра, идеями в области религии Вл. Соловьёва, Н. Бердяева, П. Флоренского [7, V, с. 307].

Одним из результатов этого интереса стало сочинение Н. Мясковским романсов на религиозные стихи З. Гиппиус (всего композитором написано 27 романсов на стихи поэтессы). Романсы стали музыкальным откликом и на его религиозно-философские размышления и споры с М. Гофманом. Четыре из них ни разу (!) не издавались (рукописи романсов хранятся в РГАЛИ ф. 2040, оп. 2, ед. хр. 37). Причины этого понятны — их религиозное содержание противоречило советской идеологии. В рукописи все неизданные романсы вошли в соч. 4 «Одиночество» — пять стихотворений З. Гиппиус для голоса с фортепиано: 2. Стук, 3. Христианин, 4. Другой христианин, 5. Предел (кроме этих романсов в цикл вошла 1. Серенада).

Стихотворения З. Гиппиус, посвящённые теме веры и религии, часто носят рассудочный, «головной» характер. В известной степени эта особенность стихов — результат сильнейшей интел-

лектуальной составляющей самой природы творчества поэтессы. В силу этой причины религиозные стихи З. Гиппиус часто лишены искреннего, непосредственного религиозного чувства. Критик начала XX века Н. Поярков пишет о её стихах, которые «содержат искания Бога» так: «холодны, сухи и немолитвенны. Они слишком логичны и схематичны, в них нет искреннего вопля грешника, страстности ищущего Бога — человека на распутье» [8, с. 33]. Возможно, ещё одной причиной является наблюдение исследователя Н. Королевой о личности поэтессы: «Зинаида Гиппиус была воспитана в вере и в русской православной церковности, но идеи *соборности, самоотречения, прощения* (курсив мой — Е. Л.) были чужды её индивидуалистическому и эгоцентрическому характеру» [9, с. 9].

Религиозное содержание многих романсов скрыто за многозначностью символистских смыслов, расшифровка которых требует глубокого изучения философско-религиозной теории, созданной Д. Мережковским и З. Гиппиус, а также биографических фактов, сопровождающих написание стихов. Действительно, многие из религиозных стихотворений З. Гиппиус «смущают, прежде всего, нарочитой затемнённым смыслом» [4, с. 197].

Например, в поэтическом тексте романа «Кровь» (из цикла «На грани» соч. 4, создан в феврале 1908 г.) его религиозный смысл предельно завуалирован:

Я призываю Любовь,	Тайному не прикословь.
Я открываю Ей сердце.	В Тайне теперь мое сердце.
Алая, алая кровь,	Алая, алая кровь,
Тихое, тихое сердце.	Тихое, тихое сердце.

Руку мою приготовь,	Путь наш единый, Любовь!
Верой овей мое сердце.	Слей нас в единое сердце!
Алая, алая кровь,	Алая, алая кровь,
Тихое, тихое сердце.	Веще, веще сердце...

1901 г.

Содержание стихотворения становится понятным при сопоставлении текста с событием, произошедшим в доме Мережковских 29 марта 1901 г. В этот день Д. Мережковским, З. Гиппиус и Д. Filosoфым была совершена литургия, «тайная вечеря», которая должна была стать началом Церкви Третьего Завета [4, с. 164 – 169, 199]. В контексте этого события стихотворение воспринимается как молитва, просьба об укреплении Веры и Любви перед совершением Таинства. Символика красного цвета крови отвечает сути момента тайной вечери — Евхаристии: это и кровь Христа, и Любовь, и цвет Пасхи, и будущего Воскресения.

Не с первого прочтения раскрывается сакральный смысл таких романсов как «Предел», «Надпись на книге», «Страны уныния» (из цикла «На грани» соч. 4), «Заклинание», «Петухи» (из цикла «Предчувствия», соч. 16) и др.:

«Надпись на книге»	
Мне мило отвлеченное:	Я — раб моих таинственных,
Им жизнь я создаю...	Необычайных снов...
Я всё единенное,	Но для речей единственных
Неявное люблю.	Не знаю здешних слов...

1896 г.

Смысловой подтекст стихотворения — намёки на тайное знание, ведомое поэтессе (речи «единственные», «необычайные» сны) и невозможность его высказать («не знаю здешних слов») выражен в музыке романса. Интонационная неопределённость кратких мелодических ячеек, «вопросительные» интонации (восходящие квинты) в партии голоса, ладово-функциональная размытость гармонии в духе раннего А. Скрябина, избегание сильных долей — все эти музыкальные черты отвечают смысловой многозначности стихотворения.

Не менее интересен подтекст романса «Петухи»:

Ты пойми, — мы ни там, ни тут.	На деревья гляди, — на верхи.
Дело наше такое, — бездомное.	Не колеблет их близость
	рассветная..
Петухи поют, поют...	Всё поют, поют петухи, —
Но лицо небес еще темное.	Но земля молчит,
	неответная...

1906 г.

Текст стихотворения наталкивает на мысль, что в нём говорится о деле создания «новой церкви», что провозвестники

грядущих событий – петухи, уже «поют», однако мир еще не готов принять новое знание («но земля молчит, неотвечная...»). Весь романс выдержан на остинатном «колышущемся» фоне триолей-секунд (в плане мелодики представляющий собой «выписанные» трели), который, в сочетании с ладовой неопределенностью и мерными «ударами» баса, очень красочно воссоздающими бой часов или удары колокола, рождает ощущение «подвешенности» в пространстве при неуклонном движении маятника времени.

Романс «Предел», включенный Н. Мясковским в цикл «На грани» соч. 4 (цикл был составлен Н. Мясковским в 1946 г. из ранее созданных и частично опубликованных романсов. К сожалению, цикл в ред. 1946 г. так и не вышел в свет), является одним из четырех не изданных романсов. Стихотворение, ставшее поэтической основой, посвящено Д. Философову.

Сердце исполнено счастьем желанья,  
Счастьем возможности и ожидания, –  
Но и трепещет оно и боится,  
Что ожидание – может свершиться...  
Полностью жизни принять мы не смеем,  
Тяжести счастья поднять не умеем,  
Звуков хотим, – но созвучий боимся,  
Праздным желаньем пределов томимся,  
Вечно их любим, вечно страдая, –  
И умираем, не достигая...

1901 г.

Содержание стихотворения отражает, по-видимому, состояние души Д. Философова в момент идеологического раскола их тройственного союза (третий участник – Д. Мережковский), произошедшего вскоре после «тайной вечери» 29 марта 1901 г. Тогда для поэтессы стало очевидным, что не только Д. Философов не разделяет их с Д. Мережковским веру в возможность создания церкви Третьего завета, но и сама она не готова к осуществлению этого крайне амбициозного замысла.

«Предел» – один из тех немногочисленных романсов Н. Мясковского на стихи З. Гиппиус, музыка которых полностью сосредоточена на воплощении светлых образов стихотворения (отметим, что в «мрачно-скорбном мире» романсов на стихи З. Гиппиус есть несколько, подобных этому, «островков» счастья и принятия жизни: романсы «Мгновение», «Нескорбному учителю»). Композитор (и это для него не характерно) фактически проходит мимо темы смерти и разочарования, которые, на первый взгляд, являются смыслом поэтического высказывания. По сути, музыка романса является отражением первых четырех стихотворных строк – состояния переполненности души радостным ожиданием счастья, лишь в среднем, *es moll*-ном, эпизоде омраченной ламентозными интонациями секундовых задержаний в среднем голосе у фортепиано. В целом, романс выдержан в традициях П. Чайковского и Н. Римского-Корсакова, слышна близость стилю С. Рахманинова – гармоническая, ладовая и структурная ясность, певучая протяженность и широкий регистровый охват мелодических линий сочетается с непосредственностью и открытостью в выражении чувства. Особую мягкость звучанию придает обилие плаговых оборотов в гармонии.

Теперь подробнее остановимся на романсах, религиозное содержание которых не подлежит сомнению и не нуждается в специальной расшифровке. Это романсы «Дар» (из цикла «Предчувствия», соч. 16, 1913 г.), «Нескорбному учителю» (из цикла «На грани», соч. 4, 1906 г.) и три неизданных романса – «Христианин», «Другой христианин», «Стук» (также из цикла «На грани», соч. 4). Среди романсов Н. Мясковского не изданными остаются четыре (помимо трех названных – романс «Предел»). Все – на религиозную тематику. Рукописи романсов находятся в РГАЛИ ф. 2040, оп. 2, ед. хр. 37. Неизданные романсы были написаны Н. Мясковским в апреле-мае 1905 г. Тексты взяты из сборника «Собрание стихов» (1904 г.). В рецензии журнала «Новый путь» (№8, 1904 г.) поэзия этого сборника характеризуется как «маленькая строгая часовня, безмолвная, сумеречная, в тишине которой чувствуется глубокая, немая и искренняя жизнь в Боге» [7, V, с. 57].

Романсы «Христианин» и «Другой христианин» могут трактоваться как вокальный диптих. В поэтическом сборнике З. Гиппиус эти два стихотворения – соседи, как и романсы в вокальном цикле (№ 11 и № 12). В пользу смысловой спаянности романсов говорит и тональный план: они написаны в тональностях энгармонически равных: *es-moll* – *dis moll*. Романс «Другой христианин»,

фактически, воспринимается как продолжение «Христианина» – окончание на тонике (*es*) переходит в начальный бас *dis* в том же регистре.

Стихотворение «Христианин» написано З. Гиппиус под влиянием идей Ефрема Сирина – выдающегося христианского богослова IV века. Основными темами его проповедей и поэтических сочинений была жизнь «для Бога и в Боге» в соответствии с христианскими идеалами, покаяние, борьба со страстями и удаление от мирской суеты. В стихотворении З. Гиппиус тема отречения от мрачного, «смердного» и проклятого мира («Всё прах и тлен, всё гниль и грех») превращается в жизненное кредо, изложенное в духе ораторского призыва: («Хочу оков, хочу цепей... / Идите прочь с моих путей! / К Нему – мой вздох, к Нему – мой стон, / В затвор иду – в затворе Он!»). Это, не терпящее альтернатив, кредо выражено Н. Мясковским лапидарными, будто высеченными из камня, речитативными фразами с «ломаными» мелодическим рисунком в вокальной партии. Жесткий пунктирный ритм придает высказыванию характер приговора: «повсюду мрак, повсюду смрад...».

Религиозная семантика выражена в многочисленных мотивах «креста» (рисунок 1а) и в имитации ударов колокола (рисунок 1б).

Тема трагического отречения от мира продолжена в романсе «Другой христианин» («Никто меня не поймет – и не должен никто понять. / И, тайну мою храня, один я иду за порог»). «Другой христианин» написан в характерном для большинства гиппиусовских романсов экспрессионистском стиле: та же густая хроматика, усложненная гармоническая вертикаль, резкая заостренность интонационных ячеек в мелодике. Как и во многих других вокальных сочинениях, Н. Мясковский использует прием остинато: непрерывная сеть из шестнадцатых и триолей «опутывает» основную мелодико-гармонический каркас на протяжении почти всего романса. Как и в «Христианине», присутствует мотив «креста».

В романсе «Стук» нашла яркое музыкальное воплощение тема мучительного поиска Бога и его обретения через молитву: «Тебе я молюсь, о, Отец! Поддай мне голос, иль знак!... / И стала живой тишина. / В ней, темной, слышу ответ: / Пусть ночь бесконечно длинна, – / Из тьмы да родится свет!».

Строгий аскетизм аккордовой вертикали и повествовательность коротких речитативных фраз вокальной партии (*Quasi narrante*) первой строфы (Рисунок 2а) обогащаются колокольной остинатностью во второй и третьей строфах (Рисунок 2б), которое, трансформируясь в коде (*piu mosso*), становится символом ликования и обретения света во Христе (Рисунок 2в).

Отметим, что имитация звуков колокола – не типичная для музыки Н. Мясковского в целом, в романсах на религиозную тему приобретает характер символа, традиционно связанного с темой христианской веры в русской музыке (М. Мусоргский, С. Рахманинов, впоследствии – Г. Свиридов).

Романс «Нескорбному учителю» – пример простой, искренней музыкальной молитвы. Поэтический текст отражает редкое для творчества З. Гиппиус настроение смирения и покорности:

Иисус, в одежде белой,	Иисус, детей надежда!
Прости печаль мою!	Прости, что я скорблю!
Тебе я дух несмелый	Темна моя одежда,
И тяжесть отдаю.	Но я Тебя люблю.

1901 г.

В письме к М. Гофману (от 27. 07. 1906 г.) Н. Мясковский называет этот романс «частицей своего религиозного восторга», отмечая, что он вышел «не в стиле и даже очень, так как отзывается чем-то посторонним, но зато искренности сколько!» [7, IV, с. 58]. В ответном письме (от 30. 07. 1906 г.) М. Гофман пишет: «Нескорбному Учителю» безбоязненно искренен, религиозен, очень своеобразен, певуч, красив <...> один из тех пробных камней, которыми испытывается Ваша искренность, крепость и внутреннее музыкальное пение» [7, IV, с. 58].

Замечание Н. Мясковского, о том, что этот романс вышел «не в стиле» не подлежит сомнению: удивительная для гиппиусовских романсов прозрачность аккордовой фактуры, интонационная простота и естественность развертывания вокальной мелодии, отсутствие напряженной хроматики отражает поэтическое содержание: искреннее принятие любви к Богу в духе наивной детской веры («Иисус – детей надежда»).

Последний из написанных Н. Мясковским романсов на религиозную тему – «Дар» (октябрь 1913г.), один из наиболее «де-

354



Рис. 2в

## Библиографический список

1. Лавров А.В. З.Н. Гиппиус и её поэтический дневник. *Гиппиус З.Н. Стихотворения*. Санкт-Петербург: Академический проспект, 1999: 5 – 68.
2. Савельев С.Н. *Жанна д'Арк русской религиозной мысли. Интеллектуальный профиль З. Гиппиус*. Москва: Общество «Знание» России, 1992.
3. Бисеров А.Ю. *Новое религиозное сознание в творчестве З.Н. Гиппиус*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
4. Криволапова Е.М. *Литературное творчество З.Н. Гиппиус конца XIX – начала XX века (1893 – 1904 гг.): религиозно-философские аспекты*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2003.
5. Берберова Н.Н. *Курсив мой*. Москва: АО «Согласие», 1996.
6. Гиппиус З.Н. Необходимое о стихах. *Собрание стихов. 1889 – 1903*. Available at: <http://gippius.com/lib/poetry/book/sobranie-stikhov-1889-1903.html>
7. Де-Клерк Ю.И. «*Dernier cri*», или Последний крик моды в искусстве начала XX века. Москва, Париж, Петербург в 5 тт. Т. IV: Петербург, т. V: Комментарии, приложения, указатели. Москва: П. Юргенсон, 2013.
8. Поярков И. *Поэты наших дней*. Москва: тип. И.Н. Холчев и К°, 1907.
9. Королева Н.В. Опыт свободы Зинаиды Гиппиус. *Гиппиус З.Н. Опыт свободы*. Москва: Панорама, 1996: 5 – 22.

## References

1. Lavrov A.V. Z.N. Gippius i ee po'eticheskij dnevnik. *Gippius Z.N. Stihotvoreniya*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij prospekt, 1999: 5 – 68.
2. Savel'ev S.N. *Zhanna d'Ark russkoj religioznoj mysli. Intellektual'nyj profil' Z. Gippius*. Moskva: Obschestvo "Znanie" Rossii, 1992.
3. Biserov A.Yu. *Novoe religioznoe soznanie v tvorchestve Z.N. Gippius*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
4. Krivolapova E.M. *Literaturnoe tvorchestvo Z.N. Gippius konca XIX – nachala XX veka (1893 – 1904 gg.): religiozno-filosofskie aspekty*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
5. Berberova N.N. *Kursiv moy*. Moskva: AO "Soglasie", 1996.
6. Gippius Z.N. Neobhodimoe o stihah. *Sobranie stihov. 1889 – 1903*. Available at: <http://gippius.com/lib/poetry/book/sobranie-stikhov-1889-1903.html>
7. De-Klerk Yu.I. «*Dernier cri*», ili Poslednij krik mody v iskusstve nachala XX veka. Moskva, Parizh, Peterburg v 5 tt. T. IV: Peterburg, t. V: Kommentarii, prilozheniya, ukazateli. Moskva: P. Yurgenson, 2013.
8. Poyarkov I. *Po'ety nashih dnei*. Moskva: tip. I.N. Holchev i K°, 1907.
9. Koroleva N.V. Opyt svobody Zinaidy Gippius. *Gippius Z.N. Opyt svobody*. Moskva: Panorama, 1996: 5 – 22.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 7.08

**Mamyrina N.S.**, Cand. of Sciences (Art Studies), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: [kafdiz@mail.ru](mailto:kafdiz@mail.ru)

**Kopytina A.V.**, Master of Arts, senior teacher, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: [kopitina-aleks@mail.ru](mailto:kopitina-aleks@mail.ru)

**HISTORICAL PORTRAIT IN WORKS OF THE ALTAI ARTISTS OF THE SECOND HALF OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY.** The article is dedicated to an up-to-date problem – an image of the creative person in the fine arts. The work has a review structure, therefore, it gives many names of artists and sculptors and other people, to whom artists devoted their works. These are such scientists as I.I. Polzunov, L.V. Malinovsky, etc., some writers such as N. G. Dvortsov, V. M. Shukshin, A.S. Pushkin, such artists as V.A. Zoteyev, A.V. Iyevlev, some musicians as E.I. Borisov, G. Kremer, and heroes of the Great Patriotic War such as N. Kozin, P. Plotnikov, etc. The problem of a historical portrait is yet not thoroughly studied and in this sense this article represents a certain scientific interest. The authors of the paper on the basis of the analysis of works of painters and sculptors come to a conclusion that the Altai masters of the fine arts worked in line with the Russian art school on the basis of the principles of realism.

**Key words:** portrait, composition, character, person, color, concept of an image, historicism.

**Н.С. Мамырина**, канд. искусствоведения, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: [kafdiz@mail.ru](mailto:kafdiz@mail.ru)

**А.В. Копытина**, магистр искусствоведения, ст. преп. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: [kopitina-aleks@mail.ru](mailto:kopitina-aleks@mail.ru)

## ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛТАЙСКИХ ХУДОЖНИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме – образу творческой личности в изобразительном искусстве. Статья носит обзорный характер, поэтому в ней представлено много имён художников и скульпторов и персоналий, которым художники посвятили свои работы: это учёные (И.И. Ползунов, Л.В. Малиновский и др.), писатели (Н.Г. Дворцов,

В.М. Шукшин, А.С. Пушкин и др.), художники (В.А. Зотеев, А.В. Иевлев и др.), музыканты (Е.И. Борисов, Г. Кремер и др.), герои Великой Отечественной войны (Н. Козин, П. Плотноков и др.). Проблема исторического портрета мало изучена и в этом смысле данная статья представляет определённый научный интерес. Авторы статьи на основе анализа произведений живописцев и скульпторов приходят к выводу о том, что алтайские мастера изобразительного искусства работали в русле русской художественной школы на основе принципов реализма.

**Ключевые слова:** портрет, композиция, персонаж, модель, колорит, концепция образа, историзм.

Развитие портретного жанра на Алтае наблюдается с начала XX века в творчестве художников Г. Гуркина, А. Никулина, А. Борисова, М. Курзина, которые в 1910-1930-е гг. продолжали тенденции искусства рубежа XIX-XX вв., что нашло отражение в живописных портретах, созданных этими мастерами: тенденции пленэрной живописи, декоративные искания, эффекты и контрасты освещения, импрессионистические приёмы, композиционные поиски, в частности, приём случайного кадрирования и т.д.

В работах последующих поколений портретистов преемственности в творческих поисках не наблюдается. Из алтайских авторов в послевоенные годы в области портрета работал И.Е. Харин, которого интересовали не только портрет современника, но и исторический портрет (в частности, он работает над образами И.И. Ползунова и К.Д. Фролова).

В 1950-е годы жесткий идеологический контроль сменяется более лояльной политикой в искусстве: на первый план выступает отдельный человек, который трудится на благо своей Родины. В этот период на Алтае начинают свой творческий путь молодые художники, приехавшие сюда после окончания художественных учебных заведений: В. Курзин, М. Ковешникова, Ю. Панин, С. Чернов, Н. Иванов, Ф. Хорхов, Г. Борунов, Г. Колпаков и др. Они работали в этот период в русле общих тенденций развития искусства, наблюдавшихся в те годы в стране. Художники разрабатывали направления искусства второй половины XIX в., которые характеризуют реалистическое видение: описательная манера, максимальная близость натуре в концепции портретного образа, тщательная разработка цветовых отношений, верная передача тоновых отношений, богатая цветовая нюансировка и т.д.

В 1960-е гг. с активизацией художественной жизни в целом усилилась роль портрета в формировании общественных идеалов. В этот период развития производственной темы в портрете наблюдаются утверждение социальных ценностей и острота общественного содержания. В портретном образе выявляется социальный тип личности, который несёт нравственно-гуманистическую окраску. Это наблюдается в портретах 1960-х гг. Н. Иванова, С. Чернова, Ю. Панина, С. Двойноса и др. В портретах этого времени проявляется интерес к крупной изобразительной форме, тяготение к монументальной экспрессии, конструктивному лаконизму выражения. Следствием господства в изобразительном искусстве 1960-х годов «сурового стиля» стало, с одной стороны, создание большого количества портретов-типов, собирательных образов, с другой утрата – одной из главных черт портретности – индивидуальной характеристики.

«Суровый стиль» нашел наиболее яркое выражение на алтайской почве в творчестве Г. Борунова. Эмоционально выразителен образ героя в портрете Г.Ф. Борунова. Портретируемые обычно изображены среди близкой им обстановки. Композиция работ монументальна, живописная техника – это чаще всего корпусное письмо, пастозный мазок, которые куют форму. Ярким примером исторического портрета в творчестве Г.Ф. Борунова можно считать «Портрет сибирского богатыря Нестора Козина» (1969), участника Великой Отечественной войны, Героя Советского Союза, служившего в сибирской гвардейской дивизии, кавалера многих орденов, человека огромной силы воли. Портретируемый представлен сидящим у стола в характерной для него позе. Фигура занимает все полотно. Конкретность поставленной задачи повлекла за собой конкретность окружения: фоном стала черная грифельная доска с событиями из летописи военных лет. Плотная корпусная живопись, напряженное звучание синего цвета, взгляд портретируемого прямо на зрителя, монументальность композиции – все это усиливает значительность образа.

В 1970-е гг. современник стал интересен художнику сложностью своей внутренней жизни. В это время актуализации психологического портрета характерными работами алтайских авторов являются «Портрет писателя Н.Г. Дворцова» (1974) Н. Иванова, «Портрет матери» (1977) В.Ф. Добровольского, «Портрет художника Зотеева» (1977) кисти И.С. Хайрулинова. В 1970-е г. по-прежнему раскрывается концепция образа героя труда. В «Портрете механизатора В.С. Дьяконова» (1974) В. Терещенко отсутствует монументализация образа, акцент автор делает на индивидуаль-

ные качества личности, подчёркивая простоту и естественность характера.

В послевоенном десятилетии общество проявило внимание к скромным труженицам тыла в годы войны. В портрете М. Ковешниковой «Мать солдата» (1975) при точности социальной, психологической и культурологической характеристик показана судьба целого поколения в истории страны.

В 1970-е гг. тема войны показывается через портрет, через психологические качества личности, глубину человеческих переживаний. В эти же годы развивается концептуальный портрет, особенно активно в творчестве И. Рудзита, Л. Цесюлевича, привнесших на Алтай традиции прибайкальской живописной школы. Исторические портреты И. Рудзита – это, прежде всего, портреты героев Великой Отечественной войны – «Алтайский Матросов», «Герой советского Союза Т.П. Масловский» (1969). Они привлекают суровой значительностью образов, внутренним богатством. Отталкиваясь от конкретной индивидуальности изображенных, художница дает обобщенное решение характеров людей мужественных, самоотверженных. В описываемый нами период обогащается образная тематика портретирования, актуализируется изображение творческой личности.

1980-е гг. – время активного поиска формы при усложнении образной концепции портретирования. В живописном портрете В.Ф. Рублева и его последователей – Л. Пастушковой, Л. Кульгачевой на – основе реалистического видения и тщательного наблюдения натуры – стилизация формы, тяготение авторского начала к концепции образа. В концептуальном портрете усиливается элемент условности в композиции и колорите, особенно проявившиеся в творчестве И. Рудзита.

Иная образная концепция, соединяющая черты аналитического и интимного, с социальной направленностью, утверждающей гуманистические общественные ценности, наблюдается в портретах А.П. Ботева. В работах ряда авторов прослеживается тяготение к реминисценциям (А.П. Ботев, П. Джуря, А. Фризен), цитированию (А.П. Ботев). Характер обобщения приобретает философские черты в полотнах Ю. Бралгина, И. Рудзита, Л. Цесюлевича, В. Егошина и др.

В 1980-90-е гг. подвижность жанровых границ, тяготение портрета к портрету-картине в концептуальном плане достигают кульминации. Показательны примеры: «Мои родители» (1998) А. Песоцкого, «Портрет Е.И. Борисова» (1997) Л. Цесюлевича, где портретный образ приобретает черты общекультурного в масштабах России философского характера, выражающего общественное сознание современника. «Портрет дирижера Великорусского оркестра народных инструментов «Сибирь» Е.Н. Борисова» (1997) имеет горизонтальный формат. Максимальная контрастность позволяет подчеркнуть движение. В палитре нет открытого черного цвета, вместо него художник использует темные по тону ультрамарин, зеленый, фиолетово-пурпурный. Открытые цвета присутствуют как в теневой части, так и на свету. Лицо главного героя не раскрывает своей страстности. Оно полно спокойствия, сосредоточения. Все три персонажа – музыка, человек, природа – являются частью друг друга, их взаимодействие идет по кругу [1, с. 31]. Наряду с вышеперечисленными концептуальными работами этого времени, художники обращаются и к образам современников, пытаются запечатлеть подлинный облик людей, имеющих огромные заслуги перед краем, сыгравших значительную роль в его истории, развитии науки, культуры, искусства, производства. К таким работам можно отнести серию работ бийского художника А.П. Малышева «Почетные граждане Бийска». «Каждая работа серии по своему содержанию – портрет – памятник. Здесь уместны и монументальность, и величавость, и торжественная неподвижность позы. Но при этом обязательно безупречное портретное сходство, конкретность и индивидуальность характеристик, которые органично сочетаются с известной парадностью, приподнятостью общего строя. В галерее Почетных граждан автор декларирует свою общественную позицию. Главные духовные, нравственные качества его героев – спокойное достоинство, мудрость, душевная ясность и твердая воля. Портретные образы серии носят сурово-сдержанный характер. В их создании художник опирается на

традиции советской живописи 30 – 50-х годов, пафос которой заключался в утверждении образа борца и создателя. Одно из самых удачных по художественному качеству произведений «почетной» серии «Портрет Л.Т. Гаркавого». ... Портретные образы А.П. Малышева несут в себе дух времени, минувшей советской действительности, неповторимую интонацию отечественной истории XX века» [2, с. 45, 58].

В 1990-е гг. появляется репрезентативный портрет: «Портрет В.Т. Христенко» (1997) В.Ф. Проходы. Наряду с поисками новой формы и образного содержания на протяжении всего описываемого времени в алтайском искусстве устойчивой тенденцией является развитие реалистического портрета в творчестве Г.Ф. Борунова, Н.П. Иванова, В.С. Торхова, М.Д. Ковешниковой, М.Я. Будкеева, С.И. Чернова, С.К. Двойноса, А.П. Ботева, П.Д. Джуря, В.П. Чукуева, В.Ф. Проходы, И.С. Хайрулинова, И.М. Мамонтова, Г.А. Колпакова, В.Ф. Добровольского, А.А. Дрилева, а также в творчестве более молодого поколения А.П. Щетинина, А.Е. Емельянова, А.В. Арестова и др.

К историческим портретам принадлежат образы ветеранов Великой Отечественной войны М.Я. Будкеева, В.А. Затева кисти И.С. Хайрулинова. Для И.С. Хайрулинова характерна потребность близкого общения с портретируемым и глубокое проникновение в характер. В 2003 году он написал портрет А.И. Скурлатова, послужившего прообразом известному памятнику Алеше в Болгарии. Хайрулинов наделён ярким художественным и общественным талантом, как и его модели. Портрет «С.И. Пирогов» (1998) выполнен в традициях русского портрета в интерьере. В этой работе художник уделяет большое внимание предметам, которые окружают портретируемого, через обстановку и детали интерьера мы не только погружаемся в то историческое время, но и можем глубже проникнуть в психологический образ героя. Обращает на себя внимание и любовь, с какой автор написал обстановку: материальность и теплота присутствует в изображении плюшевой скатерти, которая переливаясь, отражает идущий из окна свет; пожелтевшие страницы старой книги в потертом переплете покоятся на столе в гармонии со скатертью и старинными карманными часами, представляя философское осмысление бренности жизни. Все эти бытовые мелочи, в контексте их трактовки художником, позволяют ярче раскрыться образу. В портретах «Н.И. Сурикова с внучкой», «А.В. Ивлев», «В. Зотеева», «А.С. Цыбинова», «М. Лядова», «Р.П. Орлова» мы находим отражение эпохи через образы её героев. В каждой из этих работ проявляется неподдельная любовь и уважение автора к своим современникам.

Особый вклад в жанр исторического портрета на Алтае внесли живописцы Г.А. Колпаков («Герой гражданской войны на Алтае Ф. Колядо», «Портрет участника гражданской войны на Алтае К. Рева»), Л.Р. Цесюлевич («Портрет дирижера Борисова», «Портрет Н.К. Рериха»), И.Р. Рудзите («Портрет скрипача Гидона Кремера»), Н.П. Иванов («Портрет писателя Н.Г. Дворцова», «Портрет Героя Социалистического труда Р.И. Балюка»).

Эмоционально выразителен образ героя в портретах Г.Ф. Борунова. Портретируемые обычно изображены среди близ-

кой им обстановки. Композиция работ монументальна, живописная техника – это чаще всего корпусное письмо, пастозный мазок, которые куют форму. Ярким примером исторического портрета в творчестве Г.Ф. Борунова можно считать «Портрет сибирского богатыря Нестора Козина» (1969), участника Великой Отечественной войны, Героя Советского Союза, служившего в сибирской гвардейской дивизии, кавалера многих орденов, человека огромной силы воли. Портретируемый представлен сидящим у стола в характерной для него позе. Фигура занимает все полотно. Конкретность поставленной задачи повлекла за собой конкретность окружения: фоном стала черная грифельная доска с событиями из летописи военных лет. Плотная корпусная живопись, напряженное звучание синего цвета, взгляд портретируемого прямо на зрителя, монументальность композиции – все это усиливает значительность образа. Большое количество портретов героев войны, героев Социалистического Труда было написано А.П. Малышевым, И.М. Мамонтовым. Интерес в творчестве художника И.Е. Харина представляет выход на проблему «исторического портрета» и поиска портретного решения образа И.И. Ползунова. В процессе осуществления замысла была проделана большая этюдная работа. Портретный образ в этюде является более удачным, нежели в картине, где наблюдается некоторая театральность композиции и статичность фигур. Картина экспонировалась на персональных выставках произведений художника в 1983, 1995 гг. в Барнауле. Следует отметить, что заслугой художников Алтая является создание галереи портретов выдающихся людей своего времени. Особую линию в искусстве Алтайского края составил образ В.М. Шукшина. Ему посвящали работы И. Рудзите, И.С. Хайрулинов, Г.Ф. Борунов, А.Е. Емельянов, З.М. Ибрагимов. В панораму искусства Алтая «органично» входит непреходящая любовь к А.С. Пушкину, его солнечному и разумному миру. А.С. Пушкин всегда современен, он близок всем поколениям... Именно эта мысль звучит в Пушкиниане живописцев И.С. Хайрулинова, Г.Ф. Борунова, алтайского скульптора М.А. Кульгачева» [3, с. 84].

В 1990 году исполнилось пятьдесят лет Алтайской организации Союза художников России. «За эти годы осуществлено более тысячи выставок, созданы программные произведения «Сибирский богатырь Нестор Козин», «Председатель», «И.И. Ползунов» Г.Ф. Борунова, «Люди Горного Алтая», «В.М. Шукшин. Большая совесть» И.Р. Рудзите, скульптурные портреты исторических персонажей и современников П.Л. Миронова, Л.В. Рублевой, К.Г. Чумичева и других скульпторов» [3, с. 113]. В духе историзма были решены М.Я. Будкеевым и В.А. Зотеевым образы ветеранов Великой Отечественной войны. Исторический портрет занимает значительное место в изобразительном искусстве Алтая.

Таким образом, исторический портрет в искусстве Алтая дополняет живописную историческую летопись страны именами своих героев. Значение личности в истории, её роль в общественной жизни – всё это проявляется в работах алтайских художников; творческая интеллигенция, ученые, изобретатели, труженики села, герои войны и труда были центром пристального внимания живописцев.

#### Библиографический список

1. Кшнякина М.О. Два портрета кисти Л.Р. Цесюлевича. К вопросу о творческом методе художника. 60 лет Алтайской краевой организации Союза художников России. *Первые искусствоведческие чтения*. Под ред. Т.М. Степанской. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2001: 28 – 34.
2. Новикова Л.Н. *Радость отдавать себя людям: творчество заслуженного художника Российской Федерации А.П. Малышева*. Бийск: ЗАО Алтайвитамины, 2002.
3. Степанская Т.М. *Очерки истории искусства Алтая*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2014.

#### References

1. Kshnyakina M.O. Dva portreta kisti L.R. Cesyulevicha. K voprosu o tvorcheskom metode hudozhnika. 60 let Altajskoj kraevoj organizacii Soyuzu hudozhnikov Rossii. *Pervye iskusstvovedcheskie chteniya*. Pod red. T.M. Stepanskoj. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2001: 28 – 34.
2. Novikova L.N. *Radost' otdavat' sebya lyudyam: tvorchestvo zaslužennogo hudozhnika Rossijskoj Federacii A.P. Malysheva*. Bijsk: ZAO Altajvitaminy, 2002.
3. Stepanskaya T.M. *Ocherki istorii iskusstva Altaya*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2014.

Статья поступила в редакцию 15.07.15

УДК 75.01:004.738.5

**Prokhorov S.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), Doctor of Sciences (Art Studies), Head of Department, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: prokh64@mail.ru

**Zuban A.N.**, postgraduate (Candidate degree of Art Studies) (Barnaul, Russia), E-mail: nastsvet@ya.ru

**Nemykin V.V.**, senior teacher, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: chivvva@mail.ru

**INFORMATION TECHNOLOGY AND COMPUTER TOOLKIT PAITING IN THE PROCESS OF CREATING INTERACTIVE DESIGN OF ARCHITECTURAL ENVIRONMENT.** The paper discusses the importance of Internet communications as an important way to exchange professional information for architects and artists to create an image of an open architectural and artistic space at the present stage. The authors show the role of computer technology in painting as an essential element of artistic techniques to adapt to the electronics in the construction of three-dimensional structures of interactive architecture in the process of creating a modern architectural and artistic image. The authors of the work prove that training of modern experts of the architects and designers of the architectural environment capable freely to communicate in world the Internet space in the field of painting its electronic the color and graphic transformations in relation to design of an interactive image of architectural and art space conforms to modern requirements of innovative art education.

**Key words:** art, painting, architecture, computer technology, architectural design, art education.

**С.А. Прохоров**, канд. псих. наук, д-р искусствоведения, зав. каф. института архитектуры и дизайна Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: prokh64@mail.ru

**А.Н. Зубань**, соискатель учёной степени канд. искусствоведения, г. Барнаул, E-mail: nastsvet@ya.ru

**В.В. Немыкин**, ст. преп. Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: chivvva@mail.ru

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИНСТРУМЕНТАРИИ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ДИЗАЙНА АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается значение интернет коммуникаций как важного способа обмена профессиональной информацией для архитекторов и художников при создании образа открытого архитектурно-художественного пространства на современном этапе. Показана роль компьютерных технологий в живописи как необходимый элемент адаптации художественных приемов с электроникой при построении пространственных структур интерактивной архитектуры в процессе создания современного архитектурно-художественного образа. Авторы статьи обосновывают мысль о том, что подготовка современных специалистов архитекторов и дизайнеров архитектурной среды, способных свободно общаться в мировом интернет пространстве в области живописи ее электронных цветографических преобразований применительно к проектированию интерактивного образа архитектурно-художественного пространства соответствует современным требованиям инновационного художественного образования.

**Ключевые слова:** искусство, живопись, архитектура, компьютерные технологии, архитектурное проектирование, художественно-архитектурное образование.

Учёные характеризуют современное пространство как киберпространство – пространство с царством информационных технологий. В киберпространстве есть свои языки общения и трансляции культурной информации, созданные на основе компьютерных технологий. Всё больше внимания отдаётся международному электронному способу передачи информации, общение через интернет технологии, в считанные секунды способные передать тексты, изображения, деловые бумаги, вести диалог в режиме online. В режиме реального времени в мировом информационном пространстве люди общаются на языке символов, знаков, различных изображений, фотографий, живописи. Свободный интернет доступ позволяет производить быстрый обмен профессиональной информацией, постоянное совершенствование технологий и производства новых электронных компонентов открывает огромные перспективы, в том числе в синтезе современных технологий живописи, дизайна и архитектуры в организации жизненного и художественно-эстетического пространства человека. В современном мире новые электронные технологии охватывают не только технологические аспекты жизни человека, но и все формы культурного и художественного пространства современной цивилизации. Совсем недавно футурологи рассуждали об электронном мире как о чём-то далеком, однако, скорость распространения информационных технологий побила все рекорды. Как отмечал американский социолог А. Тоффлер, шквал перемен не только не стихает, но все больше набирает силу, перемены охватывают высокоразвитые индустриальные страны с неуклонно растущей скоростью, их влияние на жизнь этих государств не имеет аналогов в истории человечества [1]. Электронный международный язык является одним факторов общения в развитии живописи и её цветографических интерпретаций, оригинальных предложений по концептуальному и реальному проектированию в процессе интеграции художественных возможностей при создании образа архитектурно пространства.

Подобного рода общение через средства современных форм коммуникации – интернет, где существует общность символов, различных кодировок заменяющих написание слов доступно жителям всех стран. Поскольку сознание человека есть сознание языковое, все виды надстроены над этим сознанием модели – и искусство в том числе – могут быть определены как вторичные моделирующие системы. Итак, искусство может быть описано как некоторый вторичный язык, а произведение искусства – как текст на этом языке [2].

Язык живописи – это язык цвета, художественных образов, символов, воздействующих на человека на невербальном уровне, это язык созерцания и переживания, язык человеческих чувств, она как в зеркале через художественное изображение отражает человеческие эмоции и сопереживания. В связи с этим, язык искусства, язык живописи можно определить как международный, общечеловеческий язык общения, не требующий перевода, это язык, понятный всем без ссылок на национальность, место проживания и различные языковые барьеры.

Л. Арагон в романе об известном французском художнике А. Матиссе утверждал, что не существует словесной формы языка живописи, ибо слова не могут имитировать картины. Можно говорить о специфическом языке живописи, например о колорите... [3].

Применение изображений художественных произведений на огромных медиаэкранах, фасадах зданий, внутри интерьеров, экспозиционных площадей не только активно изменяет архитектурные объекты, транслируя различную информацию, но и привлекает к себе, наполняет их эстетическим содержанием. Подготовка современных специалистов архитекторов и дизайнеров архитектурной среды, способных свободно общаться в мировом интернет пространстве в области живописи, её электронных цветографических преобразований применительно к проектированию интерактивного образа архитектурно-художественного пространства, позволит поднять на некоторую высоту весь про-

цесс архитектурно-художественного образования и, несомненно, благотворно скажется на его качестве. Для этого необходимо совершенствовать образовательный процесс, оснащая современными электронными программами и мощными компьютерами аудитории в институтах архитектуры и дизайна, связанных с преподаванием живописи и архитектурной колористики. Обучение студентов архитектурному направлению происходит, в основном, по одним и тем же электронным программам, как для проектирования архитектурных объектов и дизайна архитектурной среды, так и для применения компьютерных технологий в живописи. Это программы Nero Snap Viewer, Corel Draw, Photoshop, Archicad, 3DMAX, Artlantis, V-Ray, Painter, а также компьютерные инструменты, используемые для рисования в программе Painter, такие как Marker, Pencil, Pen, Chalk и т.д. Электронные технологии способствуют созданию определённого профессионального компьютерного сленга, электронного языка, языка знаков и символов. К примеру, в архитектурном проектировании это: полигональное моделирование, текстурирование, сглаживание, фильтры рендеринга, алгоритм расчёта света, color mapping, indirect illumination, global illumination.

С возможностью применения электронного инструментария в изобразительном искусстве создаётся новая реальность, воображаемая, виртуальная. Однако необходимо разделять признаки виртуального искусства и виртуальных электронных средств. Мультимедиа, как средство передачи информации (включая Интернет, мобильную связь и проч.), не меняя сущности информативной части, меняет форму её передачи [4]. Интерактивность становится основным способом электронного общения, в том числе среди профессиональных художников и архитекторов. Быстрая передача информации визуального ряда объектов проектирования в любую точку планеты способствует развитию универсального архитектурно-художественного проектирования, созданию образа открытого мирового архитектурно-художественного пространства.

Термин «архитектурное пространство» используется в профессиональной деятельности дизайнеров и архитекторов, например, по отношению к открытым городским пространствам. Пространство важно и в других областях архитектуры и дизайна, особенно в дизайне интерьера. Проблема архитектурного пространства является основной для дизайнера и архитектора [5]. Электронные технологии создают возможность интерактивного сотрудничества художников и архитекторов, дизайнеров самого высокого уровня, проживающих на разных территориях. Благодаря использованию интернета, единых электронных программ в создании современной живописи и архитектурном проектировании становится возможной моментальная связь из любой точки мира и взаимопонимание предмета обсуждения с заказчиками. Электронный профессиональный язык позволяет проводить online-обсуждения от идеи проектирования фасадов и интерьеров здания до интерактивного авторского надзора за реальным строительством объекта. С помощью компьютерных технологий возможен подбор и расстановка мебели, подбор живописных произведений для интерьера любого стиля, выполненных художником не зависимо от страны его проживания. Результатом такой работы является мобильность, комплексность, продуманность и согласованность решений до мельчайших деталей.

Привлекает внимание создание единой глобальной сети международных каталогов архитектурных и дизайнерских проектов, станковой и монументальной живописи, мебели, осветительных приборов, строительных и других материалов. Электронные технологии расширяют возможности общения на общепонятном международном изобразительном языке живописи и архитектурного проектирования пространства. Особое значение имеют электронные профессиональные издания по архитектуре и дизайну – они позволяют органичнее осваивать своеобразие архитектурно-художественных направлений и архитектурных школ мира.

Еще одним из способов обмена профессиональной информацией для архитекторов и художников являются интернет-конференции – обсуждения научных и творческих поисков, консультации. Интернет-конференция – это возможность прямого общения одного лица с целевой интернет-аудиторией посредством коммуникационных программ в сети Интернет [6]. В online-конференции могут принимать участие как известные архитекторы и художники, так и молодые специалисты, люди других профессий, связанные с изобразительным искусством, проектированием и строительством архитектурных объектов: заказчики, инвесторы, искусствоведы, финансисты, экологи и другие специали-

сты. Обычно организаторы и участники конференции – это продвинутые специалисты – профессионалы, ищущие новые творческие возможности и технологии решения живописных задач в процессе её интеграции в создании образа современного архитектурно-художественного пространства. Интеллектуальное общение в интернет-сети между участниками таких конференций позволяет более быстро найти необходимую информацию по интересующему вопросу на профессиональном уровне, организовывать творческие и научные сообщества по определённой профессиональной проблеме. Онлайн-конференция позволяет обсуждать интересующую профессиональную тему в таком кругу специалистов, собрать которых в одном месте для личной беседы стоило бы огромных денег и непредсказуемых затрат времени, сил [7].

Важную роль создания образа архитектурно-художественного пространства играют современные формы синтеза электронных технологий в живописи и архитектуры, так называемая интерактивная или «умная архитектура». Организация современных форм пространственных структур передового дизайна обладает возможностями адаптации художественных и архитектурных приёмов с электроникой и вычислительными технологиями.

Интерактивная архитектура (Responsive architecture) – это развивающаяся область архитектурной практики, которая изменяет состояние окружающей среды, адаптируя свою форму, цвет или функцию к целям наибольшего соответствия требованиям эксплуатации [8].

Термин «Интерактивная архитектура» был дан американским информатиком Николасом Негропonte, который первый применил его в сочетании дизайна, архитектуры и кибернетики применительно к пространственным задачам [8]. Интерактивная архитектура отличается от классических форм архитектуры и среднего дизайна включением в неё электронных, интерактивных систем, изменения несущего каркаса, цвета, формы здания в зависимости от изменения окружающей среды. Это позволяет по-новому переосмыслить традиционные принципы решения архитектурного пространства и его художественно-эстетической составляющей, к примеру, проектирования художественных произведений на фасады зданий, изменения геометрических форм и т.д.

Общее определение интерактивных форм дизайна архитектурной среды является свойство архитектурных объектов менять свою форму и художественные характеристики в соответствии с изменениями условий изменяющейся среды: погоды, освещения, направления ветра, силы звука и т.д. В основу интерактивного дизайна архитектурной среды положено создание гармоничного художественного эстетического понимания современного пространства с внедрением информационных интерактивных технологий, в котором электронные технологии в живописи и других направлениях изобразительного искусства перекликаются с технологическими возможностями и взаимно дополняют друг друга.

Интеллектуальный дизайн архитектурных объектов использует встроенные микропроцессоры, дающие различную информацию, взятую и переработанную из окружающей среды. Компьютерные программы способны принимать простую информацию от человека реагируя на тепло, движение, объём, изменяя в режиме реального времени форму, цвет, пространство, изображения, звук в двухмерном или 3-D пространстве.

Современное решение пространственных и художественных задач с помощью интерактивного архитектурного проектирования и его дизайна можно продемонстрировать на примере нового здания штаб-квартиры крупнейшего австрийского офиса страховой компании Uniqa Tower (Австрия, Вена), автором которого является австрийский архитектор Хайнц Нойманн (Heinz Neumann). По его словам, он стремился сделать здание «живым, энергичным, наполненным эмоциями» [9]. Уникальным решением дизайна является фасад-экран, который при включении интерактивной программы «загорается», придавая башне разные формы, мгновенно разрушая их и тут же создавая новые. Другим примером служит фасад Uniqa Tower, в котором программисты компании Licht Kunst Licht разработали уникальное программное обеспечение, ведь в отличие от обычного плоского экрана, представляет собой экран трёхмерный, на котором изображение должно быть видимым со всех сторон [9]. Удивительным сооружением в области архитектуры и дизайна является Башня Ветров – своего рода техно-скульптура, на железнодорожном вокзале в Йокогаме. Главная заслуга архитектора Тойо Ито, состоит в том, что он смог соединять художественные и техническими приёмы, нашёл баланс между природой и до-

стижениями прогресса. «Архитектура не должна быть застывшей музыкой», – считает Тойо Ито. Его здания Башни Ветров именуют «вневременными», отмечают царящие в них «воздух и ветер» и великолепную игру форм [10]. В городе Токио находится самый большой бутик в мире, разработанный американским архитектором Питером Марино, известный в современном мире интерактивным динамическим освещением. Еще один пример, отель Grand Lisboa, расположенный в самом центре г. Макао в Китае. В 2007 году отель Grand Lisboa установил «умную» систему освещения на фасаде казино, на базе LED-технологий от компании Daktronics, сочетающей в себе необычное наружное освещение с возможностью трансляции текстовых сообщений, графики, анимации и видео [11].

Особый интерес, с точки зрения возможности применения современной живописи и её свойств цветотрафических преобразований в синтезе с архитектурой представляет смарт-стекло. Смарт-стекло (англ. *smart window*, также используются названия: «умное стекло», «электрохромное стекло», «стекло с изменяющимися свойствами») – композит из слоёв стекла и различных химических материалов, используемый в архитектуре и производстве для изготовления светопрозрачных конструкций [12].

Применение художественных возможностей передачи изображения живописных произведений в 2-d и 3-d форматах смарт-стекла может использоваться в дизайне, как наружных, так и во внутренних помещениях, в том числе и различных инсталляциях. Широкое применение художественных свойств смарт-стекла получило в рекламном дизайне, где используются в витринах, в экспозиционных пространствах художественных музеев и галереях для создания новых виртуальных экспозиций, а также проекционное смарт-стекло, созданное на основе диффузных или аналогичных технологий, способное проецировать объёмные изображения. С точки зрения новых технологий, интерес представляет звуковое смарт-стекло, способное синтезировать воспроизводить звук, а также его сенсорные свойства способные реагировать на прикосновение. Смарт-стекло, в зависимости от программного обеспечения, может использоваться в качестве проекционного экрана для экспонирования изображения, либо становится прозрачным. Таким примером могут

служить изготовленные дисплеи для инсталляции, выполненные кампанией Nissan Micra CC в Лондоне из смарт-стекла, которые были использованы в организации пространства городской среды, а также использование возможностей свойств смарт-стекла в экспозиционном пространстве, применение мультимедийных экранов, способных организовать настоящий музей при отсутствии экспонатов. Примером такого применения является мультимедийный проект «Вселенная воды» Петербургский Водоканал.

К применению непосредственно практических новых технологий смарт-стекла в архитектуре можно отнести самоочищающиеся или автоматические свойства стекла, открывающиеся для вентилирования окна, по сигналу от датчика дождя. Уникальные физические свойства смарт-стекла позволяют применять их как кондиционеры, регулирующие температуру и освещение помещений, позволяющие защищать помещения от ультрафиолетового излучения и т.д.

Подводя итоги, можно сделать вывод о значении применения возможностей компьютерных интернет технологий как способа электронного международного общения в процессе интеграции живописи при создании образа открытого архитектурно-художественного пространства. Электронные технологии выступают как составная часть процесса создания интерактивного художественного продукта посредством интегрирования живописного произведения, в органическое единство различных видов искусства и архитектурного пространства, порождая новое эстетическое взаимодействие художественных произведений, синтезируя новый художественно-архитектурный образ.

Современное применение интерактивных форм в проектировании архитектурного пространства, применение электронного инструментария в живописных произведениях позволяет создавать новые качества интеллектуальной архитектуры, различные конструктивные и художественные экспериментальные модели, где наше собственное поведение может стать неотъемлемой частью архитектурно-дизайнерской среды. Именно обратная связь человека с окружающим миром лежит в основе современной художественной составляющей интерактивной архитектуры и дизайна архитектурной среды.

#### Библиографический список

1. *Культура и пространство*. Available at: <http://sv-scena.ru/athenaeum/teoriya-kuljuty.Razdel-1-2-1-84-83.html>
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. *Об искусстве*. Санкт-Петербург: Искусство – СПб, 1998.
3. Язык Искусства. *Мир словарей. Философский словарь*. Available at: [http://mirslovarei.com/content\\_fil/jazyk-iskusstva-8359.html](http://mirslovarei.com/content_fil/jazyk-iskusstva-8359.html)
4. Силаева В.Л. Подмена реальности как социокультурный механизм виртуализации общества. Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук. *Интернет-журнал социальных дискурсов-исследований*. Available at: [http://www.socionavtika.narod.ru/.../Silaeval/Sil\\_awtoref.htm](http://www.socionavtika.narod.ru/.../Silaeval/Sil_awtoref.htm)
5. Архитектурное пространство, его характеристика и свойства, коррекция пространства в помещении. *Сообщество по дизайну и декору интерьера*. Available at: <http://www.livemaster.ru/.../55534-arhitektornoe-prostranstvo>
6. *Интернет-конференция*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. *Способы общения в сети Интернет. FAQ по Internet. World Wide Web*. Available at: [http://www.faq-www.ru/z\\_sposoby\\_internet\\_obschenija.htm](http://www.faq-www.ru/z_sposoby_internet_obschenija.htm)
8. *Адаптивная архитектура*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
9. Галюк Е. Поговори со мною, башня. *Иллюминатор*. 2006; 6 (25): 66 – 69.
10. *15 зданий Тойо Ито, Буро 24/7*. Available at: <http://www.buro247.ru/culture/our-choice/15-zdaniy-toyo-ito.html>
11. *Медиафасад*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
12. *Смарт-стекло*. Available at: <http://wikipedia.org/wiki/>

#### References

1. *Kul'tura i prostranstvo*. Available at: <http://sv-scena.ru/athenaeum/teoriya-kuljuty.Razdel-1-2-1-84-83.html>
2. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta. Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo – SPB, 1998.
3. *Jazyk Iskusstva. Mir slovarей. Filosofskij slovar'*. Available at: [http://mirslovarei.com/content\\_fil/jazyk-iskusstva-8359.html](http://mirslovarei.com/content_fil/jazyk-iskusstva-8359.html)
4. Silaeva V.L. *Podmena real'nosti kak sociokul'turnyj mehanizm virtualizacii obschestva*. Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata nauk. *Internet-zhurnal social'nyh diskurs-issledovanij*. Available at: [http://www.socionavtika.narod.ru/.../Silaeval/Sil\\_awtoref.htm](http://www.socionavtika.narod.ru/.../Silaeval/Sil_awtoref.htm)
5. *Arhitektornoe prostranstvo, ego harakteristika i svojtva, korrekciya prostranstva v pomeschenii. Soobschestvo po dizajnu i dekoru inter'era*. Available at: <http://www.livemaster.ru/.../55534-arhitektornoe-prostranstvo>
6. *Internet-konferenciya*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
7. *Sposoby obscheniya v seti Internet. . FAQ po Internet. World Wide Web*. Available at: [http://www.faq-www.ru/z\\_sposoby\\_internet\\_obschenija.htm](http://www.faq-www.ru/z_sposoby_internet_obschenija.htm)
8. *Adaptivnaya arhitektura*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
9. Galyuk E. *Pogovori so mnoyu, bashnya. Ilyuminator*. 2006; 6 (25): 66 – 69.
10. *15 zdaniy Tojo Ito, Buro 24/7*. Available at: <http://www.buro247.ru/culture/our-choice/15-zdaniy-toyo-ito.html>
11. *Mediafasad*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
12. *Smart-steklo*. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

Статья поступила в редакцию 17.07.15

УДК 7.03(571.1)

**Stepanskaya T.M., Doctor of Sciences (Art Studies), Professor, Head of Department of History of World Art, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru**

**THE FREE ART MARKET AND DEVELOPMENT OF THE FINE ARTS IN RUSSIA.** In the article the original concept of development of the art market in Altai is stated. The author emphasizes a variety of market forms of sale of works of art, covers traditions of the Russian art market, influence of level of culture of society on development of the art market, questions of pricing and exhibition and commercial activity as way of involvement of wealthy buyers. The researcher notes that in Russia the selling of works at exhibitions was the main mechanism of the art market. In the article some features of conditions of formation of the free art market in Russia are defined. The article is dedicated to a relevant topic, which is understudied in Art History and demands further research by modern scientists. In the article the influence of the development of the art market on dynamics of formation of cultural tourism in Siberia is noted.

**Key words:** forms of market, auction, art shop, traditions, collector, public bargaining, private sale.

**Т.М. Степанская**, д-р иск., проф., зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: [stm@art.asu.ru](mailto:stm@art.asu.ru)

## СВОБОДНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ РЫНОК И РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РОССИИ

В статье излагается оригинальная концепция развития художественного рынка на Алтае; подчёркивается разнообразие рыночных форм продажи произведений искусства, освещаются традиции российского художественного рынка, влияние уровня культуры общества на развитие художественного рынка, вопросы ценообразования и выставочно-коммерческая деятельность как способ привлечения состоятельных покупателей; отмечается, что в России основным механизмом художественного рынка была продажа произведений на выставках. В статье определены особенности условий формирования свободного художественного рынка в России. Статья посвящена актуальной теме, которая мало изучена и требует дальнейших исследований. В статье отмечается влияние развития художественного рынка на динамику формирования культурного туризма в Сибири.

**Ключевые слова:** формы рынка, аукцион, художественный магазин, традиции, коллекционер, публичный торг, частная продажа.

На рубеже XX – XXI столетий не так быстро, как хотелось бы, но заметно и ощутимо для художественной жизни России, а значит, и Алтая, формируется художественный рынок. Искусствоведческая наука утверждает, что:

Художественный рынок – это система социальных, экономических и культурных отношений, связанных с товарооборотом произведений изобразительного искусства и услуг по исполнению художественных работ.

Рынок формирует материальную основу развития художественной культуры, влияет на создание и бытование произведений изобразительного искусства, на художественную жизнь регионов.

**О некоторых традициях российского художественного рынка.** Традиции российского художественного рынка восходят к началу XVIII в. и во многом связаны с деятельностью Петра I. Царь явился первым в России крупным коллекционером. Во время путешествия по Западной Европе в 1717 г. государь изучал «изящные науки и искусства», посещал «кабинеты натуральной истории» в Амстердаме, Вене, Париже, бывал в мастерских «славных художников». Петр I приобрел много китайского фарфора, скульптур и картин, среди которых несколько полотен великого, но в те годы не очень понимаемого и ценимого в Голландии художника – Рембрандта ван Рейна.

Царю подражала знать. Коллекционирование при Петре I осуществлялось с помощью специальных «агентов» по подбору и покупке произведений искусства. Художественные коллекции Петра разместились в Петергофе: Монплеизр стал первой в России картинной галереей.

Коллекция чертежей по корабельному делу, собиравшаяся Петром I с 1709 г., ныне составляет часть экспозиции Военно-морского музея в Петербурге. В 1714 г. Петр основал в северной столице Кунсткамеру, в которой были собраны разнообразные редкости и картины, преимущественно голландских мастеров. В 1719 г. царь открыл для публики Кунсткамеру как музей, указав его сотрудникам: «...поелику все в надлежащем порядке учреждено и расставлено, то впредь всякого желающего оную смотреть пускать и водить, показывая и изъясняя вещи». К тому времени в Кунсткамере было 119 картин западных мастеров.

Преемники Петра I продолжали его собирательские традиции. Елизавета Петровна купила 115 картин голландских, фламандских и немецких живописцев. Екатерина II приобрела произведения искусства на основе широкой программы, разработанной для неё русским дипломатом князем Д.А. Голицыным и такими зарубежными корреспондентами, как французский писатель Ф.М. Гримм, философ Д. Дидро и другими «агентами». В 1764 г. Екатерина II основала дворцовый музей – Эрмитаж, к 1785 г. (за двадцать лет) для него было приобретено 1658 картин высокого художественного достоинства.

Наследники Екатерины, кроме её сына Павла, пополняли эрмитажную коллекцию.

В 1853 г. по распоряжению Николая I была устроена распродажа коллекции («за ненадобностью»), нанёсшая значительный ущерб собранию дворцового музея.

В петровскую эпоху и весь XVIII в. коллекционирование в России имело научно-познавательный характер и регулировалось государством. Собирались не только картины, но и прежде всего библиотеки, нумизматические коллекции, коллекции минералов, технические и архитектурные модели (это нашло отражение и в Кольвано-Воскресенских заводах на Алтае, где крупнейшим коллекционером выступил начальник заводов П.К. Фролов).

Позднее в частном коллекционировании развивается бытовое направление, связанное с украшением дворцов и усадеб. Частное художественное собирательство в XVIII в. было замкнуто в придворно-аристократическом кругу и предметом собирательства выступало классическое западноевропейское искусство. Английский путешественник Кларк заметил в конце XVIII в.: «...русские богачи обобрали всю Европу для составления своих замечательных коллекций».

В конце XVIII в. российская знать начинает собирать коллекции русской старины (например, граф Ф.П. Толстой). Эта тенденция усиливается после 1812 г. Внимание начинают привлекать работы русских художников. В 1833 г. великий русский живописец Александр Иванов (автор знаменитой картины «Явление Христа народу») предложил выстроить особые, всегда открытые для публики залы «для помещения будущих произведений по исторической живописи и скульптуре отечественных художников».

В 1819 г. открыл «Русский музей» дипломат, художник, предприниматель Павел Петрович Свиныин, собравший уникальную коллекцию. В 1834 г. «музей» был закрыт: коллекция была распродана «из-за материальных затруднений владельца». П.П. Свиныин обращался к министру Двора с таким письмом: «Так как собрание мое включает в себе многие отечественные предметы величайшей редкости, то я не смею приступить к продаже оного без соизволения Государя Императора. Может быть, благоудным будет Его Императорскому Величеству повелеть оставить сии вещи в России? В таком случае я готов сделать с моей стороны все возможные пожертвования: ибо главнейшей целью моей при собирании сего Музеума было положить камень основанию Отечественного музея, столь необходимого для России». На это письмо последовала резолюция Николая I: «Разрешить продать за границу».

Крупнейшую коллекцию русского искусства в середине XIX в. собрал министр, член Государственного совета Ф.И. Прянишников. В 1866 г. её приобрела казна и передала Румянцевскому музею. С этого момента центр коллекционирования произведений русской художественной школы переместился из Петербурга в Москву. Московское купечество во второй половине

XIX в. выдвигает из своей среды крупнейших коллекционеров; среди них выделяется фигура винного откупщика сибирского происхождения В.А. Кокорева. Он построил галерею в виде «русской избы» для чтения лекций о русском искусстве, считая, что из этой русской избы собравшимся русским людям русский человек должен говорить «живое русское слово».

В 1856 г. основал свою знаменитую коллекцию П.Т. Третьяков. Он понимал своё собирательство серьезным делом, требующим «не одних только денег, а труда, умения и любви к искусству».

В Сибири в XIX в. крупные художественные коллекции собирали золотопромышленники Кузнецов (Красноярск) и Сукачев (Иркутск).

Развитие свободного художественного рынка в России было прервано в 1918 г., когда советская власть определилась в своей культурной и экономической политике и в стране установилась партийно-государственная монополия на выставочно-коммерческую деятельность.

В начале XXI в. в связи с возрождением частного предпринимательства возникли предпосылки для восстановления и развития прерванных традиций, обозначилась необходимость изучения специфики, возможностей и механизмов художественного рынка.

Художественный рынок – это не только механизм купли-продажи, художественный рынок не тождествен понятию «антикварный рынок». Обеспечивая распространение художественных произведений и заключенных в них эстетических, этических, нравственных, интеллектуальных и духовных ценностей в обществе, художественный рынок является важной составляющей российской культуры. Художественный рынок предполагает наличие «первичного» рынка и «вторичного» рынка. Особенность первого заключается в том, что художник выступает как непосредственный участник рыночных отношений. Для «вторичного» рынка характерно независимое от художника бытование его произведений на рынке.

Художественный рынок предполагает различные формы стимулирования и материального вознаграждения художественного труда. Формы художественного рынка разнообразны: продажа произведения, осуществляемая непосредственно художником; с выставки; через салон; через магазин; через аукцион; исполнение художественного заказа. К сфере художественного рынка принадлежит также содержание художника – жалование, пенсион, пособие. На разных этапах исторического развития художественного рынка приоритетными становятся те или иные формы. Субъектами рыночных отношений могут выступать художественные объединения, как это было в России с 1860-х до 1918 г.

**Формы и механизмы свободного художественного рынка.** Рынок развивается там, где растет потребность в выполнении художественных работ, увеличивается спрос на произведения искусства. Обычно это наблюдается в местах, где осуществляется большое строительство (жилье, особняки, усадьбы, общественные здания, учреждения культуры и т.п.). Так сложилось в петровскую эпоху в период строительства Петербурга.

Начальной рыночной формой была *частная продажа через объявления в газете* (например, «Санкт-Петербургские ведомости»). Имели место *публичные торги* (аукционы) – добровольные или «казенные» (конфискация имущества, распродажа за долги или в связи со смертью владельца). Торги регламентировались указами и правилами, они проходили «под присмотром» городского магистрата. Продажу осуществляли маклеры, в пользу которых отчислялось обычно 2% от стоимости покупки.

Продажа художественных произведений с середины XVIII в. проводилась также с помощью *частных лотерей*, правила которых регламентировались законодательством.

Торг *«по вольной цене»* означал куплю-продажу без посредников у самих художников. Продавались картины *на бирже* в качестве «сопутствующего товара» или среди конфискованных вещей, изымаемых на таможне.

Из-за низкой культуры горожан художественный рынок складывался хаотично. Его предметом были ввозимые из-за границы работы второстепенных европейских художников, копии античных скульптур, гравюры и произведения декоративно-прикладного искусства.

*Художественные магазины* появились в России в начале XIX в. В них продавались произведения современной живописи и графики, а также принадлежности для художественного труда, художественные издания и репродукции. Здесь же заказывали

рамы и багет, проводились реставрационные работы. Магазины имели витрины.

В начале XX в. деятельность (функция) магазинов расширилась: в магазинах стали устраивать выставки, подготовленные с определенным замыслом, большое внимание стало уделяться эстетике экспозиций, выставки сопровождались каталогами.

В 1902–1903 гг. в Петербурге открылся магазин «Современное искусство», организованный князем С.А. Щербатовым и бароном В.В. фон Мекком. Магазин включал постоянную выставку картин, стильной мебели, архитектурных интерьеров и произведений декоративно-прикладного искусства, связанных с эстетикой русского модерна. Он был рассчитан на покупателя из высшего общества.

С 1911 по 1919 г. в Петербурге существовала художественная галерея Н.Е. Добычиной, выступавшей посредником между художником и покупателем; в ней состоялось 30 коммерческих и благотворительных выставок, проводились концертные и литературные вечера.

Особенностью магазина А.Е. Бурцева в Петербурге являлось то, что его помещения изначально предназначались для проведения выставок и размещения будущей музейной экспозиции.

*Аукционы* зародились в Петербурге в XVIII в. Недорогие аукционы для оказания материальной помощи молодым художникам и учащимся устраивали Академия художеств, Общество поощрения художников, благотворительные организации.

Проводились *«авторские» аукционы* современных художников, в том числе и *посмертные*.

Известны распродажи (аукционы) крупных частных собраний (например, княгини М.К. Тенишевой в 1903 г.).

Аукционы были важными событиями столичной художественной жизни. Действовали *специальные аукционные залы*. Известны благотворительные аукционы и лотереи.

В России аукционная форма продажи не получила такого развития, как в Европе.

*Выставочно-коммерческая деятельность* – способ привлечения состоятельных покупателей, построенный на принципе сочетания эстетической цельности экспозиции с детально продуманной коммерческой стратегией. В России преобладающим механизмом художественного рынка была продажа произведений на выставках.

Возрождающийся свободный художественный рынок, как и в давние времена, призван стать не только торговым делом, но и ярким фактором развития современной культурной жизни и художественного сознания общества. На это направлены усилия современных предпринимателей – организаторов торговых предприятий и всех форм художественного рынка, а также деятельность художников и искусствоведов. Медленно, но неуклонно идет становление художественного рынка в Сибири, где в начале XIX в. развивается сеть частных художественных галерей в Барнауле: «Ал-галерея Щетининых» (основана в 2003), «Кармин» (основана в 2005), «Бандероль» (основана в 2009), в Иркутске – «Галерея В. Иващенко», в Омске – «Пост-1» и др..

Из чего складывается цена, например, на картину?

В оценку труда художника входят такие компоненты, как непосредственные материальные затраты (краски, холсты, рамы и т.п.), признание художника в обществе, его востребованность, оценка специалистами его вклада в развитие искусства, соответствие произведения требованиям и критериям художественности, представительство художественного направления, опыт, характер новаторских тенденций, а также тенденций современного и национального искусства и т.п.

Развитию свободного художественного рынка в Сибири в XXI веке способствует активная деятельность поклонников искусства – предпринимателей, художников, банкиров – в сфере создания частных картинных галерей [6]. Эта деятельность является формой продвижения имиджа Сибири в культурном туризме: «Научное, историческое, архитектурное и художественное наследие произрастает на этом поле как важный фактор преемственности и интеграции культур, обеспечивающий сохранение общечеловеческих ценностей и процесс гуманизации общества. Духовно-эстетические туристские ресурсы Алтайского края уникальны и многообразны» [7, с. 314 – 315]. В искусстве не может быть стереотипов: каждый художник индивидуален. Самому автору – художнику – определить свое место на рынке произведений искусства сложно. Это могут сделать компетентные эксперты; в сложившемся, но всегда подвижном художественном рынке должны действовать «рейтинговые квалификации».

## Библиографический список

1. Гинзбург И.В. *Методика работы искусствоведа*. Ленинград, 1985.
2. *Музееведение*. Москва, 1990.
3. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство, архитектура. *Терминологический словарь*. Москва, 1997.
4. Северюхин Д.Я. Художественный рынок Санкт-Петербурга: Исторический экскурс. *Художественный рынок как объект гуманитарного знания*: материалы межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2004: 61 – 67.
5. Степанская Т.М. *Искусствоведение*. Барнаул, 1998.
6. Черняева И.В. *Художественные галереи Западной Сибири на рубеже XX-XXI вв.* Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2013.
7. Степанская Т.М. Уникальность духовно-эстетических туристских ресурсов Алтая. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 314 – 317.

## References

1. Ginzburg I.V. *Metodika raboty iskusstvoveda*. Leningrad, 1985.
2. *Muzevedenie*. Moskva, 1990.
3. Apollon. Izobrazitel'noe i dekorativnoe iskusstvo, arhitektura. *Terminologicheskij slovar'*. Moskva, 1997.
4. Severyuhin D.Ya. Hudozhestvennyj ryok Sankt-Peterburga: Istoricheskij `ekskurs. *Hudozhestvennyj ryok kak ob`ekt gumanitarnogo znaniya*: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg, 2004: 61 – 67.
5. Stepankaya T.M. *Iskusstvovedenie*. Barnaul, 1998.
6. Chernyaeva I.V. *Hudozhestvennye galerei Zapadnoj Sibiri na rubezhe XX-XXI vv.* Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2013.
7. Stepankaya T.M. Unikal'nost' duhovno-`esteticheskikh turistskih resursov Altaya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 314 – 317.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

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 94 (571.1)

**Skopa V.A.**, *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Historical and Cultural Heritage and Tourism, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sverhtitan@rambler.ru*

**LEGAL REGULATION OF FINANCIAL SECURITY OF REGIONAL CENTRES DOING STATISTICAL ACCOUNTING IN 19 CENTURY (CASE STUDY ON WESTERN SIBERIA AND THE STEPPE KRAI).** The article deals with the financial support of statistical committees as regional centers of statistics. The author analyzes: 1) Regulation issued in 1834, which legislates Statistical Office that became a foundation for the development of regional statistical offices; 2) Circular No. 190 from the Ministry of Internal Affairs dated 30 December 1853 "On the proper course of action of Regional Committee"; 3) Regulation "On the provincial and regional statistical committees" of 1860; 4) Regulation from the Ministry of Internal Affairs "On the provincial and regional committees in the provinces and regions of Western and Eastern Siberia" from 1865, which finally secured the funds allocated by the Statistical Committee of Western Siberia and the Steppe Krai. On the basis of archival documents recovered expenditure, the work defines regular and particular financial sums. Special attention is paid to the analysis of expenditures and their dynamics.

**Key words:** history, Statistical Committee, Siberia, Steppe Krai (Region), statistics, financial security.

**В.А. Скопа**, канд. ист. наук, доц. каф. историко-культурного наследия и туризма ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: sverhtitan@rambler.ru

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ СТАТИСТИЧЕСКОГО УЧЁТА В XIX В. (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ И СТЕПНОГО КРАЯ)

В статье рассматривается финансовое обеспечение статистических комитетов как региональных центров статистического учёта. Анализируются: Положение от 1834 года, которое законодательно оформило Статистическое отделение, заложившее основу для развития региональных статистических служб; циркуляр МВД от 30 декабря 1853 года за № 190 «О должном направлении действий губернского статистического комитета»; Положение «О губернских и областных статистических комитетах» от 1860 года и Положение МВД «О губернских и областных комитетах к губерниям и областям Западной и Восточной Сибири» от 1865 года, которое окончательно закрепило денежные средства, выделяемые статистическим комитетам Западной Сибири и Степного края. На основе архивных документов восстановлены статьи расходов, определены регулярные и партикулярные суммы. Отдельное внимание уделено анализу статей расходов и их динамике.

**Ключевые слова:** история; статистический комитет; Сибирь; Степной край; статистика; финансовое обеспечение.

Юридическое оформление статистических комитетов как административных субъектов было определено Положением от 1834 года, но как ни парадоксально, оно не затронуло их финансовую составляющую. Представителям, закреплённым от административных структур, статистическая деятельность вменялась как неотъемлемая часть основной работы [5]. Работа по сбору статистического материала на местах являлась так же безвозмездной, что сказывалось на её качестве и своевременном формировании материала. Фактически, сформировать штат «специалистов» в административно-территориальных единицах – волостях и селениях в соответствии с «Положением» не удалось. В журнале заседаний Тобольского губернского статистического комитета за 1864 год секретарем В.А. Ильиным отмечалось: «статистические сведения по губернии за последние 30 лет не приведены в порядок, многое отсутствует и не представлено по губернии» [19, д. 679, л. 14-16]. Так, судя по переписке, многие сведения из отдаленных территорий приходилось собирать, прилагая множество усилий. Неоднократно встречаются факты возврата полученных сведений от волостных начальников для уточнения и доработки [17, д. 612, л. 29 – 34].

Существенные изменения, касающиеся финансового обеспечения статистических комитетов и их кадрового потенциала произошли на основании циркуляра МВД от 30 декабря 1853 года за № 190 «О должном направлении действий губернского статистического комитета» [1, д. 12, л. 152 – 155]. В документе была определена сумма в размере не более 1000 рублей из средств губернских типографий [1, д. 12, л. 152 – 155]. На уровне губернии, в соответствии с документом, закреплялась ответственность за лицом, контролирующим формирование статистических сведений. «Производство работ в губернском статистическом комитете, – отмечалось в документе, – поручить особому лицу, по усмотрению начальника губернии за условное вознаграждение до 300 рублей серебром, придать ему одного или двух помощников с оплатой до 200 рублей каждому, и назначив на писцов и канцелярию надобности от 200 до 300 рублей» [12, д. 605, л. 5]. За производством работ, по циркуляру, должно было осуществляться системное наблюдение «с целью своевременного доставления числовых данных о тех статистических предметах, которые означены в составленных ныне таблицах, подвергая их надлежащей проверке и сличению со сведениями предшество-

вавших годов» [12, д. 605, л. 5 об]. Данное наставление имело положительное значение, поскольку предполагалось последовательное формирование сведений в регионах с последующей их проверкой. По сути, это было первым инструктивно-методическим обеспечением региональных статистических работ [8]. Однако отсутствие в регионе специалистов не позволяло системно и своевременно формировать статистические сведения. С целью решения этой проблемы циркуляр определял «назначить в случае возможности и надобности членами комитета начальников тех отдельных частей, которые не поименованы в учреждении комитета» [12, д. 605, л. 12]. Определенным лицам, которые являлись членами комитета, в обязанность вменялось «предоставление точных сведений о состоянии вверенных им частей по тем формам, которые разосланы начальникам губерний» [12, д. 605, л. 18]. Данное дополнение активизировало процесс формирования статистических сведений по региону.

Вместе с тем нерешенная финансовая сторона дела не позволяла полномасштабно осуществлять статистические работы. Для организации и приведения в порядок сформированных статистических данных денежных средств не хватало. В полных объемах и в соответствии с функциональными обязанностями комитеты работать не могли. Так, статистический отчет за 1854 г. по Тобольской губернии согласно требуемым таблицам и формам не был составлен [13, д. 545, л. 71]. В журнале статистического комитета от 3 августа 1856 г. говорится о том, что статистический отчет за 1855 г. составлен с большими неточностями по некоторым разделам, особенно, по ведомости о народонаселении, но будет направлен в том виде, в каком подготовлен [14, д. 547, л. 82]. Сведения за 1856 год о работе Тобольского статистического комитета свидетельствуют о полном отсутствии средств на его работу [15, д. 555, л. 28 об]. В протоколе заседания комитета за 1856 год отмечалось о необходимости «избрания лиц в члены-корреспонденты, которые содействовали бы комитету не только собственными трудами, но и денежными пожертвованиями...» [16, д. 559, л. 53.]. В Тобольском филиале государственного архива Тюменской области сохранились проекты писем к тобольским, тюменским, курганским, ялуторовским, тарским купцам: К.К. Шешукову, И.В. Иконникову, И.Е. Решетникову, И.Е. Щербакову, Ф.В. Шишкину, А.И. Полоумову, И.Н. и А.С. Пиленковым с просьбой оказать финансовую помощь в работе комитета и сбору сведений. Отдельно подчеркивалась важность его деятельности, в том числе, для развития предпринимательской инициативы [17, д. 612, л. 29 – 39]. В письмах отмечалось: «Тобольский статистический комитет своими трудами должен принести нашему краю величайшую пользу главным образом в двух отношениях: 1. Собирая полные и точные сведения о губернии, он тем облегчает для Правительства способы действовать на благосостояние ее жителей. 2. Изучая наш край, он содействует развитию в нем торговли и промышленности, так как развитие это необходимо обуславливается основательным знанием местных обстоятельств. Наша губерния богата реками, лесом и самой плодородною почвою, но у нас почти нет ни фабрик, ни заводов и мы принуждены довольствоваться товарами, привозимыми издалека, платя за них самые высокие цены. Это происходит от того, что мы вообще мало знакомы с богатствами нашей страны и капиталисты здешние большею частию не знают, за какую отрасль торговли или промышленности с выгодой можно взяться им» [17, д. 612, л. 29 – 39].

В финансовом обеспечении изменения наметились к концу 1857 года. С этого периода началось издание губернских «Ведомостей» в Сибири [2, д. 72, л. 35]. Это дало возможность улучшить материальное положение губернских типографий и, в свою очередь, найти необходимые денежные средства на работу региональных центров статистического учета. В дополнение к публикуемым административным материалам намечено было издание неофициальной части, чем была положена первооснова провинциальной периодической печати. В том же году Тобольское губернское правление отпустило из средств типографии в распоряжение Тобольского статистического комитета 700 рублей, что позволило поставить перед ним более широкие задачи, связанные с исследованием сельских торжков и ярмарок, рыбной, фабричной и заводской промышленности [12, д. 605, л. 28]. Из журнала заседаний Тобольского губернского статистического комитета за 1857 год видно, что до этого года денежных средств не было и «производство статистических работ не осуществлялось» [18, д. 677, л. 26 – 27].

В 1859 году, с выделением из доходов губернской типографии 700 рублей, возобновилась деятельность и Томского ста-

тистического комитета [9, с. 57]. Был сформирован его состав, образована канцелярия, в которую переданы все документы из канцелярии Губернского правления. В новый состав Томского губернского статистического комитета с 1859 г. вошли: председатель губернского правления, председатель губернской казенной палаты, представитель губернского суда, главный начальник Колывано-Воскресенских (Алтайских) горных заводов, представитель с военной стороны, директор училищ, представитель с духовной стороны, представитель с почтовой стороны, полковой казачий атаман, представитель канцелярии общего губернского управления, представитель городской полиции, представитель земской полиции, представитель от городской ратуши и хозяйственных учреждений, а так же представитель губернской чертежной [9, с. 58]. С этого времени начался процесс формирования структуры статистических комитетов. Так, 28 февраля 1859 года, Томским губернским статистическим комитетом, в составе его членов был рассмотрен вопрос о его непосредственном восстановлении и практической деятельности. На очередном заседании участвовали: председатель статистического комитета – Томский гражданский губернатор – А.Д. Озерский; члены комитета: председатель Томского губернского правления – И.К. Виноградский; председатель Томского губернского суда – И.И. Шиллинг; председатель Томской казенной палаты – А.Л. Карбоньер; и. д. Томского губернского прокурора – В.И. Садовников; директор училищ Томской губернии – А.Д. Мещерин; инспектор Томской врачебной управы – К. Ф. Глас [3, д. 10, л. 24]. Результаты этого совещания были доведены до сведения Министерства внутренних дел, Председателя Совета главного управления Западной Сибири и Центрального статистического комитета, а также опубликована в «Губернских ведомостях» информация об окончательном открытии действий Томского губернского статистического комитета [3, д. 10, л. 24].

Вместе с тем на рубеже 1850-1860-х гг., в преддверии готовящихся крупных реформ, значение региональных статистических учреждений для государства существенно возрастало. Несмотря на это, в большинстве своем Томский и Тобольский статистические комитеты фактически до 1860 года существовали формально, ограничиваясь эпизодическими статистическими мероприятиями в губерниях, при этом большая часть из которых не была доведена до конца. Организация осуществляемых мероприятий сводилась к простому представлению статистических данных без обработки и использования их в практических целях, указанными лицами из ведомств. Верно было отмечено Е. Огородниковым, что «в старых формах деятельности, не имея штатного работника, регулярного финансирования, общественной значимости, комитеты эффективно функционировать не могли» [6, с. 145]. По официальной оценке, «статистические комитеты, в целом, не могли представить самых элементарных данных ни о численности, ни о сословном составе народонаселения губернии» [6, с. 147 – 153]. Это способствовало очередному преобразованию статистических комитетов, где финансовая составляющая имела принципиальное значение. Уже в августе 1859 года в Министерстве внутренних дел была подготовлена программная записка о коренном реформировании статистических комитетов России.

Новый этап в развитии статистических комитетов был определен «Положением о губернских и областных статистических комитетах» от 1860 года [7, с. 386 – 389]. Основная суть положения сводилась к созданию прочных местных статистических центров, которые могли бы обеспечить качественной статистической информацией центральные и местные учреждения, нуждающиеся в ней для организации управления. Данное положение закрепило личный состав региональных статистических центров и их финансовое обеспечение. Что касается сибирских статистических комитетов, то финансовое обеспечение в отношении их не было предусмотрено. Из протокола заседаний Тобольского статистического комитета за 1864 год отчетливо видно «деятельность комитета задерживается недостатком денежных средств. Обязательные работы идут очень туго» [19, д. 679, л. 14 – 16]. В протоколе секретарь статистического комитета констатировал «мысль об улучшении комитета остается не практической и несбыточной до тех пор пока со стороны лиц, собирающих сведения, или по крайней мере со стороны тех кто должен рассматривать собранные сведения производить им оценку и делать из них общие выводы, не будет принята вся важность дела, и главное, пока комитет не будет иметь средства на то, что бы перейти из учреждения действующее на самом деле, а не существующее только на бумаге» [19, д. 679, л. 15 – 16]. Таким образом, фи-

нансовое обеспечение оставалось мизерным. На 1864 – 1865 год «на содержание Тобольского статистического комитета из доходов типографии губернского правления было выделено 500 рублей» [19, д. 679, л. 16]. Из этой суммы 300 рублей составляло жалование делопроизводителя, 120 рублей помощнику, 72 рубля писарю «остальные за тем употребляются на канцелярские расходы» [19, д. 679, л. 16]. В тоже время, несмотря на нерешенность финансового обеспечения, этот документ определял кадровый состав комитетов.

Окончательное решение в части финансирования статистических комитетов в Сибири приходится на середину 60-х годов

XIX в. В 1865 году было принято Положение МВД «О губернских и областных комитетах к губерниям и областям Западной и Восточной Сибири», которое закрепило финансовое обеспечение статистических комитетов в размере «от 1500 до 2000 рублей ежегодно, где 750 рублей было жалование секретарю» [4, д. 9а, л. 5 – 6]. Учитывая то, что источник финансирования оставался прежним, перебои в поступлении денежных средств сохранялись до конца 60-х XIX в. Смета расходов комитета на год состояла из статей, которые были прописаны, но могли варьироваться. (Таб. 1 – 5)

Таблица 1

Денежные средства, выделяемые на содержание Тобольского губернского статистического комитета по годам (выборочно)

Статья расходов	Годы					
	1877	1878	1880	1890	1909	1912
Штатное жалование секретаря комитета	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	673 руб. 75 коп.
Наем вольных писцов и сторожа (служащие комитета), а так же отопление и освещение канцелярии комитета	645 руб. 20 коп.	806 руб. 4 коп.	1020 руб.	703 руб. 84 коп.	1129 руб. 85 коп.	1118 руб. 25 коп.
На награды служащим комитета	365 руб. 50 коп.	443 руб. 96 коп.	160 руб.	75 руб. 00 коп.	-	100 руб. 00 коп.
Наем рассыльного	-	-	-	96 руб. 00 коп.	108 руб. 00 коп.	100 руб. 00 коп.
Печатание трудов	42 руб. 60 коп.	-	-	300 руб. 00 коп.	-	-
Прочие расходы	196 руб. 70 коп.	-	70 руб.	75 руб. 16 коп.	12 руб. 15 коп.	8 руб. 00 коп.
ИТОГО	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.

Источники: ТФ ГАТО Ф. 417. Оп. 1. Д. 447, 677, 679, 684, 687; Отчёты Тобольского статистического комитета за 1878, 1901, 1907; Протоколы заседаний Тобольского статистического комитета за 1877, 1879, 1881.

Таблица 2

Денежные средства, выделяемые на содержание Томского губернского статистического комитета по годам (выборочно)

Статья расходов	Года					
	1871	1875	1880	1884	1901	1911
Штатное жалование секретаря комитета	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.
Наем вольных писцов и сторожа (служащие комитета), а так же отопление и освещение канцелярии комитета	480 руб. 00 коп.	420 руб. 00 коп.	420 руб. 00 коп.	415 руб. 60 коп.	425 руб. 00 коп.	433 руб. 00 коп.
На награды служащим комитета	-	-	-	42 руб. 40 коп.	38 руб. 00 коп.	33 руб. 00 коп.
Наем рассыльного	120 руб. 00 коп.	72 руб. 00 коп.	72 руб. 00 коп.	72 руб. 00 коп.	72 руб. 00 коп.	72 руб. 00 коп.
Печатание трудов	460 руб. 00 коп.	400 руб. 00 коп.	410 руб. 00 коп.	425 руб. 00 коп.	400 руб. 00 коп.	410 руб. 00 коп.
Прочие расходы	190 руб. 00 коп.	358 руб. 00 коп.	348 руб. 00 коп.	295 руб. 00 коп.	315 руб. 00 коп.	302 руб. 00 коп.
ИТОГО	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.

Источники: ГАТО Ф. 234. Оп. 1. Д. 34, 63, 72, 96, 102, 112, 132; Отчеты Томского статистического комитета за 1881, 1885, 1902; Протоколы заседаний Томского статистического комитета за 1887, 1889, 1891.

Таблица 3

Денежные средства, выделяемые на содержание Акмолинского областного статистического комитета по годам (выборочно)

Статья расходов	Года					
	1883	1886	1895	1899	1903	1909
Штатное жалование секретаря комитета	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	673 руб. 00 коп.
Наем вольных писцов и сторожа (служащие комитета), а так же отопление и освещение канцелярии комитета	685 руб. 00 коп.	720 руб. 00 коп.	785 руб. 00 коп.	785 руб. 00 коп.	785 руб. 00 коп.	730 руб. 00 коп.
На награды служащим комитета	85 руб. 00 коп.	83 руб. 00 коп.	75 руб. 00 коп.	65 руб. 50 коп.	100 руб. 00 коп.	110 руб. 00 коп.
Наем рассыльного	100 руб. 00 коп.	127 руб. 00 коп.	105 руб. 00 коп.	114 руб. 50 коп.	-	100 руб. 00 коп.
Печатание трудов	380 руб. 00 коп.	320 руб. 00 коп.	285 руб. 00 коп.	270 руб. 00 коп.	365 руб. 00 коп.	387 руб. 00 коп.
Прочие расходы	-	-	-	15 руб. 00 коп.	-	-
ИТОГО	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.

Источники: ЦГА РК Ф. 393. Оп. 1. Д. 1, 2, 9, 11, 36, 48, 58, 70, 76, 78, 90, 106, 108, 141, 1416; Отчеты Акмолинского статистического комитета за 1904, 1908; Протоколы заседаний Акмолинского статистического комитета за 1887, 1897.

Таблица 4

Денежные средства, выделяемые на содержание Семипалатинского областного статистического комитета по годам (выборочно)

Статья расходов	Года					
	1885	1889	1895	1898	1904	1908
Штатное жалование секретаря комитета	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	673 руб. 75 коп.
Наем вольных писцов и сторожа (служащие комитета), а так же отопление и освещение канцелярии комитета	585 руб. 00 коп.	680 руб. 00 коп.	730 руб. 00 коп.	730 руб. 00 коп.	690 руб. 00 коп.	690 руб. 00 коп.
На награды служащим комитета	-	-	-	-	-	-
Наем рассыльного	142 руб. 30 коп.	-	-	-	125 руб. 00 коп.	115 руб. 00 коп.
Печатание трудов	310 руб. 00 коп.	295 руб. 00 коп.	300 руб. 00 коп.	337 руб. 12 коп.	310 руб. 00 коп.	400 руб. 00 коп.
Прочие расходы	212 руб. 70 коп.	275 руб. 00 коп.	220 руб. 00 коп.	182 руб. 88 коп.	125 руб. 00 коп.	121 руб. 25 коп.
ИТОГО	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.

Источники: ЦГА РК Ф. 460. Оп. 1. Д. 34, 48, 53, 59, 60, 71, 73, 78; Отчеты Семипалатинского областного статистического комитета за 1886, 1896, 1904; Протоколы заседаний Семипалатинского статистического комитета за 1889, 1898, 1904.

Таблица 5

Денежные средства, выделяемые на содержание Семиреченского областного статистического комитета по годам (выборочно)

Статья расходов	Года			
	1883	1885	1890	1895
Штатное жалование секретаря комитета	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	750 руб. 00 коп.	673 руб. 75 коп.
Наем вольных писцов и сторожа (служащие комитета), а так же отопление и освещение канцелярии комитета	521 руб. 36 коп.	486 руб. 50 коп.	513 руб. 00 коп.	500 руб. 00 коп.
На награды служащим комитета	104 руб. 30 коп.	-	236 руб. 00 коп.	324 руб. 50 коп.
Наем рассыльного	-	-	141 руб. 00 коп.	124 руб. 00 коп.
Печатание трудов	-	78 руб. 50 коп.	258 руб. 00 коп.	230 руб. 00 коп.
Прочие расходы	74 руб. 34 коп.	63 руб. 00 коп.	102 руб. 00 коп.	147 руб. 75 коп.
ИТОГО	1450 руб. 00 коп.	1378 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.	2000 руб. 00 коп.

Источники: ЦГА РК Ф. 828. Оп. 1. Д. 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; Отчеты Семиреченского областного статистического комитета за 1887, 1890, 1894; Протоколы заседаний Семиреченского статистического комитета за 1890, 1891.

Стоит отметить, что далеко не всегда секретарю статистического комитета удавалось расходовать суммы по статьям в указанных диапазонах. В отчетах секретарей по финансовой части указывалось порой на низкое жалование служащим, что было вызвано появлением такой статьи расходов как награды служащим комитета. Финансовый регламент, определенный Положением 1860 года носил примерный характер, что позволяло секретарям самостоятельно перераспределять суммы, выделяемые на содержание и деятельность комитетов.

Не исключением в финансовом обеспечении статистических комитетов являлись партикулярные суммы, которые зависели от частных пожертвований, вложений, взысканий или продажи трудов. Самой доходной частью являлись средства, получаемые от продаж изданий комитета. Так, в Тобольский статистический

комитет за период 1899 – 1909 года зачислялось в депозит не менее 150 рублей в год [20, д. 626, л. 114]. В депозит Семипалатинского областного статистического комитета с 1902 по 1906 год поступало в общей сложности по 315 рублей ежегодно [21, д. 34, л. 8; д. 48, л. 16; д. 54, л. 12].

Таким образом, нормативно-правовое регулирование финансового обеспечения региональных центров статистического учета в XIX в. растянулось более чем на треть столетия. Юридическое закрепление денежных средств на содержание комитетов в размере 2000 рублей позволило перейти на регулярную основу в формировании статистических данных. Определенные статьи расходов позволяли варьировать приоритетность в выполнении обязательных и необязательных работ.

#### Библиографический список

1. Государственный архив Томской области (ГАТО.) Ф. 234. Оп. 1; Д. 12; Л. 152 – 155.
2. ГАТО. Ф. 234. Оп. 1; Д. 72; Л. 35.
3. ГАТО. Ф. 234. Оп. 1; Д. 10; Л. 24 – 29.
4. ГАТО. Ф. 234. Оп. 1; Д. 9а; Л. 5 – 6.
5. Деятельность статистических комитетов. Кавказ. 1867; 5, 9 марта.
6. Огородников Е. Настоящее устройство местных административно-статистических учреждений в России. Журнал МВД. 1861; декабрь: 142 – 153.
7. Сборник циркуляров и инструкций Министерства внутренних дел за 1858, 1859, 1860 и 1861 годы. Санкт-Петербург, 1873.
8. Скопа В.А. Инструктивно-методическое обеспечение статистических кампаний по материалам Западной Сибири и Степного края второй половины XIX – начала XX вв. Современные проблемы науки и образования. 2014; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/120-16124>
9. Скопа В.А. История развития статистики и статистических учреждений Томской губернии в 1835–1919 годах. Барнаул, 2009.
10. Тобольский филиал Государственный архив Тюменской области (ТФ ГАТО.) Ф. 417. Оп. 1; Д. 679; Л. 18.
11. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 612; Л. 38 – 39. Д. 650. Л; 120 – 122.
12. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 605; Л. 4 – 28.
13. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 545; Л. 71.
14. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 547; Л. 82.
15. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 555; Л. 28 об.
16. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 559; Л. 53.
17. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 612; Л. 29 – 39.
18. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 677; Л. 26 – 27.
19. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 679; Л. 14 – 16.
20. ТФ ГАТО. Ф. 417. Оп. 1; Д. 626; Л. 114.
21. Центральный государственный архив Республики Казахстан (ЦГА РК) Ф. 460. Оп. 1; Д. 34; Л. 8. Д. 48; Л. 16. Д. 54; Л. 12.

#### References

1. Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoj oblasti (GATO.) F. 234. Op. 1; D. 12; L. 152 – 155.
2. GATO. F. 234. Op. 1; D. 72; L. 35.
3. GATO. F. 234. Op. 1; D. 10; L. 24 – 29.
4. GATO. F. 234. Op. 1; D. 9a; L. 5 – 6.
5. Deyatel'nost' statisticheskikh komitetov. Kavkaz. 1867; 5, 9 marta.
6. Ogorodnikov E. Nastoyashee ustroystvo mestnykh administrativno-statisticheskikh uchrezhdenij v Rossii. Zhurnal MVD. 1861; dekabr': 142 – 153.
7. Sbornik cirkulyarov i instrukcij Ministerstva vnutrennih del za 1858, 1859, 1860 i 1861 gody. Sankt-Peterburg, 1873.
8. Skopa V.A. Instruktivno-metodicheskoe obespechenie statisticheskikh kampanij po materialam Zapadnoj Sibiri i Stepnogo kraja vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/120-16124>
9. Skopa V.A. Istoriya razvitiya statistiki i statisticheskikh uchrezhdenij Tomskoj gubernii v 1835-1919 godah. Barnaul, 2009.
10. Tobol'skij filial Gosudarstvennyy arkhiv Tyumenskoy oblasti (TF GATO.) F. 417. Op. 1; D. 679; L. 18.
11. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 612; L. 38 – 39. D. 650. L; 120 – 122.
12. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 605; L. 4 – 28.
13. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 545; L. 71.
14. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 547; L. 82.
15. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 555; L. 28 ob.
16. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 559; L. 53.
17. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 612; L. 29 – 39.
18. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 677; L. 26 – 27.
19. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 679; L. 14 – 16.
20. TF GATO. F. 417. Op. 1; D. 626; L. 114.
21. Central'nyj gosudarstvennyj arkhiv Respubliki Kazahstan (CGA RK) F. 460. Op. 1; D. 34; L. 8. D. 48; L. 16. D. 54; L. 12.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 34

**Chedzhemov S.R.**, Cand. of Sciences (History), Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Humanities, Social and Economic Disciplines, SIGMA (Vladikavkaz, Russia), E-mail: [srchtgdmov@mail.ru](mailto:srchtgdmov@mail.ru)

**TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE ALANIAN STATE AND LAW IN 6-18 CENTURIES.** The article examines some tendencies of the development of the Alanian State and Law in 6-18 centuries. The borders of Alanya in this period stretched from the Caspian to the Black Sea and from the Caucasus mountains to the Eastern European plain. It was the second largest territory and population of the state in Eastern Europe, professing Byzantine (Orthodox) Christianity. The work focuses on the development of public-legal institutes, the role of the Orthodox Church for their strengthening. The article shows the role of the Assembly of the people, as an authority. Initially it was a Council of tribal elders, then it became a deliberative body with a king. In modern times, it becomes the authority, whose competence is beyond the scope of economic and country problems and extends to matters of the government and the definition of legal policy that was common to many peoples of the North Caucasus until the early 19th century.

**Key words:** theory and history of a state and law, Alanya, orthodoxy, legal culture, authorities.

**С.Р. Чеджемов**, канд. ист. наук, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных, социальных и экономических дисциплин  
СОГМА, г. Владикавказ, E-mail: srchtdgtmov@mail.ru

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АЛАНСКОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА В VI-XVIII ВЕКАХ

В статье анализируются некоторые тенденции развития аланского государства и права в VI-XVIII веках. Основное внимание уделяется развитию государственно-правовых институтов, выделяется роль православной церкви в деле их укрепления. В статье показана роль собрания народа как органа власти. Первоначально оно представляло собой совет родовых старейшин, затем стало совещательным органом при царе. В новое время он становится органом власти, компетенция которого выходит за рамки решения экономических и бытовых проблем и распространяется на вопросы государственного устройства и определения правовой политики, что было свойственно многим народам Северного Кавказа вплоть до начала XIX века.

**Ключевые слова:** Алания, православие, правовая культура, органы власти

Аланская раннефеодальная государственность сложилась к началу VI века н. э. Алания принимает христианство в V – VII веках нашей эры. В церковной и светской историографии это событие было принято связывать с проповеднической деятельностью посланцев Византии, в частности, известного поборника православия Максима Исповедника. Общеизвестна роль христианства в создании российского государства и права. По отношению к аланскому народу оно сыграло аналогичную роль. Алания не только сама принимает христианство, но и активно проповедует его среди других народов. В начале X века н. э. в Алании действует архиепископская (митрополичья) кафедра. С этого времени митрополитами становятся не приезжие греки, а аланы. Христианизация Алании и проводимая ею политика становится одной из причин вспыхнувшей в середине XI века яростной идеологической борьбы, а затем и войны между Аланией и хазарским каганатом. На первых порах Алания потерпела временное поражение, но затем восстановила свои позиции, чему способствовала активная внешняя политика Киевского государства. Столицей (политическим центром) и местопребыванием митрополита Аланского в X – XII веках стал город в ущелье Большого Зеленчука на месте нынешнего поселка Нижний Архыз. По нашему мнению, средневековая Алания – монархическое государство, причем власть царя весьма номинальна. Население Алании не было моноэтническим. При преобладании христианства имело место поликонфессиональность.

В вопросах генезиса государства алан мы считаем, что существовали этнорегиональные союзы алан, во главе которых стояли цари, опиравшиеся на аристократию. В это же время аристократическое рабовладельческое государство, имеющее многие черты восточной деспотии, «узаконивает» элементы обычного права, в том числе и в вопросах о социальных привилегиях и вещном праве. Обособливаются определенные социальные слои, высшими из которых являются профессиональные конные воины, т. е. фактически аналог древнеримским всадникам. В целом весь господствующий класс уместно разделить на высший слой – богатаров, средний – алдаров и уазданлагов и рядовых лично свободных дружинников.

В VI веке н. э. происходит ослабление влияния богатаров и выделение власти царя, который становится уже не первым среди равных, а единым государем, повелителем. Его юрисдикция распространяется на всех без исключения жителей государства. Если ранее отдельные части Алании в различной степени ориентировались на политические центры арабского востока, Византии и Ирана, что весьма образно иллюстрируют археологические данные, в частности находки монет и работы известного археолога XIX века В.Б. Ковалевской [1], то в период правления царя Саросия образуется политико-правовое государственное единство.

Этому процессу во многом способствует внешняя политика алан, причем не только оборонительная, но и наступательная, их участие в качестве наемников в византийско-османских и иранских войнах. Специальным разговором заслуживают алано-грузинские государственные отношения. Мы склонны квалифицировать алано-грузинские военные столкновения не как этническое противоборство, а как эпизоды политико-правового соперничества за гегемонию в регионе. Это же положение дел характерно и для алано-армянских государственных отношений. Династические браки глав аланских, грузинских и армянских государств общеизвестны и хорошо иллюстрируются самой историей. Это брак армянского царя Арташеса с аланской царицей Сатеник, грузинской царицы Тамары и аланского царевича Давида – Сослана.

Вплоть до X века распространенной формой феодальной зависимости у алан было полудомство. Оно, в отличие от вассала,

свидетельствует о слабости центральной власти в вопросах взимания дани с подвластного населения. Профессор Ф.Х. Гутнов справедливо выделяет её ритуально-магическое значение [2]. Во время полудомства аланский царь осуществлял высшие административно-распорядительные функции. Как верховный правитель он принимал присягу, осуществлял судопроизводство, назначал наместников-правителей, согласно принципу феодальной лестницы. Нам представляется, что в Алании она представляла собой двухзвенную систему, при которой не действовал известный западноевропейский принцип: «Вассал моего вассала не мой вассал». В пользу двухзвенной системы феодальной власти говорят и данные византийских хроник, а также дореволюционных и советских исследователей.

Некоторой части ираноязычных племен скифо-сарматского происхождения удалось создать в начале нашей эры государственное объединение в составе Хазарского каганата. Основу его составляли тюркоязычные племена, появившиеся в Восточной Европе после нашествия гуннов в IV в. н. э. По своему этническому составу каганат не был однороден, это же можно сказать и в отношении его конфессиональности. Различные народности исповедовали все известные монотеистические религии – иудаизм, христианство, ислам.

В 964 году каганат был разгромлен русским князем Святославом Игоревичем. К этому же времени из его состава выделилась Алания. Алан по-русски называли ясы, по-грузински – осы, что впоследствии дало этому этносу название осетины, два самоназвания этого народа – ирон и дигулон. Границы Алании простирались от Каспийского до Черного моря и от Кавказских гор до Восточноевропейской равнины. Это было второе по численности территории и населения государство Восточной Европы, исповедующее Христианство византийского (православного) образца. Находясь на пересечении торговых путей (из варяг в греки, знаменитый шелковый путь и т.д.), государство быстро развивалось и крепло. Став государственной религией, православие способствовало распространению в стране грамотности, развитию культуры и образования. Столица государства город Магас, по данным профессора А.Х. Магомедова, к середине XIII века насчитывала около 30 тысяч жителей [3].

В Алании сложилась довольно многочисленная прослойка аристократии. Определенными вещественными доказательствами существовавших в послемонгольский период в Алании-Осетии государственных отношений являются остатки каменных строений – приграничных башен, выполнявших ещё и функции таможенных постов. Некоторые из них, например в Алагирском ущелье, сохранились до наших дней в хорошем состоянии.

Своеобразной формой международно-правовых и социально-административных отношений мы склонны считать такое политико-правовое явление, как наёмничество осетин. Речь идёт о сложившемся ещё в период раннего средневековья способе добычи средств существования. Профессор В.Х. Тменов отмечал: «Подобно швейцарцам, предававшим свои мечи, крепкие руки и богатые военные знания всем, кто больше платил, они поступали на службу и к грузинам, и к монголам, вливались в отряды кабардинских феодалов и т.д.» [4, с. 133] Собственно, и в раннем средневековье аланы несли службу у персов и византийцев, принимали участие на стороне хазар и др.. Можно полагать, что при этом определенная часть причитавшейся им военной добычи и платы за службу поступала оставшимся дома сородичам и в какой-то мере способствовала ускорению процесса социально-экономической дифференциации горского общества» [4]. Здесь следует добавить, что в Алании культивировалось наёмничество не столько как средство обогащения, сколько как проявление воинского профессионализма, духа рыцарства. В условиях средневековых отношений к наёмничеству было несколько иным, чем

в новое время. Это было проявление обычной государственной практики. Так, например, наёмничество в виде рекрутничества русских воинов встречалось в XIV веке в таких странах, как Китай и Египет [4]. XIII век стал последним веком существования независимого Аланского государства. В период гегемонии монголо-татар на территории Восточной Европы Аланское государство переживает упадок. Значительно сократилась территория страны.

В начале XIII века Алания стала невольной ареной грандиозного противостояния половцев и монголо-татар. Л.М. Гумилев выдвигал гипотезу о том, что их вражда началась в 1216 году, когда половцы приняли кровных врагов Чингисхана – меркитов. Талантливый полководец Субедей повёл корпус из трёх туменов через Кавказ (1222 г.). Грузинский царь Георгий Лаша попытался атаковать их, и был уничтожен со всем своим войском. Так монголы вышли в верховье Кубани, где столкнулись с аланами. Этот народ распадался на отдельные семьи. На землях Алании началось распространение мусульманского вероучения, православие приходило в упадок. Одним из архитектурных памятников тех лет являются руины Татартупского минарета, находящиеся недалеко от осетинского селения Эльхотово.

По справедливому мнению профессора И.А. Исаева, в начавшейся в монголо-татарской междоусобице между ханами Мамаем и Тохтамышем осетины поддержали Мамаю [5]. Это автоматически сделало их участниками похода в 1380 году на Московское княжество. Как известно, знаменитая битва в районе верхнего Дона окончилась грандиозным поражением Мамаю и его союзников. Спустя почти двадцать лет на территории Аланского государства, по некоторым сведениям у современного города Владикавказ, состоялась битва Тамерлана и Тохтамыша,

окончившаяся победой первого. Это подтверждает Л. Гумилев, отмечая, что на Тереке произошла кровопролитная битва [6]. Но участь равнинной Алании была предreshена обоими завоевателями, ибо оба не могли простить ей поддержку Мамаю. Спасаясь от физического истребления аланы (осетины) были вынуждены уйти в труднодоступные ущелья Кавказских гор. Аланская народность была поставлена на грань физического истребления нашествием на Северный Кавказ в 1400 году грозного завоевателя Тамерлана. Было истреблено почти все население Алании. Спасти удалось лишь немногим в труднодоступных ущельях Кавказских гор.

В XV веке в Алании изменяется форма правления. Весьма интересные данные о постоянно действующем народном совете, который автор именует парламентом, у осетин-алан приводит профессор Р.С. Бзаров. На наш взгляд речь, в частности, идет об общинном совете старейшин Куртатинского ущелья XVIII века, который собирался в селении Даллагкау в специально выстроенном помещении [7]. Мы можем согласиться с данным мнением лишь частично, так как считаем, что вытеснение одного института власти другим происходило не столько методами административного воздействия, сколько стало результатом роста правовой культуры, связанной с вхождением Осетии в состав России. Это свидетельствует о генезисе собрания народа, как органа власти. Первоначально оно представляло собой совет родовых старейшин, затем стало совещательным органом при царе. В новое время он становится органом власти, компетенция которого выходит за рамки решения экономических и бытовых проблем и распространяется на вопросы государственного устройства и определения правовой политики, что было свойственно народам Северного Кавказа вплоть до начала XIX века [8].

#### Библиографический список

1. Ковалевская В.Б. Археологические памятники северокавказских алан VI – IX вв. *СОИГСИ, Отдел рукописных фондов*. Ф. 6; Оп. 1; Д. 178.
2. Гутнов Ф.Х. *Аристократия алан*. Владикавказ, 1995.
3. Магомедов А.Х. *Этнография осетин*. Орджоникидзе, 1970.
4. Тменов В.Х. К вопросу о социально-экономическом развитии средневековой Осетии. *Северная Осетия: история и современность*. Владикавказ, 1989.
5. Исаев И.А. *История государства и права России*. Москва, Юрист, 2006.
6. Гумилев Л.Н. *От Руси до России*. Москва: Айрис-Пресс, 2007.
7. Бзаров Р.С. *Семья и предки Е. Бритаева*. Владикавказ, 2002.
8. Чеджемов С.Р. *Развитие государственно-правовых отношений и правовой культур на юге России (XVIII – НАЧАЛО XXI веков)*: монография. Владикавказ, 2012.

#### References

1. Kovalevskaya V.B. Arheologicheskie pamyatniki severokavkazskih alan VI – IX vv. *SOIGSI, Otdel rukopisnyh fondov*. F. 6; Op. 1; D. 178.
2. Gutnov F.H. *Aristokratiya alan*. Vladikavkaz, 1995.
3. Magometov A.X. *Etnografiya osetin*. Ordzhonikidze, 1970.
4. Tmenov V.H. K voprosu o social'no-ekonomicheskom razvitii srednevekovoj Osetii. *Severnaya Osetiya: istoriya i sovremennost'*. Vladikavkaz, 1989.
5. Isaev I.A. *Istoriya gosudarstva i prava Rossii*. Moskva, Yurist, 2006.
6. Gumilev L.N. *Ot Rusi do Rossii*. Moskva: Ajris-Press, 2007.
7. Bzarov R.S. *Sem'ya i predki E. Britaeva*. Vladikavkaz, 2002.
8. Chedzhemov S.R. *Razvitie gosudarstvenno-pravovyh otnoshenij i pravovoj kul'tur na yuge Rossii (XVIII – NACHALO XXI vekov)*: monografiya. Vladikavkaz, 2012.

Статья поступила в редакцию 02.08.15

# ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 165.5

**Bogatyreva J.V.**, senior teacher, Department of Philosophy, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia),  
E-mail: bogatzhanna@mail.ru

**Arutyunyan O.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: oksark@rambler.ru

**A TALE AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH.** The article examines the socio-cultural and historical backgrounds of a study of a phenomenon of tales. The researchers conduct an analysis of various scientific concepts. Comprehensive consideration of a phenomenon of spiritual culture and the existence of different methodological approaches and theoretical bases that reflect the functionality of the tale and only a philosophical analysis of the tales reveals its essential core and epistemological value. The author draws attention to timeliness and relevance of scientific and worldly appeal to the tale that highlights the importance of socializing role, compensatory function in terms of computerization and the technologization of social life. Such basis will help attract the interest of specialists and the search for new methods of studying fairy tales as a phenomenon of spiritual life of society.

**Key words:** tale, “collecting” of fairy tales, myth, history, social concept, human experience, folk wisdom, primitive culture, forms of spiritual culture, archetype.

**Ж.В. Богатырева**, ст. препод. каф. философии Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, E-mail: bogatzhanna@mail.ru

**О.А. Арутюнян**, канд. филос. наук, ст. препод. каф. философии Кубанского государственного технологического университета, г. Краснодар, E-mail: oksark@rambler.ru

## СКАЗКА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются социокультурные и исторические предпосылки исследования феномена сказки. Проводится анализ различных научных концепций. Разностороннее рассмотрение данного феномена духовной культуры и существование различных методологических подходов и теоретических оснований, отражают полифункциональность сказки и только философский анализ сказки, позволяет выявить её сущностное ядро и гносеологическое значение. Автор обращает внимание на своевременность и актуальность научного и житейского обращения к сказке, выделяет важность её социализирующей роли, компенсаторную функцию в условиях компьютеризации и технологизации общественной жизни. Такое основание будет способствовать привлечению интереса специалистов и поиску новых методов изучения сказки, как явления духовной жизни общества.

**Ключевые слова:** сказка, «собирачество» сказок, миф, история исследования, социальные концепции, опыт человечества, народная мудрость, первобытная культура, формы духовной культуры, мифологическое сознание, архетип, бессознательное.

В мире высоких технологий и научных открытий, компьютеризации всех сфер жизни общества, весьма сложно чем-то удивить. При существующем технологическом прогрессе, одновременно наблюдается упадок духовных ценностей, разрушение основ морали. Без гармоничного сочетания духовного и материального, общество всегда будет переживать кризис и депрессии, об этом свидетельствуют многочисленные социальные конфликты, усилившиеся в последние десятилетия.

Во многом данная ситуация связана с тем, что традиционные для социума трансляторы ценностей, утратили свою силу – к ним редко обращаются. Для такой страны, как Россия, ценности представляют собой не просто элемент, но и основу общественной жизни. В них тесно вплетены традиции и культурные достижения предшественников, поэтому их изучение является чрезвычайно важной задачей для отечественного исследователя.

Одной из форм духовной культуры, представляющей для общества большое значение, является сказка. В контексте научных достижений и изобретений, новых эпох, сказка может ме-

нять свои контуры, соответствуя духу современности, но само её назначение, структура и специфика оказываются неизменными.

Э. Берн подчеркнул: «...конкретная сказка может стать жизненным сценарием человека. И если «узор судьбы» у взрослого человека нарушен или зашел в тупик, то на помощь приходит именно сказка, которая проводит символическую реставрацию архетипических матриц внутреннего пространства и наполнит его смыслом» [1].

Понимание сказки возможно не только посредством личного опыта, но и посредством существующих исследований.

Этнографические (антропологические), исторические, культурологические, психологические, филологические и философские исследования внесли свою лепту в формирование научной теории сказки. Проведённый анализ исторических событий, определивших развитие социальных наук и наиболее репрезентативных концепций, координируют нас в широком пространстве научно-исследовательской литературы. Под влиянием научной революции XIX века были созданы фундаментальные

основания новой картины мира, заменившей предшествующую, опирающуюся на принцип креационизма. Развитие социальных наук обусловило интерес к первобытным формам культуры и её различным проявлениям. Социальные концепции, взявшие за основу принцип эволюционизма, обратились к необходимости изучения логики (причин) изменений, а также познанию причин каждой стадии и первопричины цепочки становления. С этой точки зрения ученые обратили внимание на развитие культуры и общества. Одновременно с этим, усиливается роль путешествий, походов, экспедиций. Технические возможности позволили ускорить процесс сбора и обработки информации, о древних цивилизациях и культурах, накопленного эмпирического материала археологии. Целый век и начало следующего были ознаменованы революционными открытиями: дешифровка архаичных языков, в частности египетского письма (Шампольон); обнаружение артефактов – открытие минойской цивилизации (Эванс), открытие города инков Мачу Пикча, открытие «запечатанной» гробницы Тутанхамона (Картер) и т.д. Исследование памятников древних цивилизаций позволило увидеть темные стороны ушедшего времени и по новому интерпретировать существующие формы письменного и устного повествований, открыть в них важнейшие функции и специфику.

Немаловажный вклад вносит «собираительство» сказок. Именно благодаря долгой и кропотливой работе собирателей и начался процесс систематизации. Так, благодаря усилиям Шарля Пьеро удалось реконструировать французские народные сказки. В 1697 году увидел свет его сборник сказок «Les Contes de ma mère l'Oye» (Сказки моей матушки Гусыни), приведшей к моде «на сказки». Серьезная работа в этом же направлении была произведена братьями Гримм, Иоганном Мезеусом и т. д. В России же крупнейшим «собирателем» сказок был Александр Афанасьев.

В XVIII веке появляется первая теоретическая работа, посвященная мифу под названием: «Основания новой науки об общей природе наций», автором которой был итальянский мыслитель Дж. Вико. Миф и мифология представляются им в виде творчества, отражающие восприятие человеком окружающего мира. «Первые люди, – пишет он, – как бы дети рода человеческого, неспособные образовать интеллигентные родовые понятия вещей, естественно были вынуждены сочинять поэтические характеры, т. е. фантастические роды или универсалии, чтобы сводить к ним как к определенным образцам или идеальным портретам все отдельные виды, похожие каждый на свой род» [2, с. 87]. Немаловажным нюансом остается тот факт, что изучение сказок первоначально происходило в контексте мифологических исследований. Например, характеристика «волшебной» сказки дана Яном де Фрисом в работе под названием «История исследования мифологии».

Начало научного систематического изучения сказки мы можем отнести к эпохе – не ранее XIX века. Помня о том, что корни сказки уходят в миф, в первобытную культуру, именно поэтому мы обратили внимание на родовое сознание для выявления предпосылок его формирования. Кроме того, изучение мифа позволяет найти критерии его различия со сказкой, однако не всеми исследователями четко различается миф и сказка, например, для К. Леви-Стросса такого четкого различия не существовало [3]. Прежде всего, необходимо указать на научное сочинение Э. Тэйлора «Первобытная культура», оказавшее влияние на дальнейшее развитие этнографической науки, «Золотую ветвь» Фрейзера, ставшую бесценным материалом последующих мифологических исследований. Самым интересным выступает проведение аналогии Э. Тэйлором между древними ритуалами, техниками и формами деятельности современного человека. На первый взгляд кажется, что сказка исключительно фантазия, но по мере углубления в её структуру, становится ясно, что каждый элемент не случаен и несет свое символическое значение. Э. Тэйлор усматривает в любой форме повествования очевидное присутствие древних обрядов и инициаций. Таким образом, происходит трансляция опыта прошлого последующим поколениям [4].

Научные исследования сказки все же продолжают, однако остается непонятным: чем было древнее сознание и каким образом происходила эволюция восприятия и отражения мира, почему одна художественная форма заменяется или дополняется другой. О необходимости именно такого отношения к предмету исследования заявляли Э. Кассирер и А.Ф. Лосев. «Я беру миф так, – пишет А.Ф. Лосев, – как он есть, то есть хочу вскрыть и позитивно зафиксировать, что такое миф сам по себе и как он

мыслит сам свою чудесную природу» [5, с. 7]. Этой идее предшествовало кассировское: «сознание, чтобы справиться с мифом, не достаточно просто выдворить его за свои пределы. Оно в состоянии истинно преодолеть только то, что прежде постигло в его своеобразном содержании и в соответствии с его специфической сущностью. Пока эта духовная работа не осуществлена, оказывается, что борьба, которую теоретическое познание, как ему казалось, победоносно завершило, постоянно разгорается вновь и вновь» [6, с. 10]. Нашей задачей выступает определение границ: там, где заканчивается миф и там, где начинается сказка. Сложностью выступает то, что специальных школ по изучению сказки не существует. Сказка всегда воспринималась учеными, как «осколок мифа» [7, т. 6, с. 882] и её изучение неизбежно связывалось и с мифом.

В начале XX века сказка становится самостоятельным предметом исследования в работах европейских психологов и психоаналитиков символической школы. В качестве примера можно привести «Исполнение желания и символика в сказках» Ф. Риклина, «Сон и миф» К. Абрахама, «Сюжеты сказок в сновидениях» [8], «Мотив выбора ларца» З. Фрейда, «Символы трансформации» Юнга и т. д. З. Фрейд, вслед за некоторыми мифологами, воспринимает миф и сказку, как символизацию страхов, желаний, которые «запечатываются» в совершенно безобидных сюжетах. В своём очерке «Мотив выбора ларца» австрийский ученый останавливается на числовой символике сказки и некоторых явлениях, монотонно сопровождающих эпические произведения различных культур [9]. Особенность «фрейдовской» интерпретации, заключалась в том, что различные формы древней культуры связывались с брачными и сексуальными отношениями, в то время, как его последователь Юнг пошел гораздо дальше своего предшественника, создав теорию «об архетипах». В своем капитальном труде «Архетип и символ», швейцарский ученый дает толкование природе символов и их проявлений в творчестве, религии и повседневной жизни [10, с. 134]. При этом символы, которыми богаты мифы и сказки обладают транслирующей функцией. Архетипы, по К.Г. Юнгу, приравнены к врожденным психическим структурам, определяющим эстетическое отношение человека к миру, благодаря тому, что выражают себя как универсальные образы, накопленные веками сквозь культуру. Они имеют тенденцию группироваться вокруг основных, универсальных случаев в жизни, таких как *рождение, брак, материнство, смерть, разлука* и т.п. Именно эти универсальные случаи есть в сюжетах всех сказок [11]. Метасюжеты волшебной сказки разобраны в книгах В.Я. Проппа («Исторические корни волшебной сказки», «Морфология сказки»), Ф. Ленца («Образный язык народных сказок»), Е.М. Мелетинского («О литературных архетипах», «Историческая поэтика новеллы»), М.-Л. фон Франц («Психология сказки»).

Работе архетипа в сказках и их влиянию посвящены исследования В.Я. Проппа. Сказки и работа со сказочными образами, по мнению В.Я. Проппа, «в разнообразных вариантах организации диалога между ними и открывают возможности прикосновения к архетипам бессознательного» [12]. К.П. Эстес посвятила многолетний труд «собирачеству» сказок и анализу «женских архетипов» в мифах и сказках [13]. Символический язык сказок и мифов рассматривался в работах психолога Э. Фромма, который «забытым языком» называл язык сновидений, мифов и сказок. Он исследовал связующую символическую связь между психологическими глубинами субъективности и сказочными образами. М.-Л. фон Франц занималась толкованием волшебных сказок и изучением психологического смысла сказок. «...Сказка, как и сновидение..., выступает... в качестве «королевской дороги к познанию бессознательного», в качестве того волшебного зеркала, при помощи которого мы можем заглянуть в неведомое, понять природу глубинного структурирования психической реальности человека» [14, с. 8].

Обращая свой взор к *архетипам и архетипическому смыслу сказки*, психологи и психоаналитики считают, что последние – это древняя формула, код сказки, который остается неизменным на протяжении времен и содержится в себе главный шифр жизненных уроков, испытаний, приобретений. Именно в архетипическом механизме отражается эволюционное содержание сказки. Не зря большинство сказок заканчиваются словами: «Сказка ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок». Сказку можно трактовать как форму духовного опыта человечества. Именно поэтому «уроки» народной русской сказки стали предметом исследования Е. Трубецкого. В своей статье «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке он утверждает, «что в сказке

зафиксированы «неумирающие ценности человеческой жизни» [15, с. 105].

Анализ многолетнего и кропотливого труда зарубежных и отечественных исследователей приводит нас к следующим обобщениям. Первое: триединство «ритуала-мифа-сказки» предполагает, что в качестве источника сказки выступают ритуалы, верования и древние обряды, с помощью которых происходит трансляция опыта предшествующих поколений, что в свою очередь позволяет рассматривать сказку как средоточие национального духовного опыта и даже начальную народную философию, где сказке отведена роль посредника в познании. Подтверждение тому мы встречаем в идеи Р. Декарта, который всецело и лаконично обосновал роль и назначение сказки как оптимизирующего начала субъективного бытия.

Второе: сказка перестает рассматриваться как аналог мифа и становится самостоятельным целостным социокультурным феноменом для комплексного исследования и концептуального философского анализа.

Третье: еще И. Гердер в XVIII веке высказал идею, которую можно встретить у большинства исследователей и которая не потеряла своей актуальности в наши дни, о том, что народный фольклор – важнейшее проявление народного духа, а фольклорная сказка – как часть народной мудрости.

Четвертое: архетип выражает себя как универсальный образ, а архетипический смысл сказки – это древнейшая форма, отшлифованная веками сквозь культуру. Анализ сценариев сказок и мифов позволяет проследить синхронизацию и единообразие, не смотря на континентальное расположение.

Пятое: переживание удивления, переживание чуда в сказках объясняется инстинктивной связью всего происходящего. Чем больше непредсказуемого, не закономерного, произвольного, тем больше чудесного в сказке.

Шестое: сказка всегда вне времени и поэтому наиболее подходит для символического конструирования трансцендентального мира.

Сказка представляет собой не только фольклор, не только часть истории, но и путь приобщения человека к ценностям, без которых сложно представить его жизненный путь. Сегодня важны не только исторические исследования сказки, но и изучение, создание альтернативных методов её понимания, так как именно понимание – важнейший путь перехода идеи общественного сознания к сознанию индивидуальному и обратно. Человек должен осознать реальное значение сказки в его повседневной жизни, оценить её место в воспитании как его самого, так и последующего поколения.

#### Библиографический список

1. Богатырева Ж.В. Сказка как метод посвящения ребёнка в человека. *Вестник университета*. 2013; 11: 201 – 204.
2. Вико Дж. *Основания новой науки об общей природе наций*. Ленинград, 1940.
3. Леви-Стросс. *Первобытное мышление*. Москва, 1994.
4. Тейлор Э. *Первобытная культура*. Москва, 1989.
5. Лосев А.Ф. *Диалектика мифа. Миф. Число. Сущность*. Москва, 1994: 919.
6. Кассирер Э. *Мифологическое мышление*. Москва, 2000; Т. 2.
7. Померанцева В.Э. Сказка. *Краткая литературная энциклопедия*. Москва, 1968; Т. 6.
8. Фрейд З. *Сюжеты сказок в сновидениях*. Москва, 1995.
9. Фрейд З. *Мотив выбора ларца*. Санкт-Петербург, 2002.
10. Юнг К.Г. *Архетип и Символ*.
11. Богатырева Ж.В. Сказка как пространство обретения духовного опыта (попытка философского анализа). *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 3 (40): 352 – 354.
12. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Ленинград, 1986.
13. Эстес К. *Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказках*. Москва, 2005.
14. Л. фон Франц М.-Л. *Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке*. Санкт-Петербург, 1998.
15. Трубецкой Е. «Иное царство» и его искатели в русской народной сказке. *Литературная учёба*. 1990; 2: 100–117.

#### References

1. Bogatyreva Zh.V. Skazka kak metod posvyascheniya rebenka v cheloveka. *Vestnik universiteta*. 2013; 11: 201 – 204.
2. Viko Dzh. *Osnovaniya novoy nauki ob obschej prirode natsij*. Leningrad, 1940.
3. Levi-Stross. *Pervobytnoe myshlenie*. Moskva, 1994.
4. Tejlor `E. *Pervobytnaya kul'tura*. Moskva, 1989.
5. Losev A.F. *Dialektika mifa. Mif. Chislo. Suschnost'*. Moskva, 1994: 919.
6. Kassirer `E. *Mifologicheskoe myshleniya*. Moskva, 2000; T. 2.
7. Pomeranceva V.`E. Skazka. *Kratkaya literaturnaya `enciklopediya*. Moskva, 1968; T. 6.
8. Frejd Z. *Syuzhety skazok v snovideniyah*. Moskva, 1995.
9. Frejd Z. *Motiv vybora larca*. Sankt-Peterburg, 2002.
10. Yung K.G. *Arhetip i Simvol*.
11. Bogatyreva Zh.V. Skazka kak prostranstvo obreteniya duhovnogo opyta (popytka filosofskogo analiza). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 3 (40): 352 – 354.
12. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnnoj skazki*. Leningrad, 1986.
13. `Estes K. *Beguschaya s volkami. Zhenskij arhetip v mifah i skazkah*. Moskva, 2005.
14. L. fon Franc M.-L. *Psihologiya skazki. Tolkovanie volshebnyh skazok. Psihologicheskij smysl motiva iskupleniya v volshebnnoj skazke*. Sankt-Peterburg, 1998.
15. Trubeckoj E. «Inoe carstvo» i ego iskateli v russkoj narodnoj skazke. *Literaturnaya ucheba*. 1990; 2: 100–117.

Статья поступила в редакцию 07.08.15

УДК 316: 1

**Voronina S.A.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of General Sociology, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: s516@mail.ru

**THE SOCIOCULTURAL BASES OF STUDYING OF YOUTH CULTURE IN A TRANSITIVE SOCIETY.** The article shows the relevance of research on the potential of youth culture in all its manifestations – from a formal to informal form of organization. The paper proves the need of registration of cultural changes. The author also states that it is important to develop concepts and theoretical schemes, by means of which it would be possible to explain the nature of influence of youth culture on happening processes. Social relevance of this problem is shown in the need of establishing a dialogue of the society with subcultural youth associations. The work shows that the society needs to develop a conceptual position in relation to the processes that happen in the youth culture and youth movements, to values and ideals, by which the youth is guided.

**Key words:** transitive society, youth, modification, transformation, information, communication, culture.

**С.А. Воронина**, канд. социол. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: s516@mail.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ МОЛОДЁЖНОЙ КУЛЬТУРЫ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ

В настоящей статье показана актуальность исследований потенциала молодёжной культуры во всех её проявлениях – от формальной до неформальной формы организации, доказана необходимость не только фиксации культурных перемен, но и выработка концепций и теоретических схем, при помощи которых можно было бы объяснить характер влияния молодёжной культуры на происходящие процессы. Социальная актуальность данной проблемы проявляется в необходимости выстраивания диалога общества с субкультурными молодёжными объединениями, выработки концептуальной позиции по отношению к процессам, происходящим внутри молодёжной культуры и молодёжных движений, к ценностям и идеалам, которыми руководствуется молодёжь.

**Ключевые слова:** транзитивное общество; молодёжь; модификация; трансформация; информация; коммуникация; культура, кризис.

Молодёжь – часть социума и абсолютно зависит от законов его развития. В транзитивном обществе, ориентированном на культурные префигурации, наблюдается падение авторитета «отцов» и особое положение молодёжи в системе социальной иерархии. Теперь не только молодёжь обучается у старших поколений или у своих сверстников, но и старшие поколения вынуждены обучаться у молодёжи. «Ещё недавно старшие могли говорить: «Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым». Но сегодня молодые могут им ответить: «Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь» [1, с. 359]. В результате ускоренного информационного, научно-технического развития и социальных изменений, характерных для XX – XXI веков, межпоколенческая трансмиссия культуры начинает включать в себя не только информационный поток от родителей к детям, но и встречную тенденцию: молодёжная интерпретация современной ситуации и культурного наследия оказывает все возрастающее воздействие на старшее поколение. Молодёжь живет в качественно иных социокультурных условиях (компьютеризация, изменение информационного поля), молодёжь не только изучает и перенимает культуру старших, но также и конструирует значения и символы, которые являются основой любой культуры.

Во многом настроения и самочувствие молодёжи измеряют общий социальный и культурный климат в обществе. Сложившиеся в молодости идеалы и ценности становятся мировоззренческой основой зрелой личности. Молодёжная культура, развивающаяся сегодня, стала неотъемлемым фактом транзитивного общества, и активно изменяет общественное сознание.

Социальные, политические и экономические трансформации нашего общества в период с начала XXI века привели к качественному изменению социокультурной, экономической среды существования российской молодёжи. Несмотря на всяческие реформы (или благодаря им?) молодёжь и сегодня испытывает состояние растерянности, неустойчивости, неуверенности в будущем. Причины, вызвавшие активизацию молодёжных культурных форм, на наш взгляд, до конца не выявлены. А актуальные проблемы преемственности культурного процесса, роли молодёжи в инновационных процессах формирования современной культуры, обеспеченности непрерывности культурного процесса, социально-исторические последствия явления «кризиса поколений» всё еще остаются до конца не исследованными.

Сложившееся на сегодняшний день многообразие теоретических подходов к определению молодёжи и молодёжной культуры, охватывает практически все аспекты их развития: психоаналитические трактовки, имеющие биологические, культурно-психологические, социально-антропологические, трактующие молодёжь и молодёжную культуру в национально-особенном, глобальном контексте, а также в историко-социальном контексте и социокультурной трансформации. Но между данными направлениями, на наш взгляд, нет того связующего звена, с помощью которого можно было бы рассматривать молодёжь и молодёжную культуру комплексно, во всех её проявлениях.

На наш взгляд, задавая целостного исследования молодёжи и молодёжной культуры в наибольшей степени соответствует системный подход. Рассматривая молодёжь с биопсихосоциальной и духовной позиций, можно утверждать, что молодёжь – часть населения, обладающая только ей присущими биологическими характеристиками – природными задатками. К ним мы относим повышенную жизненную активность, эмоциональность, и, как следствие этого, заинтересованное участие в общественных и культурных процессах, которые основываются, как правило, на постоянном стремлении к новизне.

Психологически молодёжь всегда готова к инновациям. Биологически молодёжь всегда стремится к противостоянию, к духовной борьбе. В этом возрасте конфликтность и переходность – основные психобиологические характеристики молодёжи. Но в то же время – молодёжь развивается в определенном социокультурном пространстве: «Мы все живем не вообще в духовной среде, а на определенной стадии развития духа и в его определенной национальной форме» [2, с. 67]. Поэтому молодость – это и период «вращения» в определенную национальную культуру и дух эпохи.

«Человечество оказалось на грани всеобщего кризиса и всеобщей катастрофы по многим причинам, но самым угрожающим фактом стали образовавшиеся «ножницы» между темпами развития культуры материальной и культуры духовной... Деградация человеческого духа, разрушение человеческой души – важнейшая из глобальных мировых проблем. Чтобы выжить и сохранить себя на планете, человечеству придется оздоровить старые и найти новые ценности, утвердить новую мораль и нравственность» [3, с. 16 – 22]. В связи с этим предполагается рассматривать молодёжь и молодёжную культуру как субъект истории, как жизненно важный фактор перемен, как социальную ценность особого рода. Отрицая ценности отцов, молодые предлагают обществу свою новую ценностную парадигму, которая и формируется в молодёжной культуре.

Молодость – «... это не природное физиологическое и гормональное состояние, а элемент культуры, социальный институт. Молодость, как и мудрость, пол и красота, – это общественные представления, общественные ценности, которые формируются по-разному, в зависимости от структуры и культуры общества» [3, с. 65].

Внимание к культуре, продуцируемой молодёжью, вызвано было в первую очередь тем, что к середине XX столетия человечество полностью уверовало в кризис цивилизации, в её «закат». Как следствие этого, начались поиски новых культурных форм и типов, которые могли бы вывести цивилизацию из затнувшегося кризиса. Кризис культуры обозначился ещё в эпоху Просвещения, когда человечество было абсолютно уверено в непогрешимости прогресса, в развитие культуры и цивилизации в целом. Но уже Ж.-Ж. Руссо позволяет себе усомниться в абсолютно положительном влиянии прогресса на «улучшение нравов». С этого момента в мышлении эпохи произошёл сдвиг. В.И. Гете скажет: «Человечество станет умнее и рассудительнее, но не лучше, счастливее и деятельнее. Я предвижу время, когда человечество не будет больше радовать Бога, и он будет вынужден вновь все разрушить для обновленного творения» [4, с. 35]. В конце XIX века Макс Нордау напишет свою книгу «Вырождение», в которой «Fin de siecle» характеризуется старчеством духа и всеобщим вырождением: «Это настроение чрезвычайно смутное; в нем есть лихорадочная неутомимость и тупое уныние, безотчетный страх и юмор приговоренного к смерти. Преобладающая его черта – чувство гибели, вымирания» [5, с. 67].

Русские мыслители связывали кризисное состояние с особенностями социокультурного славянского типа. Причем кризис не отдельной формы сознания и типа деятельности, а всех форм осмысления человеком самого себя, своих целей и форм их достижения, ибо на протяжении последних столетий Россия пребывает в постоянном процессе утраты и приобретения новых культурных, ценностных ориентиров. Революции, войны, пронесшиеся над Россией в XX веке, способствовали усилению кризисных процессов, что привело к поиску новых ценностей. После поражения фашизма казалось, что кризис миновал. Но в середине 50-х годов человечество вступило в новую фазу своего развития – постиндустриальную, информационную, что ещё

больше способствовало расширению масштабов кризиса. Но в то же время, кризис связан с обнаружением внутреннего потенциала культуры и общества, новых возможностей его развития. Если проанализировать прошлое, мы можем увидеть, что часто кризис предшествует рождению новой парадигмы мышления, закладывающей новую ценностную доминанту, определяющую весь последующий культурно-исторический процесс. Кризис – это отступление, переломный момент, где «разворачивается некий целенаправленный процесс, божественный план, по которому знание, полученное через страдание, вызванное крушениями цивилизаций, в результате становится высшим средством прогресса» [6, с. 27].

Сегодняшний духовный кризис – это измельчание личности, разорвавшей связи с бытием и оказавшейся в плену у актуально данного, существующего, что абсолютно несовместимо с необходимостью целостного восприятия мира культуры. На сегодняшнюю культуру огромное влияние оказывает ускорение и упрощение передачи информации. Данные процессы воздействуют на культуру двояко: с одной стороны, максимально сближают духовная и материальная стороны жизни человека, а с другой стороны, происходит резкое разграничение эмоционального и информационного аспектов культуры. Нарастающая сила потока информационного обмена между людьми порождает новый тип культуры, в которой всё подчинено необходимости классификации, унификации с целью наибольшей компрессии и повышения эффективности при передаче от человека к человеку, будь то лично или через средства массовой информации.

Современные индивиды «короткими приёмами поглощают огромное количество информации... Однако вместо того, чтобы просто заимствовать готовую идеальную модель реальности, мы теперь сами должны снова и снова изобретать её. Это тяжкое бремя, но оно вместе с тем открывает большие возможности для развития индивидуальности, демассификации личности и культуры. Некоторые, правда, не выдерживают, ломаются или отходят в сторону. Другие превращаются в постоянно развивающихся, компетентных индивидов, способных подняться в своей деятельности на новый, более высокий уровень» [7, с. 374]. Характеризуя современное общество, О. Тоффлер восклицает: «мы живём в эпоху взрывообразного роста субкультур» [7, с. 244].

Противопоставляя себя идеологии индивидуализма, доминирующей в обществе потребительского духа, который привёл к образованию массового человека, характеризующегося как хорошо одетая и накормленная машина, современная российская молодёжь стремится к созданию новых культурных форм, своей специфической системы ценностей и вырабатывает соответствующие этой системе формы поведения. Интуитивно выбрав из багажа, накопленного культурой, общечеловеческие ценности, молодёжная культура сегодня декларирует подлинные, сакральные ценности. И поэтому в основе молодёжной культуры аккумулированы ценности, накопленные традиционными обществами, восточными религиями и философскими учениями (буддизмом, даосизмом, индуизмом).

Обращаясь к анализу феномена современной молодёжной культуры, мы неоднократно задавали себе вопрос, на который пытались ответить Д. Белл, Т. Роззак, Э. Тирьякян, Дж. Уэбб, А. Турен, Л. Ионин, М. Титма и другие исследователи: возвращается ли «человек действующий»? Присутствует ли в явлении молодёжной культуры определённый заряд, который, с одной стороны детерминирует культурные трансформации, а с другой стороны, стоит на страже сохранения национальных особенностей культуры? Конечно, современная молодёжь, тоже ищет отношений «несоциальных, межперсональных» и стремится к созданию собственных культурных форм, задуманных как «защитные убежища в уплотняющейся социальной сети» [8, с. 133]. Но сегодняшняя молодёжная культура становится знаком оппозиции, лабораторией, где формируется новая культура и контрпроект общества, направленная, в первую очередь, на сохранение национальной культурной идентичности, духовно-нравственных констант истинно национальной культуры, противостоящих межкультурному глобализму. Главное требование, предъявляемое сегодняшней молодёжной культурой, концентрируется на личности, на её национальной самобытности и её отличиях от других. Молодёжь сегодня – активный, действующий член общества, она стремится принимать непосредственное участие во всех социально-политических и культурных процессах, корректировать решения, принимаемые на уровне государства.

И это свидетельствует о том, что сегодня уже практически невозможно отделить «культурную критику от социально-политической» [9, с. 141]. Проявляя свои жизненные силы в виде механизма культурных новаций, молодёжная культура стремится сегодня к сохранению национальных культурных традиций, русской национальной самобытности. Обладая огромным потенциалом обновления, молодёжная культура противостоит и экспансии Запада, и, что сегодня немаловажно, – Востока. И если контркультура XX столетия, по оценкам исследователей, практически полностью разрушила протестантский этос, определивший генезис западной культуры, радикально переоценила этику труда, смысла жизни, отношений между полами, традиций рациональности, то сегодня мы можем отметить, что новые культурные формы, предлагаемые молодёжью, развиваются в союзе с социальными движениями, с глубокими культурными российскими традициями, что в контексте современного развития общества приобретает глубокий социально-философский смысл, мы можем понимать молодёжную культуру как реальную альтернативу «доминантной» культуре общества постиндустриального типа и как жизненную силу общества, как возможную «социальную технологию» [10, с. 28] преодоления деформаций в системе трансляции социокультурного опыта. Культуротворчество молодёжи выполняет сегодня важнейшую функцию – сохранение духовной целостности нации. В связи с этим, сегодня несомненным можно считать тот факт, что жизненные силы, тающиеся в молодёжной культуре, могут стать важным средством эволюционного обновления российского общества и, в то же время, сохранения его национальной особенности.

#### Библиографический список

1. Мид М. *Культура и мир детства*. Москва: Наука, 1988.
2. Ковалева А.И., Луков В.А. *Социология молодёжи: Теоретические вопросы*. Москва: Социум, 1999.
3. Ильинский И.М. Наш молодой современник. *Социс*. 1987; 2: 16 – 22
4. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. *Философия науки и техники*. Москва: Контакт-Альфа, 1995.
5. Нордау М. *Выврождение*. Москва, 1997.
6. Тойнби А.Дж. *Цивилизация перед судом истории*. Москва, 1996.
7. Тоффлер О. *Третья волна*. Москва: АСТ, 1999.
8. Турен А. *Возвращение человека действующего*. Москва: Научный мир, 1998.
9. Зиммель Г. *Философия культуры. Избранное*: в 2-х т. Москва: Прогресс, 1996; Т. 1.
10. Баталов Э. Где кончается пустыня? *Иностранная литература*. 1973; 8.

#### References

1. Mid M. *Kul'tura i mir detstva*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Kovaleva A.I., Lukov V.A. *Sociologiya molodezhi: Teoreticheskie voprosy*. Moskva: Socium, 1999.
3. Il'inskij I.M. Nash molodoy sovremennik. *Socis*. 1987; 2: 16 – 22
4. Stepin V.S., Gorohov V.G., Rozov M.A. *Filosofiya nauki i tehniki*. Moskva: Kontakt-Al'fa, 1995.
5. Nordau M. *Vyrozhdenie*. Moskva, 1997.
6. Toynbi A.Dzh. *Civilizaciya pered sudom istorii*. Moskva, 1996.
7. Toffler O. *Tret'ya volna*. Moskva: AST, 1999.
8. Turen A. *Vozvraschenie cheloveka dejstvuyuschego*. Moskva: Nauchnyj mir, 1998.
9. Zimmel' G. *Filosofiya kul'tury. Izbrannoe*: v 2-h t. Moskva: Progress, 1996; T. 1.
10. Batalov `E. Gde konchaetsya pustynya? *Inostrannaya literatura*. 1973; 8.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 02. 41. 51

**Voronina S.A.**, *Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of General Sociology, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: s516@mail.ru*

**EDUCATION AND INFORMATION IN A TRANSITIVE SOCIETY.** In this article a problem of improvement of the mechanism of dissemination of knowledge in the modern society by means of information technologies is considered. It will allow including education into an information-civilization process, enhancing a process of learning knowledge, resolving a problem of intellectual dialogue. The author studies the development of new, modern criteria to be used in an information-cultural space, based on the social and humanistic principles of information policy. To solve all these tasks, the society needs an inter-civilizational organization of the global world of knowledge, which would help to deal with political and economic conflicts. For this purpose it is necessary to make a start from the inter-civilization principles of the organization of the world community that will help to develop methods and forms of dissemination of knowledge in a transitive society.

**Key words:** education, knowledge, society, spirituality, information, communication, culture.

**С.А. Воронина**, канд. социол. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: s516@mail.ru

## ПРОСВЕЩЕНИЕ И ИНФОРМАЦИЯ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ

В данной статье рассматривается проблема усовершенствования механизма распространения знаний в современном обществе при помощи информационных технологий, что в результате позволит включить образование в информационно-цивилизационный процесс; повысить информатизированность процесса получения знаний, разрешит проблему интеллектуального диалога; развитие новых, современных критериев информационно-культурного пространства, основанных на социально-гуманистических принципах информационной политики. Для решения данных проблем необходима единая межкультурная организация глобального мира знаний, которая позволила бы эффективно разрешать политические, экономические конфликты. А для этого необходимо отталкиваться от межкультурных принципов организации мирового сообщества, что поможет выработать методы и формы распространения знаний в транзитивном обществе.

**Ключевые слова:** образование, знание, общество, духовность, информация, коммуникация, культура.

Транзитивное общество характеризуется интенсивностью потребления информации, но при этом сокращается разнообразие выбора информации. Резкое увеличение количества циркулирующей информации в новом обществе, не обеспеченное соответствующими образовательными структурами, приводит к ситуации, когда в сознании индивида складываются бессистемные знания, недостаточно эффективные образовательные взаимодействия, как следствие этого – распадается единое инфополе знания, объединяющее людей. Несмотря на обилие информации, «индивид оказывается погруженным в поток разрозненных, неупорядоченных сообщений: он знает понемногу обо всем на свете, но структурность его мышления крайне ограничена» [1, с. 43]. Воссоздание традиционных структур или создание совершенно новых по готовым заимствованным образцам – две крайности, соседствующие в современном транзитивном обществе, привели к обратному эффекту: субъект блокирует поток знаний, не в состоянии воспринимать, перерабатывать и применять их на практике.

Выход из сложившейся ситуации возможен, на наш взгляд, только при обращении к национальным традициям просвещения, духовным константам национальной культуры, формированию в обществе культуры потребления и распределения знания.

Многогранность образовательного пространства позволяет рассматривать его в качестве информационной системы, включающей духовно-нравственные ценности, этические нормы и традиции. Эта система не может не учитывать динамику транзитивного общества, для которого характерны четыре основополагающие тенденции: центральное место в социальном процессе занимает человек; образование находится в постоянном прогрессивном развитии в условиях технологической революции; развивается параллельно с современным типом цивилизации; ориентировано на тенденцию к духовной интеграции человечества, и эта межкультурная тенденция становится ее доминантой.

В данной ситуации особое значение приобретает распространение образования с помощью информационных технологий. В этих условиях просвещение выступает как информационно-коммуникативный процесс, в котором информация доступна каждому человеку. Благодаря дифференцированности информации, каждая образовательная система получает возможность вести диалог с другими национальными образовательными системами, приобретает динамизм и свою особую структуру. Обогащенное серьезной информацией, образование получает дополнительную возможность привлечь внимание общества к острейшим духовно-нравственным и просветительским проблемам.

Являясь системой образования, информация выступает культуротворящим фактором. Она обретает новый социально-культурный статус и включается в систему общечеловеческих культурных ценностей. Следовательно, информацию можно определить как глобальную, планетарную ценность, так как именно она способна объединить людей в едином межкультурном пространстве и времени. Несмотря на все сложности и коллизии, диалог национальных систем образования, направленный на взаимопонимание народов, усиливается, активно способствуя укреплению общечеловеческих принципов мирового культурного развития.

Будучи неотъемлемой частью процесса просвещения, информационная образовательная культура представляет собой существенный момент социальной природы человека, его отношения к окружающей действительности. Именно наличие информационного аспекта в любых культурных феноменах явилось одной из причин отождествления образования и информации, сведения всей культуры знания к ее информационной составляющей [2, с. 20 – 31].

Развитие информационных процессов приводит к развитию как индивидуального интеллекта, так и коллективного, и именно культура выступает в качестве коллективного интеллекта, так как она «как целое обладает особым аппаратом коллективной памяти и механизма выработки принципиально новых сообщений на принципиально новых языках» [3, с. 4].

В системе образования, на наш взгляд, по функциональному признаку следует различать базовые и ориентационные информационные структуры. Первые определяют взаимодействие между компонентами знания (прежде всего подсистемами), вторые определяют отношения между культурой и индивидом. Базовые информационные структуры – это структуры взаимодействующих подсистем. К таким подсистемам относятся все виды искусств, каждое из которых представляет определенную систему: систему верований, систему науки и образования.

Информационные ориентационные структуры составляют основу ориентационных подсистем, которые, в свою очередь, делятся на знаковые системы, а также системы, имеющие установочный характер, как, например, образовательные традиции и обычаи. Информационные ориентационные системы имеют ярко выраженный адаптивный характер, так как с помощью этих структур человек адаптируется к окружающей среде. Сложная система включает в себя многообразные разнородные элементы, помимо подсистем она обладает разными уровнями. В системе образования это, прежде всего два основных уровня: идеальный (духовный, сознательный) и материальный. Взаимо-

действие между этими двумя уровнями составляет способность систем к самоорганизации. Идеальное – это информация в «чистом виде», однако без материального носителя существование его невозможно.

Существование идеального ставит информацию в систему просвещения в особое положение, информация может быть рассмотрена как субстанция системы образования. Сложность последней доказывает сложность функционирования в ней информации. Функции информации в системе просвещения следующие: во-первых, это функция отражения, в результате чего возможно существование информационно-адаптивной среды для выживания феномена человеческого интеллекта. Во-вторых, коммуникативная функция – знание выступает как среда для обмена информацией, общения; функция развития интеллекта – психического механизма, способного к активному отражению и, наконец, все социальные процессы возможны только в информационной культурной среде. С нашей точки зрения, большими возможностями обладает ее трактовка как единства информационных способностей и творческой духовной деятельности, реализуемых в информационном взаимодействии субъектов в процессе создания, хранения, преобразования, трансляции, восприятия и использования знания в обществе.

Социальная значимость информационной образовательной культуры состоит в том, что только на основе ее формирования и развития становится возможным успешное разрешение противоречия между растущим обилием информации и ограниченными возможностями ее восприятия. Умелое обращение с информацией предполагает наличие у человека высокого уровня информационной культуры познания, сопровождающей все стадии его действий с информацией. При таком подходе система информационной культуры включает в себя взаимодействующих субъектов, формирование у них способностей, навыков и умения работать с информацией, а также актуализацию у них

определенных информационных потребностей и интересов. Неотъемлемым компонентом системы информационной культуры является необходимый и достаточный объем информации, её оптимальная избыточность, высокие познавательные, эстетические и нравственные достоинства и социальная значимость. В образовательную систему входит новейшая информационная техника и умение эффективно ее использовать в практических и познавательных целях.

Таким образом, современная образовательная система крайне нуждается в усовершенствовании механизма распространения знаний с помощью информационных технологий, что позволит включить образование в информационно – цивилизационный процесс; повысить информатизированность процесса получения знаний, это разрешит проблему интеллектуального диалога, основанного на социально-гуманистических принципах информационной политики. Для решения данных проблем необходима единая межцивилизационная организация глобального мира знаний, которая позволила бы эффективно разрешать политические, экономические конфликты. А для этого необходимо отталкиваться от межцивилизационных принципов организации мирового сообщества, что поможет выработать методы и формы распространения знаний в глобальном сообществе. Такими мерами могут стать, во-первых, диалектическое единство, как в рамках отдельного социума, так и в глобальном масштабе, интеграция европейского и западного знания в знание информационно становящихся стран, расширение сотрудничества с восточными цивилизациями на базе принятия межцивилизационных ценностей культуры и единства духовности. Сочетание информационных технологий с традиционными ценностями культуры, будет способствовать как росту экономической мощи новых информационных обществ, так и обретению единого межцивилизационного пространства, основанного на духовности, культуре отдельных сегодня стран и социумов.

#### Библиографический список

1. Моль А. *Социодинамика культуры*. Москва: Прогресс, 1973.
2. Воробьев Г.Г. *Твоя информационная культура*. Москва, 1987.
3. Моисеев Н.Н. Проблема возникновения системных свойств. *Вопросы философии*. 2005; 11: 25 – 33.

#### References

1. Mol' A. *Sociodinamika kul'tury*. Moskva: Progress, 1973.
2. Vorob'ev G.G. *Tvoya informacionnaya kul'tura*. Moskva, 1987.
3. Moiseev N.N. Problema vozniknoveniya sistemnykh svoystv. *Voprosy filosofii*. 2005; 11: 25 – 33.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 02. 41. 51

**Voronina S.A.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Department of General Sociology, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: s516@mail.ru

**“HOMO INFORMATICUS” AS A PHENOMENON OF A TRANSITIVE SOCIETY.** In the article the author represents some characteristics of man in a **transitive society** – “Homo informaticus”, formed by contemporary communicative technologies. The work actualizes its fundamental components. The author determines the basic directions of the study to determine the role of “Homo informaticus” in the history and in further development of the society. The author submits the characteristic of a transitive type of the society, which differs from other types in its condition of instability of social processes, every time irreversible in character, the new social and cultural ties promoting development. The person of a transitive society constantly has to decide on new system of values that leads to personal, public alienation, promotes formation of new type of the personality for whom minimization of valuable regulation of behavior and an assessment of from the point of view of demand are characteristic.

**Key words:** society, communication, culture, activity, information, personality, mass, communicative technologies.

**С.А. Воронина**, канд. социол. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: s516@mail.ru

## «HOMO INFORMATICUS» КАК ФЕНОМЕН ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА

В статье представлены характеристики человека транзитивного общества – «Homo informaticus», сформированного современными коммуникативными технологиями, актуализированы его основные составляющие. Определены основные направления исследования определения роли «Homo informaticus» в истории и в дальнейшем развитии общества. Автор представляет характеристику транзитивного типа общества, которое отличается от других типов состоянием неустойчивости социальных процессов, каждый раз необратимых по своему характеру, способствующих развитию новых социальных и культурных связей. Человек транзитивного общества постоянно должен определяться с новой системой ценностей, что приводит к личностному, общественному отчуждению, способствует формированию нового типа личности, для которой характерны минимизация ценностной регуляции поведения и оценка себя с точки зрения спроса.

**Ключевые слова:** личность, масса, коммуникативные технологии, общество, коммуникация, культура, деятельность, информация.

Русские философы-евразийцы В.И. Вернадский, Л.Н. Гумилев, Л.П. Карсавин, В.С. Соловьев, Н.С. Трубецкой, В.Н. Флоровский и др. в своё время высказали идею о том, что практически все страны, населённые по преимуществу славянскими народами, могут быть отнесены к одному социокультурному типу, т. е. это общества, отличающиеся заметным своеобразием, как утверждал Н.Я. Данилевский. Мыслитель предложил рассматривать и анализировать процесс истории человеческого общества по аналогии с «естественной историей», а «естественная система истории должна заключаться в различении культурно-исторических типов развития как главного основания ее делений от степеней развития, по которым только эти типы (а не совокупность исторических явлений) могут подразделяться» [1]. Для стран этого социокультурного типа, в том числе и для России, характерен транзитивный тип общества, т. е. состояние постоянного перехода, вызванного природными особенностями, социокультурными обстоятельствами, спецификой исторической судьбы. В России наблюдается (на протяжении уже второго столетия) состояние неравномерности, неустойчивости социальных процессов (от революции 17-го года до перестройки 85-го), каждый раз необратимых по своему характеру, способствующих развитию новых, как правило, временных, социальных и культурных связей. Данные процессы являются следствием повышенной чувствительности российского менталитета и желания «все изменить», по возможности путем возврата в прошлое. Но, поскольку принципиальный поворот назад невозможен, возникает ценностный коллапс, человек постоянно должен определяться с новой системой ценностей, часто противоречащих друг другу, что приводит к личностному, общественному отчуждению. «Антиномичность» разума способствует формированию нового типа личности, для которой характерны минимизация ценностной регуляции поведения и оценка себя с точки зрения спроса. В транзитивном обществе постоянно сосуществуют (по Д. Леонтьеву) два противоположных типа мировоззрений – «старое мышление» – мировоззрение как миф, которое владеет человеком, и «новое мышление» – мировоззрение как деятельность, которым владеет человек.

Характеризуя человека нового общества, следует отметить противоречивость его и неоднозначность. С одной стороны – транзитивное общество и его индивид наследовали всю специфику массового общества и массового сознания, порожденного обществом информационным. С другой стороны – транзитивное общество характеризуется все более возрастающей тенденцией к индивидуализации личности, отчуждения её от всех социальных и культурных структур. В транзитивном обществе человек является не только «конструктором мира», но и сам становится объектом конструирования, порождая глобальное обострение моральных проблем, кризис человеческой нравственности.

Широкое распространение, даже экспансия коммуникативных технологий и их проникновение в социальную и личную сферу жизни изменили роль масс в обществе, привели к разрушению социальных и политических верований. На арене политической жизни все более проявляется политический нигилизм, «на смену Божественному праву королей пришло Божественное право масс, не очень-то склонных к рассуждениям» [2, с. 30], голос толпы становится преобладающим. Причем, этот «голос» руководствуется не рациональными детерминантами, он абсолютно иррационален, даже разрушителен. Для человека транзитивного общества характерен бессознательный и эмоциональный характер поведения, которыми управляет закон «духовного единства толпы», когда в душе исчезает индивидуальность как таковая, то, что отличает одного человека от другого, «разнородное утопает в однородном» [3]. Эти качества сформировались в постиндустриализме, передавшем наследие в современное общество. В результате появляется феномен «Homo informaticus», который чувствует себя «как все» и не переживает из-за этого, что он посредственность и, что самое главное, «имеет нахальство утверждать и всем навязывать свое право на посредственность» [2, с. 102]. В основе общественного духа лежит отказ от своих желаний, амбиций, от того, чувствуем ли мы себя счастливыми или нет. Главное – быть как все, иметь общую судьбу. Человек перестает ощущать потребность в познании нового, замыкается в себе и обращается к одним и тем же идеям. «Homo informaticus» мыслит не понятиями, а образами. В его мышлении господствуют стереотипные ассоциации, архетипические установки, глубоко запятанные в памяти и актуализируемые средствами массовой коммуникации.

Сознание «Homo informaticus» имеет сложную структуру. Она включает в себя ценностные и морально-этические нормы, 378

традиции, систему материальных и духовных потребностей, стремления и ожидания, политические взгляды и общественные идеалы, реакцию на различные объективные ситуации. Доминирующим основанием сознания «Homo informaticus» являются уровень материальной жизни и характер потребления, и, конечно, место в существующих социальных отношениях (как правило, в социальных сетях), культура и идеология окружающего общества [4, с. 292].

Инструментом формирования «Homo informaticus» являются коммуникативные технологии, а также основанные на них общественные связи в форме образования, религии, массовой культуры, вся система производства и потребления. Точно выразил этот процесс Г. Маркузе: «аппарат производства и производимые им товары и услуги «продают» или навязывают социальную систему как целое. Транспортные средства и средства массовой коммуникации, неисчерпаемый выбор развлечений и информационная индустрия несут с собой предписываемые отношения и привычки, устойчивые интеллектуальные и эмоциональные реакции, которые привязывают потребителей к производителям и через этих последних – к целому. Продукты обладают внушающей и манипулирующей силой... Как следствие, возникает модель одномерного мышления и поведения» [4, с. 14 – 15].

Сущностью души «Homo informaticus» оказываются эмоциональные связи, которые способствуют тому, что у индивида появляется тенденция не видеть разницы между реальным и ирреальным миром, принимать желаемое за действительное, жить в мире иллюзий (например, в сетевой игре). Такие особенности «Homo informaticus», как ослабление интеллектуальной деятельности, исчезновение сознательной обособленной личности и ориентация мыслей и чувств в одинаковом с другими направлении, приводят к регрессу, к примитивной душевной деятельности, в которой поведение ее членов целиком детерминировано подсознательными инстинктами. Неслучайно У. Эко охарактеризовал этот процесс как возвращение в пещеру, из которой в свое время вышел человек, «Полный назад!», так называется сборник его выступлений и статей [5]. Благодаря коммуникативным технологиям теперь нет необходимости организовывать собрания людей, которые бы информировали друг друга. Оставаясь каждый у себя дома, Интернет-пользователь, читатели газет, радиослушатели, телезрители и т.д. существуют все вместе как особая разновидность человеческой общности. Вместо того, чтобы действовать под влиянием состоящих с ним в межличностном контакте индивидов, «Homo informaticus» действует, откликается на тот объект, который предлагает ему коммуникации. В этом смысле «Homo informaticus» в целом есть «нечто, состоящее из обособленных и отчужденных индивидов, обращенных лицом к тем объектам или областям жизни, которые интересны, но сбивают с толку и которые нелегко понять и упорядочить» [6, с. 554]. В силу физической разобщенности «Homo informaticus» вынужден действовать обособленно, каждый стремится ответить на собственные нужды. Эти «индивидуальные деятельности» выступают в форме выборов (от выбора определенного продукта, моды, до выбора политических взглядов, религии, философии), которые являются откликом на неясные порывы и эмоции, побуждаемые объектом массового интереса. Таким образом, формы поведения «Homo informaticus» парадоксальным образом выстраиваются из индивидуальных линий деятельности, а не из согласованного действия, что, несомненно, влечет за собой углубление индивидуализации личности, отчуждения её от всех социальных и культурных структур.

Мир превращается в единую коммуникативную систему, он заполняется инновациями, для восприятия которых необходимо постоянное развитие познавательных способностей. В новом мире рациональных норм для организации общества и экономики уже недостаточно: «Новая технология ведет нас не к роботизированному, стандартизованному обществу, а к самым дифференцированным структурам, когда-либо наблюдавшимся в истории, каждая из которых продуцирует свою собственную подсистему ценностей...» [7, с. 101]. Огромное значение в данном обществе будут играть интеллектуальные способности человека, его ценностные и моральные установки, которые дадут возможность, в конечном счете, преодолеть культурный кризис, связанный с духовными возможностями человечества. В связи с этим, перед исследователями стоит задача решения таких вопросов, как способы взаимодействия «Homo informaticus» со средствами коммуникации, определение роли «Homo informaticus» в дальнейшем развитии общества, так как несомненным является то, что сознание «Homo informaticus» представляет со-

бой не только проявление стихийного потока разрушения, но и является определенной движущей силой общества. Высокому уровню развития «Номо informaticus» могут быть присущи высокие идеалы и принципы, самоотречение, преданность идее, целеустремленность и способность к духовному творчеству.

В качестве вывода нам хотелось бы привести цитату из работы французского социолога А. Турена «Возвращение человека

действующего». Она достаточно обширная, но, как утверждает французский социолог «приурочена в точности к этому моменту»: «В настоящее время наша культура уже сильно изменена. ...Только обращение к субъекту позволяет сегодня перейти от уже изменившейся культуры к созданию действующих лиц, способных оживить его своими верованиями и конфликтами» [8, с. 198].

#### Библиографический список

1. Злобин Н.С. *Становление информационного общества и перспективы личности*. Москва: Эдиториал УРСС, 1999: 61 – 81.
2. Ортега-и-Гассет Х. *Восстание масс*. Москва: Наука, 1985.
3. Лебон Г. *Психология масс. Психология масс. Хрестоматия*. Составитель Д.Р. Райгородский. Самара, 2001.
4. Маркузе Г. *Одномерный человек; исследование идеологии развитого индустриального общества*. Москва: «REFL-book», 1994.
5. Эко У. *Полный назад! «Горячие войны» и популизм в СМИ*. Перевод с итальянского Е. Костюкевич. Москва: Эксмо, 2007.
6. Тард Г. *Общественное мнение и толпа Личность и толпа*. Санкт-Петербург, 1996.
7. Сидорина Т.Ю. *Философия кризиса*. Москва: «Наука», 2003.
8. Турен А. *Возвращение человека действующего. Очерк социологии*. Москва: Научный мир, 1998.

#### References

1. Zlobin N.S. *Stanovlenie informacionnogo obschestva i perspektivy lichnosti*. Moskva: `Editorial URSS, 1999: 61 – 81.
2. Ortega-i-Gasset H. *Vosstanie mass*. Moskva: Nauka, 1985.
3. Lebon G. *Psihologiya mass. Psihologiya mass. Hrestomatiya*. Sostavitel' D.R. Rajgorodskij. Samara, 2001.
4. Markuze G. *Odnomernyj chelovek; issledovanie ideologii razvitoego industrial'nogo obschestva*. Moskva: «REFL-book», 1994.
5. `Eko U. *Polnyj nazad! «Goryachie vojny» i populizm v SMI*. Perevod s ital'yanskogo E. Kostyukevich. Moskva: `Eksmo, 2007.
6. Tard G. *Obschestvennoe mnenie i tolpa Lichnost' i tolpa*. Sankt- Peterburg, 1996.
7. Sidorina T.Yu. *Filosofiya krizisa*. Moskva: «Nauka», 2003.
8. Turen A. *Vozvrashchenie cheloveka dejstvuyushchego. Ocherk sociologii*. Moskva: Nauchnyj mir, 1998.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 1.13.130.2

**Gromov B. Yu.**, postgraduate, Department of Philosophy and Social Sciences, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: bogdan.gromov1989@gmail.com

**TAXONOMY THEORY OF LAUGHTER: A PROBLEM OF COMMON KNOWLEDGE.** The article studies a philosophical theory of laughter and a problem of defining its categories. The work discussed the possibility of constructing a theory of laughter in connection with the investigation of concepts “reality” and “truth”. The focus is on philosophical methodology of laughter research. On the basis of nature of “ambivalence” of the nature of laughter, we examine the problem of common knowledge of laughter in three aspects. The philosophical theoretical study of laughter tested sceptically in terms of the theory, subject and object. Using the concept of “escape laughter” in the tradition of philosophy, we can conclude about the prospects for creating a unified theory of laughter through the development of the concept of “meta relations” as a way to create a strong theory of laughter, expressed in terms of strict logic.

**Key words:** laughter, taxonomy, reality, calculus, embodied thinking.

**Б.Ю. Громов**, аспирант каф. философии и социальных наук Нижегородского Государственного Педагогического Университета им. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: bogdan.gromov1989@gmail.com

## ТАКСОНОМИЯ ТЕОРИИ СМЕХА: ПРОБЛЕМА ЕДИНОГО ЗНАНИЯ

Статья посвящена философской теории смеха, проблемам определения категориального аппарата. В статье обсуждается возможность построения теории смеха в связи с исследованием понятий «реальность» и «истина». Основное внимание уделено общефилософской методологии исследований смеха. Исходя из характера «амбивалентности» или раздвоенности природы смеха, исследуется проблема единого знания смеха в трёх аспектах или проблемах. Философское теоретическое исследование смеха испытывается скептически с точки зрения теории, предмета и объекта. Через раскрытие понятия «ускользания смеха» в традиции делается вывод о перспективах построения единой философской теории с помощью развития концепта «метаотношения» как способа создать сильную теорию смеха, выраженную в строгих логических терминах.

**Ключевые слова:** смех, таксономия, реальность, исчисление, воплощенное мышление.

### 1. Проблема теории

Теория смеха, если вести отсчет от Аристотеля, насчитывает две с половиной тысячи лет непрерывного развития. Начатая философами, на сегодняшний день она развивается лингвистами, культурологами, антропологами, социологами, этологами, биологами, теоретиками искусственного интеллекта и всё теми же философами. Если более или менее удачно перефразировать Хайдеггера: «мы всё ещё не захвачены смехом» или «мы ещё не мыслим смех в собственном смысле». «Ещё» то есть по-прежнему, на протяжении веков непрерывного развития и единой традиции теории смеха (последовательность и неразрывность теории можно проследить и доказать отдельно в специальной исторической работе, пока предлагаю принять это на веру). Так в чем же проблема со смехом? Нам видятся три способа проиллюстрировать основную сложность теории смеха – три проблемы в определении корневого таксона теории смеха. Описание родовидовых связей или описание таксономии ставит перед исследователями смеха задачу определения родового понятия смеха, сложность которой в том, что смех сам по себе не есть

ни гипотезированный «род» ни философская «идея». Вместе с тем, знание об этом предмете дано веками традиции в знании многих конкретных видов от сценической сатиры и комедии до сальных анекдотов и остроумных каламбуров.

Мышлению известны два способа построения основания системы знаний: метафизический Аристотеля и геометрический Эвклида. Для нас возможно описание вещи и вслед за ней идеи в терминах десяти родов сущего, или, так или иначе, по аналогии с Аристотелем, мы способны анкетировать предмет, испытывая его различными общими родами вопросов. Идя за Аристотелем, мы получаем культурологию, политологию, биологию смеха или любое другое дисциплинарное знание в соответствии с главным вопросом дисциплины, но только не философию и не общее и единое знание о смехе. Путём дисциплинарной эмуляции мы познаём человека, общество, культуру, животный мир, искусственный интеллект, но только не смех. Если позволена будет шутка, то стоит удивиться, что нет «кулинарии смеха».

Далее для нашего мышления так же органично и привычно развивать рассуждение дедуктивно из самоочевидных для

разума истин, принимаемых на рациональный аналог веры, — аксиом. Исследование, построенное в виде формально-аксиоматической теории, предполагает в качестве первичного действия строгого определения терминов-знаков, которые в дальнейшем будут использоваться в аксиоматических и синтаксических построениях. Эта программа — то, что Спиноза назвал «геометрическим способом» — применима и была применена к исследованиям смеха лишь отчасти. В частности, регистр таксономических категорий смеха, то есть словарь теории, формулируется (оглядываясь, мы должны это констатировать) исходя из предшествовавшего опыта теории. Однако подобный подход не соответствует требованиям строгости в полной мере в силу того, что трактатный стиль предполагает определение как интуицию, умозрение, а не в качестве обобщения опыта. Эту ошибку отмечает Л.В. Карасёв в предисловии к «Философии смеха»: «Если начать рассказ о нём [смехе] с «истории изучения вопроса», то нетрудно испортить дело уже в самом начале: не случайно от этого вполне традиционного хода уклонялись многие из тех, чьи книги о смехе оказались по-настоящему удачными» [1, с. 9]. Терминология трактатного стиля всегда предполагается, а не излагается. Обобщение опыта смеха приводит к номинации вместо терминологии, как в построении таксономических категорий, так и в перечислении опытов смеха. Усмотрение иерархических связей между таксонами снова становится заложником дисциплинарно-жанровой принадлежности исследователя. Вопрос о природе смеха сводится к претензиям на первородство одной категории, что сводит на нет всякую возможность синтаксиса и дедукции. Из-за обозначенных сложностей исследования смеха редко принимают форму трактата, за исключением разве что загадочного «Коаленовского трактата», который исследователи трактуют как конспект утерянной второй части Поэтики Аристотеля.

Мы можем представить следующие термины, когда говорим о смехе: комедия, сатира, пародия, юмор, сарказм, ирония, остроумие. Сформировав такой простой неиндексированный ничем список, соблазнительно начать таксономию с классификации на основе деления на две группы: на группу жанров и группу приёмов, разместив в иерархическом подчинении по отношению к корневому таксону «смех» и показав грамматическую строгость такой классификации в образовании для обозначений видов словосочетаний с производными прилагательными: смех комический, иронический, саркастический и так далее. Однако это всегда будет делением по ложному основанию, так как простая номинация видов не даёт философского, то есть единого и общего знания. Как сказал бы Витгенштейн: «Не философия — грамматика, дальше!»

Однако простой неиндексированный список таксонов — это задача для мышления, а именно: отражают ли знаки видов смеха одно и то же? Построение теории смеха, означает ответ на это вопрос, предварительные наброски к такому ответу далее.

## 2. Проблема предмета

Возвращаясь к факту того, что исследованиям смеха без малого две с половиной тысячи лет и задавая вопрос: отчего же так долго, легко прийти к очевидному ответу. Смех сопровождает человека столько, сколько он себя помнит, гораздо дольше, чем техника или развитые капиталистические отношения. Смех дан каждому в личном опыте, и оглядываясь на него с целью описать смех, можно прийти к расхожему наблюдению о двойном роде опыта смеха: смеха от щеколки и смеха от шутки. Бесконечная и постоянная «амбивалентность смеха» вскрывается и в исследованиях, и в обыденности. Мы используем выражение «амбивалентность смеха» в собственном и в несобственно-бахтинском смысле. Этот термин предлагается использовать так же, как двойственность наблюдения о природе смеха, каковую двойственность мы можем увидеть в демонстрации Л.В. Карасёва, который в работе «Философия смеха» предлагает деление на смех плоти и смех ума. Смех плоти связывается с радостью и экономикой избытка. Такой смех описывается в предикатах изобилия, пантагрюэлевского гигантизма, торжества рождения и радостей зачатия. Это смех без очевидной коммуникации, для которого не нужно посредничество воображения. Смех ума Карасёв увязывает с наблюдением зла, но наблюдением специфически-смеховым. Зло видится при посредстве другого и в другом при помощи бергсоновской «анестезии сердца» или близкой по смыслу бахтинской «формы крупного плана». Подобным же образом делит остроумие и Фрейд на «безобидное» и «тенденциозное» [2, с. 164]. То же у Спенсера с физиологическим и разумным. И ещё намного раньше у Аристотеля с различием смеха и насмешки в «Никомантовой этике».

Смех единого рода раздроблен на два вида, и если далее обращаться к опыту предыдущих исследований и собственному опыту смеха, то можно увидеть, что предмет изучения вписывается в следующую схему:  $S = S_0 + S_1$ , где  $S$  — это смех как корневой таксон,  $S_0$  — это смех плоти, нейтральный по отношению к усмотрению зла, и  $S_1$  — это смех ума, возникающий от усмотрения зла. Для того, чтобы сделать эту схему более универсальной, необходимо увидеть, что смех ума также способен делиться. Если у Карасёва смех — это смех плоти и ума, то у Фрейда смех ума — это остроумие безобидное и тенденциозное, которое может подразумевать акт агрессии, то есть увеличение зла и приближение к злу. То есть схема должна выглядеть:  $S = S_0 + S_{n+1}$ , где индексом  $n+1$  выражается приближение практики смеха к злу. Тут мы видим, как предмет удаляется от нас и в чем состоит проблема предмета в изучении смеха. Философия, с нашим честолюбием знания универсального, не может себе позволить сосредоточиться на одном значении  $n$ , например, применяя энцефалограф или фрейд-анализ, также и не может заняться перечислением всех значений. Также нам сложно говорить и о смехе плоти, ведь вопрос тела в философском знании ещё долго может быть открыт. Можно, конечно, смириться с ницшевским термином «весёлость» или определением Ж.Л. Нанси «Смех — это радость чувств» [3, с. 192], но мы всё равно в тупике с этим «или» — всё же весёлость или радость чувств? Таким образом, схема нашего неудачного размышления будет выглядеть:  $S = S(x) + S_{n+1}$ . Вот какова проблема предмета в образе математической метафоры.

При всей неоднозначности (амбивалентности) самой области, о которой мы говорим, мы всё же примем два вида смеха, которые, вслед за Карасёвым, назовём смехом ума и плоти. Прежде проблемы метода перед нами возникает проблема неопределённости предмета. Видовая оппозиция побуждает нас к выбору ещё прежде скепсиса. В той же аристотелевской логике, что сформулировала многоцитированные размышления о смехе, принято было выделять признаки субстантивные и акциденторные, что в применении к заданной раздвоенности смеха, может побудить к тому, чтобы толковать один вид как производный от другого и отношения видов как отношения супервентности, когда законы существования одного вида полностью определяют законы существования другого. Однако, к такому роду отношений невозможно прийти в рассуждениях хотя бы в силу того, что мы так и не имеем единой теории смеха. Отношения супервентности требовали бы от нас опытных подтверждений, но всякое внутренне чувство восстаёт против сведения щеколки к комедиям Чехова и наоборот. Оба вида видятся тождественными в своей направленности или несамостоятельности. Проблема и возможность в том, что смех не может быть взят сам по себе, это всегда отношение. Так смех ума — это отношения смехового взгляда (анестезия сердца, форма крупного плана) в сторону зла (по Карасёву и не только), то есть это условия для условий — то, что у Александра Колинцева называется метаотношением [4, с. 158]. В то же время для смеха плоти нужен избыток плотского, он принуждён к тому, чтобы иметь функциональность рефлекс. «Смех плоти — глупый смех, он низок и равен плоти» [1, с. 43]. Такие наблюдения подводят нас к тезису о несвязанности двух родов смеха.

Этот тезис высказывается в «семантической теории юмора», в виде отказа от анализа текста юмористического как смешного. Теория хранит витгенштейновское методологическое молчание о смехе, рассматривая юмор в принципиальном отрыве от того, какой эффект (аффект) он оказывает и что производит. Сосредоточенность на технике построения юмористических текстов открывает возможность научной классификации юмора, а лингвистический инструментарий, обращённый в сторону юмора, расширяет сами горизонты применимости лингвистики и когнитивных наук. Описание когнитивных механизмов восприятия семантики как собственно юмористической способно изменить и изменять представления о знаке и языке. Одностороннее и узко-фрагментарное препарирование «смеха ума» приносит плоды в виде прироста знаний о самом сознании: к слову о значимости исследований смеха и выбора предмета. Опять же, однако, тезис о несвязанности смеха и юмора, может быть принят лишь в качестве гипотезы, для методологических и дисциплинарных привилегий. Прежде чем обрести предмет, мы вынуждены его гипостазировать, обособив для самостоятельного изучения ещё прежде рационального опыта видового деления. Применение точной науки по отношению к гипостазированному предмету ставит нас в ситуацию привычную, для традиционной эстетики с её рефлексией над категориями, в данном случае, юмором. Этот подход не продуктивен в производстве общего знания.

Деление и дробление предмета в соответствии с десятью аристотелевскими категориями – традиционный и естественный способ для любого исследования, в том числе, смеха. Однако такой подход не единственный. Нельзя не отметить онтологическую попытку охвата предмета в его неразделённой целостной данности, которую весьма успешно осуществил Жан-Люк Нанси в работе «Смех. Присутствие». Нанси, читая стихотворение Бодлера «Желание изобразить», идя за поэтом, желает прочитать смех в его присутствии, не в акте и не в акторе. Желание неразделённой целостности смеха является в смешении вульгарного и возвышенного. Нанси говорит о наслаждении смеха и радости, употребляя эти слова всегда рядом, определяя одно через другое. Нанси выражает проблему неопределимости смеха в том, что смех способен презентировать ускользание. Смех не способен изображать, но он презентует себя в слитности ускользающих предметов. Это приближение такого ускользания, когда изображение «отстывает», оставляя место присутствию, которое ускользает и проходит вместо того, чтобы наступить и явиться. Смех презентует себя во времени, в котором он и есть ускользание. Если смех – это всегда только раскаты смеха, уже исчезнувшие, то смех не есть присутствие, как он не есть в настоящем, но само время приносит радость там, где «взрыв смеха» дарит радость. Уже исчезнувший, уже отшумевший хохот, это, как было сказано, не акт, но исполненная функция в прошлом. «Смех скрадывает искусство от любого отождествления – и стихотворение, единственно жаждущее презентировать само искусство, презентует в смехе это ускользаемое ускользание» [3, с. 194]. Смех, по Нанси – это одновременное существование расстояния и присутствия: расстояния с прошлым и присутствия радости. Такая «радость чувств» существует как сингулярность чувств и языка в темпоральном измерении. «Смех – это радость чувств и смысла на их пределе. В этой радости чувства соприкасаются между собой и прикасаются к языку, языку во рту. Но сама эта смежность их размежевывает. Они не проникаются друг другом, нет места «искусству», тем более «тотальному» искусству. Однако же и «смех» не имеет места как возвышенная истина, отстраненная от самого искусства. Имеются лишь раскаты смеха [3, с. 193]. Невозможность ухватывания смеха в предметности заключена в его родственности неуловимости времени. Такая смеховая темпоральная онтология позволяет увидеть смех генеалогически прежде всякого разделения на ум и плоть. Нанси, мягко смеясь над «смеющимся животным» греков, презентует присутствие «смеющегося человека» в самом смехе. Е.А. Иваненко в докладе «Смех как текст», посвященном работе Нанси, утверждает его в неспособности разделить смех и возвышенное. Но в то же время автор доклада сам оказывается захваченным проектом темпорального измерения смеха. «Вот, наконец-то, проблема: смех сродни всем мощным фигурам мысли, апокалиптическим фигурам, если под апокалипсисом понимать ещё достижимый, но уже предел» [5, с. 157]. Легко увидеть в «апокалиптических фигурах мысли» и желании «апокалипсиса смеха» согласие с Нанси в главном – онтологическом рассмотрении неделимости смеха как ускользания настоящего.

Такова проблема предмета в изучении смеха – проблема изначальной разделённости и двойственности. Можно изложить её дополнительно словами Гегеля об остроумии из его «Науки логики»: «Остроумная рефлексия <...> состоит, напротив, [по отношению к представлению] в схватывании и высказывании противоречия. Хотя она, правда, не выражает собой понятия вещей и их отношений, а имеет своим материалом и содержанием лишь определенные представления, она все же приводит их в такое соотношение, в котором содержится их противоречие, заставляет тем самым их понятие светиться через противоречие. – Мыслящий же разум заостряет, так сказать, притупившееся различие различного, простое разнообразие представлений до существенного различия, до противоположности» [6, с. 627]. Можно отметить, что это противоречие представлений существует и как природа остроумия и как его механизм. Противоречие существует как проблема само по себе и вскрывается в рефлексии над проблемой как способ существования остроумия. Сказанное верно как по отношению к остроумию, так и, в общем, к смеху. Сформулированное выше противоречие видов смеха является созерцанием (гегелевское *anschauung*) непосредственно как проблема познания и вскрывается в попытках снятия как функция различия в существующем механизме смехового актора. Отношения смеха и остроумия разберём касательно проблемы объекта.

### 3. Проблема объекта

Особенностью формулировки проблемы объекта в исследованиях смеха и её отличием от проблемы предмета служит то, что можно было бы назвать «эссенциалистским подходом», то есть поиск ответа на вопрос «что есть?». Исследование сталкивается с проблемой регистра таксономических категорий таких как: «смех», «смешное», «комедия», «комичное», «юмор», «сатира», «ирония», «сарказм». Легко поддаться искусу того, чтобы приписать им собственное существование на основании словарных описаний. Однако это собственное существование будет номинальным, как существование того, что является содержанием коммуникации или культуры, что закрывает возможности для общего философского подхода. Сосредоточившись на коммуникативном явлении категорий смеха, мы никогда не сможем продвинуться дальше того, чтобы описать их в терминах «недобросовестной коммуникации», и не сможем связать эти термины с инструментами анализа культуры. В итоге мы получим длинный перечень специальных дисциплин, способных к изучению смеха. Логичным выходом может показаться наблюдение за общим местом этих дисциплин, а именно – за природой самого классифицирующего перечисления категорий в исследовании смеха, без того, чтобы начать приписывать им родовидовые отношения понятий. Необходимо отметить, что перечисление при формулировке объекта касается не только категорий, что было в должной мере исследовано эстетической наукой, но также опытов и природы смеха. Итого мы можем выделить три традиционных подхода к перечислению как способу описания смеха: категорический, то есть собственно классифицирующий, опытный или исчисляющий (разница между этими двумя в том, что категории имеют собственную семантику, опыт же не имеет отвлечённого множества значений и может быть только описан) и природный, то есть собственно эссенциалистский. Начиная вновь с аристотелевской традиции можно увидеть, что подход исчисления опытов о смехе имеет место уже в Коаленовском трактате: «Что же касается смеха [...], то он возникает из уподобления (благодаря употреблению в худших или лучших целях), или из обмана, или из невозможности, или из возможностью и несоответствия, или в связи с ожиданием, или благодаря использованию непристойного танца, или когда кто-нибудь из обладающих достатком, пренебрегая лучшим, хватается за худшее, или когда заключение является бессвязным и не имеющим никакого соответствия» [7]. Другой пример перечисления смешного опыта мы находим в Китае XI века: «хозяин, испортивший воздух при гостях; наряженная деревенская девица из публичного дома; гигант в коротких штанах; женщина, падающая с лошади; колдунья, призывающая духов; двое заик, которые бранятся» [8, с. 57]. Оба приведённых примера ярким образом иллюстрируют перечисление опыта.

Здесь нам видится возможным отвлечься на обобщение сказанного в параграфах, посвящённых проблемам предмета и объекта, в виде методологически необходимого общего рассуждения об исчисляющем мышлении. Дж. Лакофф в книге «Женщины, огонь и опасность» предлагает следующий тезис для исчисляющего мышления: «Все люди, мысль, используют одну и ту же понятийную систему» [9, с. 64]. Исходя из этого тезиса, мы можем вслед за Аристотелем, Порфирием и Бозцием достичь истины следуя: «к ясному пониманию категорий, и точному установлению определений, и правильному усмотрению делений, и наиболее истинному построению доказательств» [10, с. 15]. Такой подход традиционен для «формальной философии». Можно наблюдать, как верность тезиса о единой понятийной системе демонстрируется примерами перечисления смеха из разных эпох и культур. Формальная философия занимается сведением философских проблем к логически атомарным высказываниям, умозаключениям из которых были бы аналогичны арифметическим действиям. Подход исчисления предлагает преобразовывать всё в атомы. Пример этого можно найти в работе Витгенштейна «Некоторые замечания о логической форме», где он подробно рассматривает атомы в логике. «В конечном счёте, мы должны достигнуть первичного соединения терминов, непосредственного соединения, которое нельзя разорвать, не разрушая пропозициональную форму как таковую. Предложения, представляющие эту первичную связь, я [...] называю атомарными предложениями» [11, с. 322]. Такой подход заявляет и последовательно доказывает оптимальность исчисления с точки зрения элементарных операций. Исчисления атомов здесь не имеют количественных ограничений вследствие того, что «атомарную форму нельзя предвидеть», что открывает бесконечность исчисления в разности атомарных высказываний и столь же атомар-

ных высказываний о высказываниях, относящихся, например, к степени или субъекту атомарного высказывания. Такая гипотеза подвержена накоплению знаний и описаний форм, совершенствующему исчислению и всё больше увеличивающие строгость и точность исследования. Благодаря такому подходу у нас появился компьютер. Бесконечное исчисление атома отнюдь не ведёт в континуум номадической свободы. И даже наоборот, ускоряющееся развитие строгости и точности исчисления – это консервативный инструмент. Отсутствие финала в количественно бесконечной уникальности подменяет финал универсального. Если в бесконечности нет начала, нет конца и нет движения, то тогда та самая точка, что обеспечивает переход в исчисления в бесконечности, и является финалом для всего последующего движения к этой точке. В последовательности исчисления существует семантическая парадоксальность финала как точки в реальности исчислений для формального знания, и финала, которого семантически нет в реальности бесконечности. С этим связан скепсис формальной философии по отношению к языку и внимание к скепсису как таковому.

Оппозицией исчислению упомянутый уже Лакофф видит «воплощенное мышление». Можно метафорически продолжить его формулировку «мышление, воплощённое в тело», что будет вполне близко контексту его рассуждений. Мышление здесь воплощено в «тело», а «тело» является метафорой структуры. Воплощенное мышление утверждает реальность структур. Реальность структур репрезентирует нам знание и мир в пределах неделимости. Такое ограничение, иногда и сознательное, и даже произвольное, пытается назвать своей целью обоснование главной структуры – свободы. С убедительностью рассуждать о свободе невозможно для того же Витгенштейна, так как это термин языка «абсолютной ценности». Насущное или потенциальное существование свободы подразумевает существование степени абсолютной – семантического финала для исчисления. Должно отметить, что реальность структуры, это не данная реальность – это свободная реальность субъекта. Воплощённое мышление – это попытка помыслить пустоту в пространстве элементов неделимых структур, которая всегда была и остаётся залогом свободы. Отсюда в воплощённом мышлении появляется субъект и язык «абсолютной ценности», верным заложником которого всегда выступала и будет выступать истина. Истина принадлежит исчислению – это неоспоримый факт, но обосновать связь истины и мира возможно только помышлением пустоты и свободы. Существенный недостаток формальной философии в том, что формальный философ не задаётся вопросом о своей потребности в знании – ведь иначе он обязательно столкнулся бы с языком абсолютной ценности.

Итак, «атом» и «структура». Они могут сосуществовать в дисциплине, если речь идёт о дисциплине точной, или быть конкурентами, если речь идёт о дисциплине философской. Сложно преодолимый минус данного рассуждения в том, что оба термина использованы как метафоры, а метафора – это не вещь, и значит, нет возможности именования и перспективы для абстракции. Речь идёт не только о том, что нашему мышлению привычны имена и абстракции. В случае как «атома», так и «структуры» абстракция движется в обратную сторону. Не от имён вещей, а к именам вещей, желая вписать в ткань сущего имена несуществующих вещей. Пустота в качестве залога свободы, как и исчислимость атомов, не обнаруживаются естественным свойством разума, они – способы провозгласить реальность. Погоня за строгостью и свободой не приносит ни строгости, ни свободы. Остаётся лишь непреходящее и неисчезающее расстояние между переменной-разумом (в качестве альтернативных способов мыслить) и константой-реальностью. Оттого разум и переносит своё свойство изменчивости на реальность, каждый раз спрашивая «что есть реальность», приписывая иллюзорно-изменчивой реальности убеждённо-неизменного посредника «истину». Соот-

ношения истины и реальности таковы, что они меняются свойствами постоянства-изменчивости. И ясно, отчего это. От того, что иначе – ни свободы, ни строгости.

Довольно успешную попытку связать истину и реальность предпринимает А.М. Анисов в своей статье «Формальная эпистемология. Проблемы реальности и истины». Автор предлагает термин «реальная истина», он пишет: «Один из аспектов проблемы реальности в том и состоит, что реальный мир надо выбрать из множества «нормальных» возможных миров на каком-то основании, а не по произволу» [12, с. 418]. И ранее: «Поэтому на основании логических данных правомерно говорить о плюрализме реальностей, об их множественности, не сводимости друг к другу и т.п., но нет оснований вести речь об одной реальности или, тем более, о единой реальности» [12, с. 416]. Итак, нет «единой реальности», однако «реальная истина» вполне едина и отнюдь не обладает плюрализмом, ведь она, всё же, истина логики. И что же выступает основанием выбора реальности «не по произволу»?

Истина – едина, реальность – плюралистична, «реальная истина» – снова едина. Арифметически очевидно, что реальность что-то обретает либо теряет в своей связке с истиной. Если реальность плюралистична, то она и едина и не едина, значит, для истины выбирается та реальность, что едина. Можно сделать вывод, что залогом единства выступает истина. Источников единства истины традиционно выделяю два – мир или разум. Если реальность плюралистична, то ясно, что источник единства истины здесь не мир. Видимо, это разум. Но в работе Анисова ни разу не употребляется слово «разум», в ней звучит слово «логика». Выбор сделан в пользу термина «логика», а не «разум», так как именно логика может быть единой, а разумов, субъектов и рациональностей, как известно из истории континентальной неформальной философии, может быть много, и все они расщеплены.

Итак, реальность обретает единство в ситуации выбора адекватной себе истины и при этом сохраняет свой плюрализм. Не разум выбирает реальность, но реальность выбирает истину, сформулированную разумом логики. Очевидно, что схема универсальна и может служить не только логике. В этой схеме великолепным образом примиряется исчисляющее и воплощённое мышление, путём включения в один и тот же процесс размышления единства и плюрализма без необходимости альтернативного выбора между ними.

Итак, возвращаясь к проблеме объекта в исследованиях смеха, мы принуждены комментировать то, что многие исследователи (от Бергсона до Нанси) обозначали как «ускользание смеха». Смех как объект и как предмет всегда остаётся в стороне от обращённого на него взгляда. Однако, как кажется, нам удалось вскрыть механизм этого ускользания в том, что описывал ещё Бозций, а именно акте «правильного деления». Естественный для разума видится процедура деления, что вместе с тем дробит такой неустойчивый и сложно уловимый объект как смех. Проект преодоления этой проблемы деления объекта мы находим в упомянутой уже концепции Козинцева «юмора как метаотношения» [4, с. 157] или у Марвина Мински когда он говорит, что анализ юмора раскрывает важность «знания о знании» [13, с. 282]. Метаотношение, то есть отношение к отношению, и знание о знании приближают нас к проекту того, что можно было бы назвать трансфинитной индукцией смеха. Это проект множества наблюдений и опытов о смехе, упорядоченного в соответствии с индексами высказываний о знании. Выборка рассуждений о смехе в терминах «недобросовестной коммуникации», «метаотношения», «непродуктивных мыслительных процессов» [13, с. 285] иллюстрирует смех как объект n-1, где n есть знание в классических формах пропозиции, вроде «снег белый», а n-1 – смеховое высказывание об этом знании.

#### Библиографический список

1. Карасёв Л.В. *Философия смеха*. Москва: РГГУ, 1996.
2. Фрейд Зигмунд. *Остроумие и его отношение к бессознательному*. Москва: Азбука, 2011.
3. Нанси Ж.–Л. *Смех. Присутствие. Комментарии*. Москва, 1997.
4. Козинцев Александр. Разнонаправленное двуглоное слово: эстетика и семиотика юмора. *Антропологический форум*. 2013; 18: 143 – 162.
5. Иваненко Е.А. Смех как текст. *Mixtura verborum`2001: непредставимое и метаязык*: сборник статей. Под общей редакцией С.А. Лишаева. Самара: Самарская гуманитарная академия, 2002: 154 – 160.
6. Гегель Г. В. Ф. *Наука логики*. Санкт-Петербург: Наука, 1997.
7. *Коаленовский трактат*. Available at: [https://ru.wikisource.org/wiki/Коаленовский\\_трактат](https://ru.wikisource.org/wiki/Коаленовский_трактат)
8. Козинцев Александр. *Человек и Смех*. Санкт-Петербург: Алетейя. 2007.

9. Лакофф Д. *Женщины, огонь и опасные вещи*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
10. Бозций. *«Утешение философией» и другие трактаты*. Москва: Наука, 1990.
11. Витгенштейн Л. *Дневники 1914–1916*. Москва: Канон+ 2009.
12. Анисов А.М. *Формальная эпистемология. Проблема реальности и истины. Эпистемология: перспективы развития*. 2012.
13. Мински М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1980.

## References

1. Karasev L.V. *Filosofiya smeha*. Moskva: RGGU, 1996.
2. Frejd Zigmund. *Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu*. Moskva: Azbuka, 2011.
3. Nansi Zh.-L. *Smeh. Prisutstvie. Kommentarii*. Moskva, 1997.
4. Kozincev Aleksandr. Raznopravlennoe dvugolosnoe slovo: `estetika i semiotika yumora. *Antropologicheskij forum*. 2013; 18: 143 – 162.
5. Ivanenko E.A. *Smeh kak tekst. Mixtura verborum 2001: nepredstavimoe i metazyazyk: sbornik statej. Pod obschej redakciej S.A. Lishaeva*. Samara: Samarskaya gumanitarnaya akademiya, 2002: 154 – 160.
6. Gegel' G. V. F. *Nauka logiki*. Sankt- Peterburg: Nauka, 1997.
7. *Koalenovskij traktat*. Available at: [https://ru.wikisource.org/wiki/Koalenovskij\\_traktat](https://ru.wikisource.org/wiki/Koalenovskij_traktat)
8. Kozincev Aleksandr. *Chelovek i Smeh*. Sankt- Peterburg: Aleteiya. 2007.
9. Lakoff D. *Zhenschiny, ogon' i opasnye veschi*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
10. Bo'ecij. *«Uteshenie filosofiej» i drugie traktaty*. Moskva: Nauka, 1990.
11. Vitgenstejn L. *Dnevnik 1914–1916*. Moskva: Kanon+ 2009.
12. Anisov A.M. *Formal'naya `epistemologiya. Problema real'nosti i istiny. `Epistemologiya: perspektivy razvitiya*. 2012.
13. Minski M. *Ostroumie i logika kognitivnogo bessoznatel'nogo. Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1980.

Статья поступила в редакцию 17.07.15

УДК 001 + 008

**Vereschagina T.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [norapati@yandex.ru](mailto:norapati@yandex.ru)

**THE PRINCIPLE OF SUBSIDIARITY. THE EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN THE HUMANITIES AND NATURAL SCIENCES.** Materialistic methodology of science was recognized by some regulators-samples within individual disciplines, but rejected any attempts to build a universal normative methodology and claimed its variability. However, in the last decades in our country – in many respects the heir to the Marxist methodology of science is observed, the search for the unification of methodological diversity of scientific disciplines and the solution of such fundamental problems as the rationale for the unity of knowledge. Description of the whole by parts is carried out with the purpose of deep penetration into the essence of phenomena, the most complete and versatile of its illumination. But this is not enough for understanding the phenomenon as a whole: researchers need to figure out the principles of interaction of the parts among themselves and with themselves whole. This is the dialectics of a comprehensive study from the standpoint of the unity of humanitarian and natural-science knowledge.

**Key words:** paradigm, Eidos, paradigmatism, paradigm, paradigmatic, unity, integrity, consistency, typology, chronotype, limitotip, stratotype, stratigraphy, step rhythm, principle of subsidiarity, compensatory.

**Т.Н. Верещагина**, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: [norapati@yandex.ru](mailto:norapati@yandex.ru)

## ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ. ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГУМАНИТАРНОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЙ

Материалистическая методология науки признавала некоторые регулятивы-образцы внутри отдельных дисциплин, но отвергала всякие попытки построения универсальной нормативной методологии и утверждала её вариативность. Однако, в последние десятилетия и в нашей стране – во многом наследнице марксистской методологии науки – наблюдаются поиски унификации методологического многообразия научных дисциплин и решения такой фундаментальной задачи, как обоснование единства знания. Описание целого по частям осуществляется с целью наиболее глубокого проникновения в сущность явления, наиболее полного и разностороннего его освещения. Но этого недостаточно для понимания явления в целом: необходимо выяснить принципы взаимодействия частей между собой и с самим целым. В этом и состоит диалектика комплексного исследования с позиций единства гуманитарного и естественнонаучного знания.

**Ключевые слова:** парадигма, эйдос, парадигматизм, парадигмальный, парадигматический, всеединство, целостность, системность, типологизация, хронотип, лимитотип, стратотип, стратиграфия, этап, ритм, принцип дополнителности, компенсаторность.

Когда в познании ставится задача **конструирования общего**, тогда широко применяется такой способ абстрагирования как **типологизация**. «Типологизация в науке означает конструирование логических форм, отражающих реальные процессы, которые не существуют в чистом виде, что имеет место не только в органическом, но ещё чаще – в социально-культурном мире» [1, с. 180]. Типологический образ – своего рода контурное изображение. Оно несколько схематично, но ёмко. «...Мы знаем, что наряду с чувственной конкретностью единичного явления может также существовать и логическая конкретность, сконструированная из одних абстракций... Конкретность при этом не исчезает, она только теряет долю наглядности» [1, с. 181].

Именно в этом направлении – утраты некоторой доли **наглядности** в процессе абстрагирования – и пошло развитие знания в XX веке в поисках наиболее универсальных значимостей. К примеру, путь от индивидуального уровня познания (рождение концепции) до общественного (когда концепция становится достоянием социума и в большей или меньшей степени решает

общепознавательные задачи, в свою очередь иницируя индивидуальное познание и рождение новой концепции), был сведён позитивистами к механическому кумулятивному процессу. Лишь попытка американского физика Т. Куна [2] обосновать развитие знания в области естественных и точных наук в некоторой степени **реабилитировала историзм** познания с его существенной долей наглядности. Опосредованно эта попытка привела к возникновению в науке **проблемы парадигматизма**, решающей целый ряд вопросов всеединства не только количественного (индивидуального и общественного), но и качественно-содержательного (естественного и гуманитарного) проявлений знания. Более того, есть основания в определённом смысле **отождествлять феномены всеединства и парадигматизма**, но не куновского (гносологического), а платоновского (онтологического) толка, подтверждения которому в познании искал и не нашёл американский историк науки. Он констатировал: «Часто приходится слышать, что следующие друг за другом теории всегда всё больше и больше приближаются к истине. <...> Воз-

можно, что есть какой-то путь спасения понятия «истины» для применения его к целым теориям, но, во всяком случае, не такой, какой мы только что упомянули. <...> представления о соответствии между онтологией теории и её «реальным» подобием в самой природе кажутся мне теперь в принципе иллюзорными. <...> в их последовательной смене я не вижу связанного и направленного онтологического развития» [2, с. 269].

Типологизация, представленная здесь, преследует совершенно определённую цель, отвечающую тем же – парадигматическим – требованиям: обнажая некоторые аспекты природы познания, она демонстрирует его **целостность, системность, динамизм и обостряет амбивалентность** позиций гуманитарного и естественнонаучного знания, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Названные аспекты совокупно выражают себя в виде определённых закономерностей парадигматизма, одной из которых является **принцип дополнительности**.

Если наука утверждает универсальность принципа дополнительности, то почему бы ему не распространяться не только на законы природы, но и на законы развития мышления, познания и сознания, являющиеся естественными проявлениями универсума? Так, доминирование того или иного типа мышления, рождающего научные концепции, связано с его ценностными ориентациями и вытекающей из этого направленностью познания. Направленность представляет собой весь спектр колебаний между двумя ценностными полюсами, которые, к примеру, Платон называл *Paradeigma* и *eidos* [3]: между *ratio* человека, символизирующим собой материализованный, овеянный Божественным разумом (или – в зависимости от веры – высший разум, природный закон), и *ir ratio*, олицетворяющим то, что находится вне, за пределами человеческого разума (идеализированное). Насыщенность этого спектра обуславливает концептуальное богатство знания. Но как бы ни были разнообразны концепции в содержательном отношении, последовательность их проявлений жёстко детерминирована: импульс к одному из полюсов ценностей всегда своим следствием имеет **компенсаторный** импульс к другому.

Для проявления принципа дополнительности характерно максимальное использование потенциалов, заложенных в концепции. Наиболее важными из них являются предложенные ею задачи: по мере их разрешения потенции иссякают, возникающие новые не входят в границы концепции, и сила мышления, будучи непрерывной и не находя возможности дальнейшего успешного функционирования в границах данной системы, обращается к другим источникам возможной реализации.

Отток этой силы из ведущей системы-концепции ослабляет последнюю, создавая условия для неустойчивости, неравновесности не только её, но и другой, более сложноорганизованной системы, в которую она включена в качестве элемента: к примеру, если это философская концепция, то она выступает в качестве элемента такого целостного образования как философия. Реакция целого однозначна: она компенсаторно выравнивает всеобщий (всеединый, парадигматический) путь дальнейшего развития философского знания.

Исследование парадигматического феномена в философии [4; 5; 6; 7] позволило обнаружить проявление принципа дополнительности не только на уровне внутрифилософском, но и на уровне общепознавательном, куда философское знание включается как составной элемент.

В качестве целостного образования со своими структурными элементами могут выступать любые науки. Причём, сами они представляют собой другие более сложные единства: философия, история, литература и т.п. – выступают структурными элементами такого целостного образования как гуманитарное знание; физика, химия, биология и т.п. – естественного знания; конгломерат ещё более сложного образования – совокупность гуманитарного и естественного знания. Сегодня уже нет сомнений в том, что проведение исследований на предмет их дополнительности друг другом подтвердит выводы метатеории парадигматизма (всеединства) знания.

Представляется безусловной **зависимость** гармоничного существования природы познания (а, возможно, и природы в целом) на всех её уровнях и во всех её формах **от закона дополнительности**: каждый последующий шаг развития знания выполняет компенсирующую функцию по отношению к предыдущему, решающему свои задачи и обнаруживающему новые, непосильные для него.

В результате возвращения современной гносеологии к проблеме всеединства знания (к парадигматической проблеме 384

ме) обнаружилась необходимость использования, а потому и уточнения известного понятия. Идея дополнительности, использованная Н. Бором для объяснения корпускулярно-волнового дуализма микрочастиц, в её последующем обобщении весьма осторожно определялась им как «дополнительный способ описания», «понятие», «точка зрения», «аргумент», «соотношение» и т. п. И хотя сам «термин «принцип» применительно к дополнительности в работах Бора нигде не встречается» [8, с. 84], ныне данный способ признан универсальным методологическим принципом теории познания [9].

Идея, действительно, потенциально богата возможностями универсального значения. И полнота их осмысления зависит от прояснения её генезиса, суть которого можно свести к трём фактам.

Один факт касается уточнения хронологических границ возникновения и заключается в том, что идея о принципе дополнительности старше как минимум, на сто лет, а, возможно, и ещё больше, поскольку сходные по смыслу воззрения о двойственной природе космоса и вытекающей из неё проблеме взаимодействия сторон отмечаются в западноевропейской философии с античных времён. К примеру, о демиургической (творческой) деятельности – у Платона, о диаскоме (принципе мироустройства) – в космологии Гераклита [10; 44] и т. п.

Другой факт касается топографических границ возникновения: первоначально в науке идея дополнительности появилась не в физике, а в геологии.

Третий – обнаруживает проблему авторской превентивности возникновения идеи: некоторые научные публикации говорят в пользу того, что творцами её могут считаться русские учёные С.Н. Никитин и Ф.Н. Чернышев [11, с. 114 – 150].

Немногие зовут упомянутую идею принципом Никитина-Чернышева [12, с. 7 – 42; 13, с. 43 – 65] даже среди «узких» специалистов-геологов. Можно было бы и в данной статье ограничиться<sup>1</sup> лишь аргументом предпочтения формулировки отечественными исследователями. Но мы несем моральную ответственность, как за предание гласности, так и за умолчание фактов, которые влияют на восстановление справедливости. К тому же, идея дополнительности Никитина-Чернышева, выступившая теоретической основой стратиграфической классификации, по своему содержанию и методологии более соотносима с тенденциями парадигматического феномена, нежели сформулированная Н. Бором несколькими десятилетиями позже.

Умаление роли наглядности в познании привело к нарушению его онто-гносеологической целостности. В свете геополитических идей В.И. Вернадского, тектонических идей А. Богданова, стратиграфических идей В.А. Зубакова и целого ряда идей других сторонников «целостного» и «организмического» («органистического» – у евразийцев) развития познания и сознания реплика А.Ф. Иоффе «Бор выдвинул идею дополнительности, окончательно порывающую со стремлением к наглядности» [14, с. 95 – 96] утрачивает свою комплиментарность: историзм познания отражает именно наглядный аспект проверки практикой любых абстракций.

Идея, выдвинутая С.Н. Никитиным и Ф.Н. Чернышевым, связана с ведущими тенденциями стратиграфии, характеризующими две наглядные стороны геологического времени: **этапность и ритмичность**. Проявления же парадигматического феномена в философии напоминают стратиграфические феномены (вполне вероятно одна и та же природа у обоих: парадигмальная). Это совпадение говорит в пользу трактовки парадигматизма в качестве

- парадигматического отражения познанием парадигмальных процессов бытия,
- некоего единства, которое отражает компенсаторное взаимодействие между собой проявлений, подобных взаимодополнению двух упомянутых стратиграфических подразделений.

В основу стратиграфической классификации В.А. Зубакова [15, 25 – 39; 16] положено философское понимание категории «время». Взятое как «порядок следования событий» и «длительность актов их становления», категория времени соотносится исследователем с качественной стороной событий (содержанием, состоянием, образованным в результате возрастных изменений) и количественной (длением; «дление» – термин В.И. Вернадского). Качественное выражение времени представлено В.А. Зубаковым в геологии в виде *этапности* развития, а количественная – в виде *ритмики*.

Исследователь полагает, что и этапность, и ритмичность – общие черты развития, и специфическое выражение диалекти-

ческого закона в геологии. Расширяя эти представления на другие научные области, можно обнаружить данные черты и в развитии знания. Выступая общими для познавательного процесса этапность и ритмичность могут претендовать на статус характерных черт диалектики в целом – то есть, на философский статус.

Стратиграфические феномены с недавних пор стали привлекать внимание представителей не только естественных наук, но и гуманитарных. К примеру, в зарубежной социологии – это К. Дэвис и У. Мур, в отечественной – В.В. Панфёрова и М.А. Мечников [17]. Складывающаяся ситуация вполне объяснима: всё больше парадигматических феноменов (феноменов всеединства) обнаруживают те исследователи, которые не отрицают наглядность историзма как природной, так и социальной действительности. Это явление позволяет уточнять многие универсальные «характеристики взаимоотношения духовного и реального миров» [18, с. 477].

В данном случае, не вдаваясь в детальную терминологию стратиграфов, можно в общем отразить, что этапными именуются образования, разделяемые сигналами (границами) с *индивидуальной* качественной характеристикой. Принято считать, что такие сигналы распределяются только в биосфере и отражают эволюцию органического мира.

Этапность развития является отражением *направленности*, принципиальной неповторимости идентичных состояний «биосферы» личности. В частности, субъект познания в философии выступает выразителем такой этапности, ибо философские концепции соотносятся с конкретной личностью, эволюционным состоянием её развития, а их индивидуальная окрашенность характеризуется направленностью к *Рага* или к *eidos*.

Под ритмичностью (циклическостью) принято понимать «упорядоченную последовательность чередования явлений во времени и пространстве с определёнными более или менее повторяющимися элементами или признаками» [19]. Философия подобным образом отражает «упорядоченную последовательность» – периодичность проявления парафеномена – концептуальных образований одной и другой направленности.

Ритмовыми именуются образования, разделяемые сигналами (границами) с количественной информацией, недостаточно индивидуальной для опознания. Потому она характеризует время, когда знание перешло от одного уровня обобщения к другому. В данном случае – от индивидуального уровня к общественному.

Если при выделении класса этапных образований главным является опознание границ, значит эталонные интервалы всего образования не нужны, излишни (достаточны эталоны лишь самих сигналов, то есть, границ: лимитотип, а не хронотип [20, с. 3 – 16]. Понятие лимитотипа Х.К. Эрбена, предложенное в «Ответы оппонентам» 1971 г., на взгляд автора статьи удачнее понятия хронотипа). При выделении класса ритмовых главное –

ритмическая (циклическая) закономерность строения, то есть последовательность в повторении каких-то существенных черт.

Существующая практика анализа философских концепций пропедевтически решает данные проблемы: она распространяется на их индивидуальное «распознавание», в том числе и в случае выявления их принадлежности к определённым философским тенденциям (гностицизм и агностицизм, или материализм и идеализм, или рационализм и сенсуализм, и т. п.).

Эталонные интервалы знания характеризует его ритмика – упорядоченная последовательность чередования явлений хотя бы во времени и с конкретными более или менее повторяющимися элементами и признаками, выделение ритмового класса образований – философских концепций. Но эталонные интервалы всего западноевропейского знания ещё не выявлены. В силу того, что информация таких образований недостаточно индивидуальна для опознания, в философии к такому классу должны относиться не отдельные учения и теории, а их совокупности.

Таким образом, установление ритмообразований (подразделений) требует анализа всего интервала, а не только его границ: эталон стратотипа.

Описание целого по частям осуществляется с целью наиболее глубокого проникновения в сущность явления, наиболее полного и разностороннего его освещения. Но этого недостаточно для понимания явления в целом: необходимо выяснить принципы взаимодействия частей между собой и с самим целым. В этом и состоит диалектика комплексного исследования. К примеру, в данном случае оба класса стратиграфических проявлений взаимодействуют по принципу дополненности. *При изучении прошлого*, будучи выражением количественной стороны времени, отражением «дления», *они выступают дополнительными служебными* по отношению к этапным. *При изучении настоящего – они основа*, и практически более важны, чем этапные. По существу дела лимитотипы и стратотипы можно было бы сравнить с проявлениями тактики и стратегии в развитии.

Подобным образом ведёт себя и парадигматический феномен в философии, но присутствие дальнейших совпадений необходимо продолжать изучать. Эффективность решения этой метафилософской задачи зависит от признания философии наукой, которое, «благодаря» сциентизму, сегодня вновь под вопросом. Повышение же статуса гуманитарного знания в общепознавательном процессе в последние десятилетия сопровождается усилением отнюдь не метафилософского её понимания. Уточнение принципа дополненности в качестве одного из характерных признаков всеединства (парадигматизма) знаний позволит не только пополнить понятийный и категориальный аппарат философии как науки, но и уточнить её место и роль в системе единства знаний с позиций этого принципа – т. е. её компенсирующую функцию в общем процессе функционирования знания.

#### Библиографический список

1. Гулыга А. В. *Принципы эстетики*. Москва, 1987.
2. Кун Т. *Структура научных революций*. Москва, 1977.
3. Платон. *Тимей*. Сочинения: в 4-х т. Москва, 1971: 455 – 541.
4. Верещагина Т.Н. О всяком предмете двояко. *Аналитика сознания*: сборник научных статей. Барнаул: АГУ, Барнаульский филиал Рязанского института права и экономики МВД РФ, 1998: 23 – 29.
5. Верещагина Т.Н. К вопросу о системной организации философской парадигматической концепции. *Методология науки. Становление современной научной рациональности*: сборник тезисов и докладов Всероссийского философского семинара. Томск: ТГУ, 1998; Выпуск III: 21 – 27.
6. Верещагина Т.Н. Парадигматический феномен в философии. *Образование и социальное развитие региона*. Барнаул, 2001, 1-2: 206 – 209.
7. Верещагина Т.Н. Парадигматический феномен и познание. *Образование и социальное развитие региона*. Барнаул, 2001, 3-4: 9 – 11.
8. Познер А.Р. *Истины и парадоксы (Очерк логико-философских проблем физики микромира)*. Москва, 1977.
9. *Принцип дополненности и материалистическая диалектика*. Москва, 1976.
10. *Материалисты Древней Греции*. Москва, 1955.
11. Международный геологический конгресс и его последние сессии в Берлине и Лондоне. *Горный журнал*. 1889; Т. 1: 114 – 150.
12. Халфин Л.Л. Принцип Никитина-Чернышева – теоретическая основа стратиграфической классификации. *Труды СНИИГГИМС*. Москва, 1969; Вып. 94: 7 – 42.
13. Зубаков В.А. Дискуссионные вопросы стратиграфической классификации и терминологии (принцип дополненности – фундаментальная идея стратиграфической систематики). *Труды СНИИГГИМС*. Москва, 1969; Вып. 94: 43 – 65.
14. Иоффе А.Ф. *Встречи с физиками*. Москва, 1960.
15. Зубаков В.А. Методологические аспекты геохронологии – этапность и ритмичность как две стороны геологического времени. *Чтения памяти Л.С. Берга*. XV-XIX. Ленинград, 1973: 25 – 39.
16. Зубаков В.А. *Ритмостратиграфические подразделения*. Ленинград, 1978.
17. Панфёрова В.В., Мечников М.А. Социальная стратификация. *Социально политический журнал*. 1995; 5: 92 – 104.
18. *Философский энциклопедический словарь*. Москва, 1983.
19. Иванов Г.А., Македонов А.В., Иванов Н.В. *Методы изучения ритмичности (циклическости) осадочных толщ*. Новосибирск, 1975.
20. Халфин Л.Л. Смена форм в истории развития органического мира земли – фактическая основа МСМ. *Труды СНИИГГИМС*. Москва, 1974; Вып. 174: 3 – 16.

## References

1. Gulyga A. V. *Principy `estetiki*. Moskva, 1987.
2. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij*. Moskva, 1977.
3. Platon. *Timej. Sochineniya*: v 4-h t. Moskva, 1971: 455 – 541.
4. Vereschagina T.N. O vsyakom predmete dvoyako. *Analitika soznaniya*: sbornik nauchnyh statej. Barnaul: AGU, Barnaul'skij filial Ryazanskogo instituta prava i `ekonomiki MVD RF, 1998: 23 – 29.
5. Vereschagina T.N. K voprosu o sistemnoj organizacii filosofskoj paradigmaticeskoy koncepcii. *Metodologiya nauki. Stanovlenie sovremennoj nauchnoj racional'nosti*: sbornik tezisev i dokladov Vserossijskogo filosofskogo seminar. Tomsk: TGU, 1998; Vypusk III: 21 – 27.
6. Vereschagina T.N. Paradigmaticeskij fenomen v filosofii. *Obrazovanie i social'noe razvitie regiona*. Barnaul, 2001, 1-2: 206 – 209.
7. Vereschagina T.N. Paradigmaticeskij fenomen i poznanie. *Obrazovanie i social'noe razvitie regiona*. Barnaul, 2001, 3-4: 9 – 11.
8. Pozner A.R. *Istiny i paradoksy (Ocherk logiko-filosofskih problem fiziki mikromira)*. Moskva, 1977.
9. *Princip dopolnitel'nosti i materialisticheskaya dialektika*. Moskva, 1976.
10. *Materialisty Drevnej Grecii*. Moskva, 1955.
11. Mezhdunarodnyj geologicheskij kongress i ego poslednie sessii v Berline i Londone. *Gornyj zhurnal*. 1889; T. 1: 114 – 150.
12. Halfin L.L. Princip Nikitina-Chernysheva – teoreticheskaya osnova stratigraficheskoy klassifikacii. *Trudy SNIIGGIMS*. Moskva, 1969; Vyp. 94: 7 – 42.
13. Zubakov V.A. Diskussionnye voprosy stratigraficheskoy klassifikacii i terminologii (princip dopolnitel'nosti – fundamental'naya ideya stratigraficheskoy sistematiki). *Trudy SNIIGGIMS*. Moskva, 1969; Vyp. 94: 43 – 65.
14. Ioffe A.F. *Vstrechi s fizikami*. Moskva, 1960.
15. Zubakov V.A. Metodologicheskie aspekty geohronologii – `etapnost' i ritmichnost' kak dve storony geologicheskogo vremeni. *Chteniya pamyati L.S. Berga*. XV-XIX. Leningrad, 1973: 25 – 39.
16. Zubakov V.A. *Ritmostratigraficheskie podrazdeleniya*. Leningrad, 1978.
17. Panferova V.V., Mechnikov M.A. Social'naya stratifikaciya. *Social'no politicheskij zhurnal*. 1995; 5: 92 – 104.
18. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1983.
19. Ivanov G.A., Makedonov A.V., Ivanov N.V. *Metody izucheniya ritmichnosti (ciklichnosti) osadochnyh tolsch*. Novosibirsk, 1975.
20. Halfin L.L. Smena form v istorii razvitiya organicheskogo mira zemli – fakticheskaya osnova MSM. *Trudy SNIIGGIMS*. Moskva, 1974; Vyp. 174: 3 – 16.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

# 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 008

*Shamarina E.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: shamarina\_ev@uni-altai.ru*

**TRANSFORMATION OF THEORETICAL AND SOCIAL MODELS OF MOTHERHOOD IN THE CULTURAL LIFE OF MODERN RUSSIA.** The article analyzes and compares the ways of understanding motherhood that exists in the modern cultural life of Russia, the ways that reflect and presuppose the developed behavioral practices (models) in the society. The revealed basic ways of understanding motherhood cause the existence of behavioral models: the moral and spiritual aspect defines motherhood as the basic life priority, as the expression of the metaphysical essence of a woman, her destiny; the feminist aspect sees motherhood as a barrier to a woman's professional, creative realization; the social parity aspect fulfils more or less successful attempts to combine the social and pragmatic aspect and the moral and spiritual aspect of motherhood based on the belief that a modern woman has to be both a wonderful mother and a successful professional. The author of the article shows some changes in the models of motherhood, which have become a consequence of the ongoing government program of support of motherhood and childhood in Russia, which was accepted in 2006. The article points out qualitative changes in the value of motherhood, which have been seen in the modern cultural life of Russia during the last decade, it updates the views on the positive image of a successful mother. The paper shows the changes in the demographic situation in RF connected with the qualitative indicators of birth rate. The author diagnoses the problem of understanding motherhood on a new level in the context of formation of a healthy full family with responsible fatherhood and motherhood.

**Key words:** motherhood, models of motherhood, image of a mother, federal law "On additional measures of the state support for families with children".

*Е.В. Шамарина, канд. филос. наук, доц. каф. философии и культурологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: shamarina\_ev@uni-altai.ru*

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ МАТЕРИНСТВА В КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В статье анализируются и сравниваются и существующие в современной культуре России подходы к пониманию материнства, отражающие и обосновывающие реально сложившиеся поведенческие практики в обществе (модели). Выявленные основные подходы понимания материнства, порождают реальные поведенческие модели: нравственно-духовный, определяющий материнство как главную, приоритетную жизненную позицию, как выражение метафизической сущности женщины, её предназначения; феминистский, рассматривающий материнство как препятствие для профессиональной, творческой реализации женщины; социально-паритетный, осуществляющий более или менее успешные попытки соединить социально-прагматический и нравственно-духовный аспекты материнства. Определены видоизменения в моделях материнства, являющиеся следствием реализующейся государственной программы мер поддержки материнства и детства в РФ, принятой в 2006 г. Констатируется качественное изменение ценности материнства в культуре современной России за последнее десятилетие; актуализируется позиционирование позитивного образа успешной «детной матери»; фиксируется изменение демографической ситуации в РФ с качественными показателями роста рождаемости; диагностируется проблема перехода на новый уровень осмысления материнства в контексте формирования здоровой полноценной семьи с ответственным отцовством и материнством.

**Ключевые слова:** материнство, модели материнства, образ матери, федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей»

Культура каждой эпохи имеет свою специфику. XXI век унаследовал настроения предыдущих веков, по-новому осмыслил опыт, внёс специфические концептуальные коррективы во все структуры современной культуры, трансформировав устоявшиеся мировоззренческие модели. Пережитая культура постмодернизма, как особый тип мировоззрения, ориентированный на формирование самостоятельно существующего жизненного пространства, с приоритетными ценностями свободы, игрового начала, размыванием границ стереотипов, норм, была определена словами Франсуа Лиотара, как «война целому» [1, с. 84]. Неприемлемость идей целостности А.В. Гулыга фактически констатировал как плюралистический путь к обретению истины,

который выводил на первый план «бессознательные компоненты духовной жизни» [2, с. 155]. Стандартизация и плюрализация стали основными тенденциями нашего времени, которые привели к трансформации моделей и кодов культурных универсалий, в том числе и материнства.

Благодаря постмодернистским и постструктуралистским размышлениям над «женской историей» как над «другой историей», причем не альтернативной, не противопоставляющей себя мужской, а именно «одной из иных», «одной из историй», неожиданно выяснилось, что практически любая из современных концепций гуманитарного знания может быть уместной при анализе «женской темы» – материнства [3; 4; 5].

Следствием постмодернистских влияний на гуманитарные науки является возобновившийся интерес к диаде частного (приватного) и общественного (публичного). Как отмечают исследователи (П. Ильин, Н.Л. Пушкарева, В.А. Рамих, О.В. Рябов, ), в конце XX века «частная сфера» изучалась, прежде всего, как «женская», а «публичная», соответственно, как «мужская», то в начале XXI века это противопоставление снято, и обе сферы рассматриваются в рамках взаимодополнения и взаимодействия [6; 7; 8; 9].

Перспективы развития современной культуры невозможно определить и наметить без учета гендерной составляющей. Речь должна идти о демистификации представлений о роли женщины в истории культуры, в расширении пространства философской рефлексии, о легитимности статуса проблем, осмысливающих специфику феминного начала. По утверждению современного ученого Л.В. Евсеевой, «... в российском общественном мнении «заговор молчания» относительно женского бытия хотя и прерван, трудно заключить, что данная проблема озарена ясным светом критической рефлексии, и что степень ее философско-теоретического осмысления достигла нужной шкалы. В условиях современных глобализационных процессов потребность в анализе, сопряженном с более настойчивым артикулированием роли женской субъектности, обусловлена вызовами настоящего времени» [10, с. 4].

Философский, культурологический, социальный эффект исследования женского вопроса, в том числе материнства, в эпоху глобализации многозначен и филигранен, так как культурные изменения и преобразования в российском обществе напрямую зависят от объективной оценки роли женщины, её продуктивной и репродуктивной включённости в эти процессы, в осмыслении теоретических и социальных моделей материнства в современной культуре России.

В истории мировой культуры материнство приобрело совершенно определенный универсальный смысл и стало одной из главных характеристик женского образа. На рубеже XX и XXI веков эта однозначность снимается. В сознании человека происходит качественное изменение в отношении к материнству и возникает потребность в целостном осмыслении этого феномена. В научных исследованиях несомненным остается факт, что материнство представляет собой самостоятельную экзистенциальную ценность и в качестве таковой удовлетворяет потребность в самореализации личности – воплощения себя в потомстве. Такое стремление обусловлено универсальным законом живой природы, обеспечивающим ее обновление, и сущностью особенностью женщины и женственности вообще.

Женственность как специфическая черта личности женщины вмещает и отражает накопленные веками нравственные и эстетические ценности, свойственные женскому полу. Набор нравственных качеств, свойственных положительному образу женщины, определяет атмосферу благополучия в семье. Душевная теплота, терпение, самоотверженность, всеобъемлющая любовь женщины способны воспитывать и развивать детей на духовном и физическом уровне, благотворно влиять на семью, общество и государство в целом. Отношение женщины к материнству в культуре всегда позиционировалось как мерило её нравственного развития и наоборот: качество нравственных ценностей общества в целом и женщины в частности напрямую связаны с формированием отношения к материнству. Вышеим проявлением материнства является способность рожать, проявлять и передавать другому любовь, возвышающуюся над всеми помыслами и желаниями, определяющую человека как Человека. Именно мать, её любовь, соучастие, забота, способны создать новую поистине человеческую жизнь.

При всей очевидной социальной и культурной значимости, материнская любовь относится к явлениям двойственным, противоречивым. В философии её роль однозначно превозносится, тогда как, в жизненной практике не все получается позитивно. Широко известны примеры, когда обостренное чувство материнской любви, гиперопека, не только не спасало ребёнка, но и становилось причиной многих проблем его реальной и дальнейшей жизни.

В отечественной культуре высшая, идеальная форма ценностей, свойственная русской ментальности, представлена в православии. Материнская любовь в христианской традиции представляет собой пример Божественной любви, своеобразно проходя все «... ступени любви Бога к человеку» [11, с. 94]. В ней очевидна радостная готовность матери посвятить себя ребёнку бескомпромиссно, безвозвратно, отдать ему все свое человеческое

существо, нести себя, как самое лучшее. С рождением ребёнка, с момента осознания женщиной себя, как матери, ее образ жизни качественно меняется. Он в аспекте христианской культуры должен становится упорядоченным, размеренным, сосредоточенным на чаде, обособленным от мира. Ребёнок – центр жизненного пространства женщины, стратегический вектор импульса в будущее: любовь к нему символизирует бесконечное продолжение жизни.

Православные традиции актуализируют религиозно осознанное принятие материнства женщиной, через которое она способна реализовывать свою метафизическую сущность и раскрыться как личность. В священном Писании представлена изначально метафизическая сущность женщины. Рождение ребёнка становится искупительным актом за послушание своей праматери; именно чадородие делает возможным спасение женщины, поэтому рождение и воспитание – самый надежный способ самоосуществления, самоидентификации, раскрывающий основные потенции личности женщины. Такой подход к пониманию материнства отражает взгляд традиционного общества на женскую сущность, воплощает идеи христианского мировоззрения, вписывая в это пространство вполне конкретный образ матери.

В качестве идеальной модели характер материнства и личностное развитие женщины взаимно определяют друг друга. Материнство способствует раскрытию, проявлению лучших черт женской натуры, способно гармонизировать ее жизнедеятельность в различных сферах. Хотя у данного утверждения есть и контраргументы.

В любую идеальную вариацию жизненная практика с ее материалистической направленностью вносит свои коррективы. Реальность XXI века далека от идеала, с чем и связано столь пристальное внимание к проблеме трансформации теоретических и социальных моделей материнства. Рассмотрение материнства как феномена культуры вбирает в себя целостно все его проявления. В нем переплелись и срослись все нюансы авторских философских, культурологических концепций материнства, многообразие современных социальных проявлений материнства, весь комплекс государственных мер и путей решения этой проблемы, судьба культуры России в целом и жизнь каждого отдельного человека.

Для современной культуры России тема материнства звучит остро и актуально, в которой явно выделяются два аспекта: религиозный и светский, каждый из которых рассматривает ее как приоритетную ценность в жизни женщины. Это происходит в том случае, когда мы имеем дело с позитивным отношением к материнству, с принятием его. В целом именно на это и направлена деятельность государства и всей культуры в целом. За последние тридцать лет модель материнства приобрела, как и образ современной женщины, новый облик.

Под воздействием массовой культуры в современной России в отношении к материнству сформировались вполне конкретные подходы: принятие или отказ от него. Социокультурная среда, предъявляет обновленные требования, моделируя новый образ человека – образ успешного и эффективного универсального работника. Именно среда расширила возможности для реализации профессиональных и личностных качеств женщины, поставив перед дилеммой выбора: профессия или материнство. Ее выбор, обусловлен мировоззренческими установками всего общества современной России, тенденциями мирового процесса глобализации, собственной системой ценностей, конкретной жизненной ситуацией.

Необратимые процессы в жизни общества и государства конца XX и начала XXI веков способствовали замалчиванию материнства как глубинной ценности в системе культуры. Были на долгое время утеряны ценность коллективных форм жизни, единая государственная идеология и четко сформулированная цель развития национальной культуры. Основными категориями современности стали плюрализм и индивидуальный нравственный выбор. Материнство обрело статус личного дела каждой женщины. Ситуация в России изменилась за последние десятилетия, когда стало очевидным что без основательной и последовательной государственной поддержки, без позиционирования материнства как универсальной культурной ценности, без усиления образа успешной «детной» женщины, проблему духовного и демографического кризиса в стране решить будет невозможно. Это был культурный вызов современной российской женщине, семье в целом.

Переходная эпоха предельно обострила и выявила проблемы, заложенные в материнстве. В условиях нестабильности

яснее обозначились два уровня нравственных ценностей. Женщины, сохранившие или воспитавшие традиционные ценности высшего порядка, и в этих условиях успешно совмещают профессиональный рост с материнством, карьеру с благополучной семейной жизнью. С другой стороны, сложные социальные условия и отсутствие системы нравственного воспитания на государственном уровне для многих становятся оправданием их отказа от материнства и приоритетного отношения к материальным благам. В самоопределении личности акцент переносится на профессию, что считается необходимым условием физического выживания, а также реальной возможностью быть конкурентноспособными рядом с мужчинами. В таком случае материнство иногда обращается в бездетность – как сознательную, так и вынужденную.

Принятие Федерального закона от 29.12.2006 № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» [12], Указ «О мерах по реализации демографической политики РФ» (от 17 мая 2012 г.) способствовали реализации государственной Программы поддержки материнства и детства, результатом которой – рост рождаемости. На встрече 13 июля 2015 г. с активом общественной организации «Союз женщин России» президент В.В. Путин заявил, что поддержка государством материнства и детства – одно из ключевых направлений, и оно будет продолжено [13].

Современное общество и государство РФ в соответствии с идеей национального развития выдвигает требования в аспекте объективной реальности – промежуточный вариант (модель): реализация в профессиональной сфере и в семье через материнство. Деторождение становится подведомственным вопросом правительства РФ.

В современной исследовательской литературе и периодической печати можно выделить три основных подхода, которые определяют современные особенности материнства. Позитивный тип, «принятие материнства», имеет несколько вариантов (моделей), коррелируемых с существующими социальными типами женщин, имеющих определенную систему ценностей. Эти варианты также определяют образ матери в современном обществе.

**Первый вариант** является отражением православных традиций русской культуры. **Нравственно-духовный подход**, определяющий материнство как главную, приоритетную жизненную позицию, как выражение метафизической сущности женщины, её предназначения, все-таки встречающийся в современной культуре России. Он формирует образ «матери-христианки», милосердной, добродетельной заступницы и утешительницы чад своих; принимаемой материнство как священный долг. В данном контексте материнство становится основной сферой проявления женской сущности, раскрытия личностного потенциала и главной сферой её интересов. Данный подход в осмыслении материнства является традиционным, но обретает новое звучание в контексте постмодернистских установок в культуре. Он напрямую зависит от статуса ребёнка в обществе, его антропологической ценности, гуманистических мировоззренческих тенденций. В данном подходе материнство представляет собой единство природного, социального и религиозного аспектов, которые подчинены единой цели, реализующейся в самом материнстве. Для него характерно многообразие, осознанное и ответственное. Такое отношение к материнству предполагает наличие особых, специфических черт у женщин, соответствующих православным представлениям о добродетельной матери. Назначение матери – способствовать формированию, развитию личностного, творческого начала в ребёнке, его гармоничного внутреннего мира и высоких нравственных принципов при абсолютном достаточном и необходимом условии личностного роста и развития самой женщины-матери. Чтобы быть образцом для ребёнка женщина должна сама соответствовать образу современного человека, образу женщины-матери.

**Второй подход** в понимании сущности материнства связан со все набирающим силу феминистским движением – **феминистский**, рассматривающий материнство как обузу, помеху, препятствие для профессиональной, творческой реализации женщины. Данный подход приобретает в современной культуре новый поворот, позволяющий констатировать господство универсального набора качеств и компетенций в образе успешного человека вне гендерных характеристик.

Сама современная культура подталкивает женщину к формированию и развитию мужских качеств, позволяющих ей быть конкурентноспособной на мировом рынке труда, который имеет

мужское лицо. Феминистская позиция, оберегая женщину от явной или неявной половой дискриминации, поощряет развитие мужских черт характера. Активность – вместо пассивности, независимость – вместо зависимости, рациональность – вместо эмоциональности и чувственности, приоритет эгоизма – вместо альтруизма и т. д. Современная культура в одинаковой мере предъявляет универсальные требования формирования цельной личности, как мужчине, так и женщине: активность, целеустремлённость, уверенность, решительность, мобильность, стойкость, мужество, предприимчивость, выносливость, хорошая физическая подготовка и т. д., причём пол определяет нюансы, оттенки, рассматривается как форма продвижения, манипулирования.

Данный подход выявляет доминирование одного из аспектов в материнстве как процессе – биологического. Женщина рождает ребёнка, «присутствует» при его развитии и взрослении, тогда как заботу, уход и воспитанию перекладывается на плечи других сторонних лиц. Такой подход предполагает приоритет «феминистских ценностей». Работа, профессиональные амбиции, личные интересы становятся доминирующими. Женщина принимает (либо вынуждена принимать) материнство как акт деторождения, снижая его качество. Ценность ребёнка и семьи уходит на второй план, интерес к нему ничтожно мал или сведен на нет. Такая модель материнства «примитивна», роль матери выполняется формально, само материнство становится поверхностным. В варианте если женщина сознательно дистанцируется от ребёнка, проявляя к нему материнскую любовь, то её чувства компенсируются через кратковременные контакты с ним с колоссальной концентрацией духовных чувств и позитивных эмоций.

По словам Ж. Липовецкого, труд женщины выглядит как личная и важная для идентичности потребность, как условие для самореализации в жизни, как способ самоутверждения, поэтому женщина стремится быть признанной «... с учетом того, что они «делают», а вовсе не того, каковы они по «природным данным» [14, с. 324]. Мыслитель обвиняет в потере престижа женщины-хранительницы очага «общество изобилия», узаконившее стремление большинства людей «жить для себя и за собственный счет». Он полагает, что в современной культуре, сосредоточенной на «... удовольствиях и сексе, на развлечениях и свободном личном выборе» произошла девальвация социальной модели женщины, больше занятой семьей, чем собой [14, с. 331]. Материнство в обществе на десятилетия потеряло свою респектабельность, перестало быть востребованным. Ситуация в российской культуре начала меняться в лучшую сторону, после принятия в 2006 г. и реализации государственной программы мер поддержки материнства и детства.

Феминистский подход пропагандирует позицию небрежения к материнству, полного или временного отказа от него. Рождение детей откладывается на те времена, когда карьера уже сделана, жизнь приобрела стабильность, есть средства обеспечить «достойное детство» детям и привлечь к уходу за маленьким ребёнком посторонних лиц. Образ матери присущий данной модели, как отмечает И.В. Бестужев-Лада [15], отличает важная особенность – концентрация внимания на сфере деятельности женщины вне дома, семьи, ребёнка. Все её эмоциональные, интеллектуальные и волевые возможности сосредоточены вне дома. Материнство в данном контексте является формой реализации природного инстинкта, поскольку и уход, и воспитание, и духовное становление ребёнка имеет кратковременный характер, либо перенесен в сферу деятельности других людей. В этом аспекте в материнстве происходит подмена содержания формой в упрощенном варианте.

Истинная ценность материнства проявляется в достижении гармоничного сочетания природного, социального, нравственного (религиозного) аспектов. Образ идеальной матери – это образ любящей, заботливой, внимательной, участливой женщины, в которой природный инстинкт находит отклик в душевном порыве и проявляется в осознанном стремлении рождения ребёнка. Материнство в истинном своем значении – это качественный переход от принятия его как природного инстинкта, социального заказа до свершения его как подвига, осознания материнства как миссии, реализации женской сущности.

В отечественных кросскультурных исследованиях выделяется **третий подход** в понимании сущности материнства – **социально-паритетный**, осуществляющий более или менее успешные попытки соединить социально-прагматический и нравственно-духовный аспекты материнства, исходя из представления о том, что современная женщина должна быть и «прекрасной детной матерью», и профессионально-успешной личностью.

Данный подход подразумевает выявление характерных черт образа матери: душевность, открытость, ответственность, активная вовлеченность в процесс общения с детьми, образованность, принятие материнства как высокой миссии. Картина мира такой женщины предстает как уравновешенная, без резких полярных выражений. Сфера профессиональной деятельности и материнство (семья) являются равноценными, требующими полной отдачи и творчества. Такова третья теоретическая модель материнства.

Для того чтобы совместить жизненный успех в сфере профессиональной деятельности с материнством, необходима уверенность, работоспособность, стойкость мировоззренческих идеалов, осознание значимости своей деятельности и ее цели, целеустремленность, гибкость, результативность. Женщина в такой модели выполняет огромное множество функций, и главное она – мать для детей дома, успешный руководитель, менеджером в профессиональной среде. Социально-паритетный подход в понимании сущности материнства предполагает умение оперативно переключаться с одного функционала на другой, способность создавать и поддерживать тесный эмоциональный контакт и духовную близость с ребенком, хотя бы в первый год его жизни. Общась со своим ребенком, матери необходимы эмоциональные, духовные и временные ресурсы, умение быть чуткой и внимательной. Образованная, подготовленная к материнству женщина способна ярче проявить себя в роли матери и соответствовать образу «хорошей», «добродетельной» матери.

В культуре России на протяжении последних ста лет социально-паритетный подход в понимании сущности материнства является наиболее распространенным. В советские времена материнство, как и труд, рассматривались как высокий долг женщины перед государством. Большинство женщин работали и воспитывали детей. Социологи утверждают, что в этот период женщина выполняла двойную нагрузку (ее рабочая неделя приближалась к 72 часам).

Е. Весельницкая определяет материнство как смысл жизни женщины, которое ценно как условие создания другой Жизни, поэтому рассматривается как одна единственная женская ценность – непоколебимая и нерушимая, но не являющееся в данной концепции определяющим способом реализации женщины [16]. Исследователь констатирует, что в современном мире материнство принимается как ценность, но не является главной.

По мнению современного отечественного исследователя И.В. Бестужева-Лады, процесс упадка нравственности и, как следствие, демографический кризис в стране, в первую очередь, связаны с процессом урбанизации, а также с развитием феминистского движения, пропагандирующего равноправие полов. «Для того, чтобы от массовой многодетной семьи в сравнительно короткий срок (всего лишь за два-три поколения родителей) перейти к столь же массовой «среднедетной», надо восполняться стихийно идущим процессом урбанизации и дать возможно большему числу девочек хорошее профессиональное образование, плюс соответствующий культурный уровень, а затем обеспечить возможность работы по своей профессии. Остальное происходит, можно сказать, автоматически. Никакие административные запреты, никакая просветительская работа, никакая дешевизна и доступность противозачаточных средств не дают такого эффекта, как стремление очень большого числа женщин занимать в общественном производстве такое же место, какое занимают мужчины. В этом случае сама жизнь заставляет супружескую пару ограничивать число детей» [17, с. 115].

Мыслитель отмечает, что воспроизводство поколений является первой функцией человека, без которого его существование теряет всякий смысл, поэтому общество, в котором статус женщины определяется количеством детей и высоким уровнем осознанного материнства, имеет Будущее.

Среди многочисленных философов XX века И.В. Бестужев-Лада занимает особое место. В начале 90-х годов прошлого столетия он разработал философски осмысленную программу, способствующую созданию оптимальных условий для стимуляции деторождения и охране материнства. Если бы она была услышана и отмечена, многих бы проблем современности можно было бы избежать. Мыслитель выделил три различных социальных типа женщин с принципиально разными ценностными ориентациями, которые позволяют говорить о существовании трех основных подходов в понимании сущности материнства.

Первый тип женщин, которые исходя из предложенной «программы» решились бы полностью посвятить себя детям, что являлось бы значительным шагом к «демографическому

оптимуму» [17, с. 122]. Философ считает, что конкретными практическими шагами закладывается основа высокой устойчивости общества.

В данной смысловой системе ценностей материнство воспринимается женщиной как предназначение, как приоритетный образ жизни. Чаще всего в такой модели реализуется образ добродетельной матери – христианки. Дети в этой системе ценностей получают статус желанных и любимых, как дар. Полноценное общение с ребенком, удовлетворение от сознания своей незаменимости, ощущение важности выполнения обязанностей, активное участие в развитии и воспитании человека, способность влиять на настоящее и будущее ребенка, обретение смысла жизни в материнстве позволяет женщине воспринимать свое положение как доминирующее в обществе, лидирующее. В такой системе ценностей материнство требует от женщины своеобразного самопожертвования. Она налагает на нее огромные обязанности и ответственность в деле воспитания подрастающего поколения. Чтобы воспитать достойных детей, сама мать должна быть образованной и высоконравственной (в идеальном варианте – глубоко религиозной). Такой подход к материнству схож с пониманием и принятием образа материнства представителями русской религиозной философии рубежа XIX-XX вв.

Мыслитель считает, что для определенного типа женщины, ориентированной всецело на участие в общественном производстве, семья, в том числе и дети, занимают второстепенное место. Пытаться стимулировать их на повышение рождаемости бесполезно при любых формах поощрения. Женщин такого типа меньшинство. Автор концепции считает, что общество может погибнуть, если их станет большинство.

Третий тип женщин, их подавляющее большинство, – это женщины, которые пытаются совместить производственные ценности с семейными. Такой тип женщин реализуют социально-паритетный подход в понимании сущности материнства. В данной системе ценностей материнство и профессиональная деятельность являются равноценными, социально и личностно детерминированными. Богатая эмоциональная жизнь женщины позволяет отдавать и реализовывать себя в двух универсумах: универсуме профессиональной деятельности и универсуме семьи. Такая модель позволяет женщине обрести смысл жизни, утвердиться в собственной идентичности и независимости. Она является самой распространенной в современном обществе. Данная модель поведения требует от женщины огромных физических и эмоциональных сил, ответственности за сделанный выбор. Женщины третьего типа активно включаются в профессиональную деятельность и сознательно рожают детей. Реализация трех основных аспектов материнства здесь очевидна.

В современной практике активно позиционируется образ успешной женщины-многодетной матери. Материнство расширяет жизненное пространство, проявляясь через «... формирование идентичности, не создающей помех на пути к личной независимости» [14, с. 375], выполнение своего предназначения. Все это делает маловероятным утрату женщиной главенства в семейной сфере. В такой системе ценностей деторождение реализуется не один раз.

Статус материнства в обществе напрямую зависит от отношения в нем к детям. Ребенок – это сверхценность человеческая, это бессмертие человека в потомках, поэтому материнство и семья должны быть первостепенными ценностями в жизни современного человека. Таким образом, материнство, семья в целом могут стать гарантом устойчивости общества, «тем Римом, куда в XXI веке будут вести все дороги» [17, с. 125].

Кроме трех основных подходов в понимании сущности материнства существуют еще два варианта материнства, которые в зависимости от места в системе ценностей могут быть отнесены к одному из вышеописанных. Один из них имеет давнюю историю – это социальное материнство, реализуемое через усыновление и удочерение. Второй – результат современных вспомогательных репродуктивных технологий.

Социальная мать – женщина, взявшая на себя обязанность по уходу и воспитанию чужих детей. В этом типе материнства отсутствует природная составляющая, женщина не является биологической матерью принятых детей, но сила и желание иметь детей, проявлять к ним любовь настолько сильна, что материнство принимается как высшая смысловая ценность. Существует крылатое выражение: «Мать не та, которая родила, а та, что воспитала». Поэтому главным во все времена в материнстве является отношение матери к своим детям, проявление ее любви, заботы и внимания. Социальные матери являлись и

являются примерами для подражания, в большинстве случаев, они высочайшие образцы проявления материнской любви и священного материнства.

«Суррогатное материнство» – это изобретение XX века. Процесс, который объединяет двух женщин: первая является генетической матерью, вторая физиологической – «мать-несушка» или инкубатор. Первой двигает непреодолимое желание иметь свое потомство, восходящее до осознания, но в силу физиологической специфики организма она не имеет возможность реализовать её самостоятельно. Вторая – предоставляет свое тело для вынашивания и рождения ребёнка. Главными мотивами поведения «матери-несушки» является финансовая сторона. Такая модель материнства – столкновение судеб и трагедий женщин, это контракт, имеющий правовые аспекты. Самая главная проблема «суррогатного материнства» – нравственная. Какую женщину считать матерью – физиологическую или генетическую? Данная тема сегодня очень актуальна и требует отдельного самостоятельного изучения.

В современном обществе не существует однозначного отношения к суррогатному материнству. В данной статье не ставится задача анализа метода экстракорпорального оплодотворения (ЭКО). Нас интересует сама модель «суррогатного» материнства как явление культуры. В нашем промышленном мире возникает новая индустрия – «аренда» матки для беременности. Единственный барьер – это соотношение стоимости и выгоды. В этой ситуации нельзя забывать, что развитие медицины только тогда прогрессирует, когда выигрывает род и индивид, который не должен проигрывать в праве на жизнь и смерть.

Православные традиции в осмыслении и принятии материнства утверждают, что зачатие – это дар Господа, событие вселенского масштаба, и что если зачатие произошло, ребёнок должен родиться, ибо его право на жизнь свято. К сожалению, для современного состояния культуры в России подобная мировоззренческая позиция не является доминирующей. Человек очень свободно, без опаски, относится к возможности зачатия ребёнка, рассматривая данный процесс как физиологический, как состояние, из которого можно выйти путем широко развитой абортной индустрии.

Но кроме этого существует огромное количество женщин, неспособных самостоятельно зачать или родить ребёнка, чье непреодолимое желание иметь детей заставляет их прибегать к современным медицинским методам. И мать-суррогат и «социальная» мать хотят детей, готовы дать ему кров и воспитание. И все же небрежное, бездумное, безнравственное отношение к детям остается одной из главных проблем современного общества. Практика небрежения детьми, отказничество, увеличение количества беспризорных детей столь широка сегодня, что встает вопрос о ценности ребёнка в современном мире и готовности женщины к принятию материнства как высокой миссии. Следует отметить, что современной российской культуре присутствует яркая тенденция – широкомасштабные социальные проекты по усыновлению детей из детских домов.

Проблема «отказничества» имеет много аспектов, это явление многогранно, оно заслуживает особого внимания и изучения. Современная литература указывает социо-психологические основы неготовности к материнству, но, на наш взгляд, главное – это несформированное чувство ответственности, непонимание смысла и неприятие сущности материнства. Программа мер поддержки материнства фокусирует внимание женщин, семей на экономический фактор, стимулирует к рождению детей; на государственном уровне позиционируется образ успешной детной женщины. Иметь троих и более детей становится модно, престижно, не только для знаменитых и маститых пар, но и в реальной действительности для российских семей, что свидетельствует об изменении системы ценностей, в акцентировании важности ценности детей, материнства, образа многодетной матери. Каче-

ство культуры определяется отношением к женщине, к матери, поскольку именно в материнстве заложены жизненные силы любой культуры. Г. Гачев выявил закономерность в развитии общества, согласно которой забота о труде и богатстве порождают крепкие семьи и основательное деторождение [18]. Если общество концентрирует своё внимание на политике и экономике, семья попадает под подозрение и приобретает характер выского образования, вопрос о деторождении становится делом личного выбора. Подобную ситуацию мы наблюдаем в нашей культуре.

Для решения проблемы необходимо целенаправленное воспитание сознательного отношения к материнству, понимание значимости принятия чадородия как выполнения предназначения женщины, формирование чувства ответственности, долга, как у женщин, так и у мужчин; целенаправленная подготовка и воспитание сознательного отношения к родительским обязанностям, формирование нормативного идеала материнства, опирающегося на христианские ценности в СМИ, в художественной литературе; создание оптимальных условий для реализации материнства, формирование системы ценностей на личном уровне, в которой материнство является главным среди других сфер деятельности. И самое главное – это выход на качественно новый уровень осмысления материнства в контексте полноценной семьи.

Выявленные теоретические подходы к пониманию сущности материнства говорят о трансформации теоретических и социальных моделях материнства в культуре современной России, об усилении роли государства в вопросе стимулирования рождаемости. Материнство в современном контексте культуры принимает статус государственного заказа. Активная политика государства последних лет, направленная на социальную поддержку семьи, материнства и детства, призвана смягчить демографические проблемы и оказать семьям помощь в воспитании детей, поддержать материнство. Реализация государственной политики по улучшению положения детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации обусловлена стоящими перед обществом задачами, определяемыми Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, Концепцией демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, Национальной стратегией действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы [19].

Нами отмечено, что наиболее распространенным подходом в культуре современной России является социально-паритетный: материнство и профессиональная деятельность совмещаются, как и соответствующая ему социальная модель поведения.

Существующие глубокие традиции русской культуры дают наиболее обозримые и жизнеспособные варианты материнства в современном социокультурном пространстве. Именно традиционный взгляд на материнство в синтезе с современными тенденциями культуры способны создать здоровое общество и восстановить утраченную целостность в осмыслении материнства. Материнство как универсальная ценность предполагает сознательное отношение к рождению ребёнка как матери, так и отца, ответственность за его дальнейшую судьбу. Нельзя забывать, что «... ценности культуры – священны, и всякий нигилизм по отношению к ним безбожен» [20, с. 236]. В идеале материнство должно быть сознательным, максимально соответствовать его сущностным качествам, сформулированным и сохраненным для нас ведущими представителями культуры человечества. Оно предполагает расширение сознания матери и семьи в целом, возвышающее её и ребёнка над обыденностью и материальной телесностью. В этом случае и мать, и ребёнок преодолевают естество биологической природы и поднимаются к основаниям подлинной человечности, которой творится и судьба личности, и история государства.

#### Библиографический список

1. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Available at: <http://www.philosophy.ru/library/lyotard/postmoderne.html>
2. Гулыга А.В. Что такое постсовременность? *Вопросы философии*. 1988; 12: 153 – 159.
3. Гендерная история Восточной Европы. *Сборник научных статей*. Под ред. Е. Гаповой, А. Пето. Минск: ЕГУ, 2002.
4. Ильин И.П. *Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа*. Москва: Интрада, 1998.
5. Филипс Ч. Томас. *Феминизм и семья: историко-социологический анализ*. Под ред. А.И Антонова. Москва: Грааль, 2002: 176. Электронная библиотека факультета социологии МГУ. Available at: <http://lib.socio.msu.ru>
6. Ильин Е.П. *Пол и гендер*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
7. Пушкарева Н.Л. *Русская женщина: история и современность: два века изучения «женской темы» русской и зарубежной наукой, 1800-2000: материалы к библиографии*. Москва: Ладомир, 2002.

8. Рамих В.А. *Материнство и культура (Философско-культурологический анализ)*. Ростов-на-Дону: Издательский центр ДГТУ, 1997.
9. Рябов О.В. *«Матушка-Русь»: Опыт гендерного анализа поисков национальной идентичности России в отечественной и западной историософии*. Москва: Ладомир, 2001.
10. Евсеева Л.В. *Трансформации женской субъектности в европейской культуре: философско-антропологический анализ*. Автореферат диссертация ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2009.
11. Роттердамский Эразм. *Похвала Глупости*: Сборник. Перевод Губер Петр. Киев: Рипол-Классик, 2015.
12. О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей. *Федеральный закон от 29.12.2006 N 256-ФЗ*. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_64872/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/)
13. Путин В.В. Государство продолжит программу поддержки материнства и детства. Available at: <http://www.1tv.ru/news/economic/167150>
14. Липовецкий Ж. *Третья женщина. Незыблемость и потрясение основ женственности*. Перевод с французского и послесловие Н.И. Полторацкой. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003.
15. Бестужев-Лада И.В., Захарова О.В. *В лабиринтах эмансипации. Женщина как социальная проблема*. Москва: Издательство «Academia», 2000.
16. Весельницкая Е. *Женщина в мужском мире*. Санкт-Петербург: Вектор, 2008.
17. Бестужев-Лада И.В. *Альтернативная цивилизация*. Москва: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 1998.
18. Гачев Г. *Русский Эрос*. Москва: Эксмо, 2007.
19. *Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей в Российской Федерации*. Министерство труда и социальной защиты РФ. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/69>
20. Бердяев Н.А. *Смысл творчества: Опыт оправдания человека. Философия творчества, культуры и искусства*: в 2-х т. Москва: Искусство, 1994; Т. 1.

## References

1. Liotar Zh.-F. Sostoyanie postmoderna. Available at: <http://www.philosophy.ru/library/lyotard/postmoderne.html>
2. Gulyga A.V. Chto takoe postsovremennost'? *Voprosy filosofii*. 1988; 12: 153 – 159.
3. Gendernaya istoriya Vostochnoy Evropy. *Sbornik nauchnykh statej. Pod red. E. Gapovoj, A. Peto*. Minsk: EGU, 2002.
4. Il'in I.P. *Postmodernizm ot istokov do konca stoletiya: Evolyuciya nauchnogo mifa*. Moskva: Intrada, 1998.
5. Filipch Ch. Tomas. *Feminizm i sem'ya: istoriko-sociologicheskij analiz*. Pod red. A.I. Antonova. Moskva: Graal', 2002: 176. 'Elektronnaya biblioteka fakul'teta sociologii MGU'. Available at: <http://lib.socio.msu.ru>
6. Il'in E.P. *Pol i gender*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
7. Pushkareva N.L. *Russkaya zhenschina: istoriya i sovremennost': dva veka izucheniya «zhenskoy temy» russkoj i zarubezhnoj naukoy, 1800-2000: materialy k bibliografii*. Moskva: Ladomir, 2002.
8. Ramih V.A. *Materinstvo i kul'tura (Filosofsko-kul'turologicheskij analiz)*. Rostov-na-Donu: Izdatel'skij centr DGTU, 1997.
9. Ryabov O.V. *«Matushka-Rus'»: Opyt gendernogo analiza poiskov nacional'noj identichnosti Rossii v otechestvennoj i zapadnoj istoriosofii*. Moskva: Ladomir, 2001.
10. Evseeva L.V. *Transformacii zhenskoy sub'ektnosti v evropejskoj kul'ture: filosofsko-antropologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2009.
11. Rotterdamskij 'Erasm. *Pohvala Gluposti*: Sbornik. Perevod Guber Petr. Kiev: Ripol-Klassik, 2015.
12. O dopolnitel'nyh merah gosudarstvennoj podderzhki semej, imeyuschi detej. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2006 N 256-FZ*. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_64872/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64872/)
13. Putin V.V. Gosudarstvo prodolzhit programmu podderzhki materinstva i detstva. Available at: <http://www.1tv.ru/news/economic/167150>
14. Lipoveckij Zh. *Tret'ya zhenschina. Nezyblemost' i potryasenie osnov zhenstvennosti*. Perevod s francuzskogo i posleslovie N.I. Poltorackoj. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2003.
15. Bestuzhev-Lada I.V., Zaharova O.V. *V labirintah «emansipacii. Zhenschina kak social'naya problema*. Moskva: Izdatel'stvo «Academia», 2000.
16. Vesel'nickaya E. *Zhenschina v muzhskom mire*. Sankt-Peterburg: Vektor, 2008.
17. Bestuzhev-Lada I.V. *Alternativnaya civilizaciya*. Moskva: Gumanitarnyj izd. Centr VLADOS, 1998.
18. Gachev G. *Russkij 'Eros*. Moskva: Eksmo, 2007.
19. *Gosudarstvennyj doklad o polozenii detej i semej, imeyuschi detej v Rossijskoj federacii*. Ministerstvo truda i social'noj zaschity RF. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/69>
20. Berdyaev N.A. *Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka. Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva*: v 2-h t. Moskva: Iskustvo, 1994; T. 1.

Статья поступила в редакцию 28.07.15

УДК 130.2

**Mikhailova E.V.**, Cand. of Sciences (Cultural Studies), Altai State Academy of Culture and Art (Barnaul, Russia),  
E-mail: [onir@agaki.ru](mailto:onir@agaki.ru)

**Pervushina O.V.**, Cand. of Sciences (Cultural Studies), Altai State Academy of Culture and Art (Barnaul, Russia),  
E-mail: [onir@agaki.ru](mailto:onir@agaki.ru)

**ACTUAL PROBLEMS OF RECONSTRUCTION OF THE TRADITIONAL WORLD VIEW.** This article studies an updated issue of the task of cultural understanding of the heritage of traditional culture through an attempt to reconstruct the basic philosophical categories. It is proposed to consider the genres of folk artistic culture, because they in one way or another have kept information about a mythopoetic model of the world. The paper reveals the main problems arising in the process of thinking and recreate elements of the "world picture", "world model" in the culture of this or that ethnic group. The research is relevant to modern fundamental science, domestic and ritual culture, because the reconstruction of this information is of interest not only from the point of view of the analysis of the specificity of the archaic and traditional consciousness, but also contain elements of rationality. It is recommended to consider the philosophical, linguistic and cultural approaches to the study of this phenomenon.

**Key words:** model world, mythological picture of the world, basic cultural scripts.

**Е.В. Михайлова**, канд. культурологии, доц. каф. художественной культуры и декоративно-прикладного творчества, АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [onir@agaki.ru](mailto:onir@agaki.ru)

**О.В. Первушина**, канд. культурологии, доц., АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [onir@agaki.ru](mailto:onir@agaki.ru)

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ТРАДИЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

В данной статье актуализируется задача культурологического осмысления наследия традиционной культуры через попытку реконструкции основных мировоззренческих категорий. Предлагается рассматривать жанры народной художественной культуры, ведь именно они в той или иной мере сохранили информацию о мифопоэтической модели мира. Раскрываются основные проблемы, возникающие в процессе осмысления и воссоздания элементов «картины мира», «модели мира» в

культуре того или иного этноса. Ведь воссоздание этой информации представляют интерес не только с точки зрения анализа специфики архаического и традиционного сознания, но и содержат элементы рациональности, вполне актуальной для современной фундаментальной науки, бытовой и ритуальной культуры. Рекомендуется рассматривать философские, лингвистические и культурологические подходы в изучении этого феномена.

**Ключевые слова:** мировоззрение, картина мира, базисные культурные сценарии.

На рубеже XX–XXI веков в гуманитарных науках отчетливо заметен процесс переосмысления духовно-художественного наследия архаических и традиционных культур. Великие археологические открытия XIX–XX веков опровергли долго доминировавшую в западноевропейской науке концепцию эволюционного развития человечества, а новейшие исследования в области мифологии и фольклора (А. Пелипенко, А. Чучина-Русова, К. Хюбнера и других [1; 2; 3]) доказывают, что эти феномены не только представляют интерес с точки зрения анализа специфики архаического и традиционного сознания, но содержат элементы рациональности, вполне актуальной для современной фундаментальной науки и бытовой и ритуальной культуры.

Изменения культурных и художественных стилей и направлений, формирование новых гипотез о строении и происхождении мира в динамике культуры вполне естественны и неизбежны. Тем не менее, в череде изменяющихся явлений культуры очевидна цепочка преемственности, изучение которой позволяет обнаружить мировоззренческий фундамент культуры – ее сакральное ядро (Р. Бенедикт, Ю.М. Лотман, В. Найдыш, Р. Редфильд и другие [4; 5]), сохраняющее этническую целостность культуры посредством действия защитных механизмов: наличие комплекса универсальных символических обрядов, обладающих качеством полисемантической, и устойчивости традиции [6]. Одной из важнейших составляющих сакрального ядра культуры является принципиальный для любого этноса блок информации об устройстве мира – места обитания человеческого сообщества, прежде всего этнического. В современной гуманитаристике этот блок информации получил определение «картина мира», или «модель мира» и интерпретируется как концепт, составляющий одну из важнейших культурных констант этноса: макро- и микромиры устроены по принципу голограммы, где любая малая часть несет в себе содержание целого.

Такие науки, как философия, культурология, этнология и др., разрабатывая категорию «картина мира», «модель мира», обращаются к вербальному наследию этнических культур, в том числе и к фольклору. Необходимость и продуктивность такого подхода обусловлена тем, что фольклор, транслируемый традицией, сохраняет инвариант – минимум сакральной информации, восходящей к мифу-первичному в истории рефлексивного осмысления человечеством проблем бытия глобального масштаба, приведшему к формированию философии, религии, этики, эстетики, искусства и пр. Динамика культуры, оформление как относительно автономных типов культуры: художественного, политического, экономического и др., позволяет все же обнаружить существование универсальных символов и кодов, на генетическом и ментальном уровнях транслируемых поколениями и сохраняющих этнические основы сакрального ядра культуры.

Изучение духовно-художественного наследия традиционных культур с точки зрения содержащегося в нем универсального типа рациональности и специфики его художественного оформления вполне продуктивно и обеспечивает объективность выводов в том случае, когда культура сохраняет традицию и в современном обществе. В случае серьезного размывания традиции исследователю приходится иметь дело с достаточно поздно (в XVIII–XX веках) записанными текстами, где вариативность как органичная особенность традиционной культуры затемняет инвариант. Соответственно возникает задача сохранения ядерных, базисных основ культуры, благодаря которым сохраняет себя и воспроизводит традиционная культура. «Картина мира», на наш взгляд, как раз и представляет собой образование, которое применительно к культуре этноса призвано выражать собой некие основополагающие духовно-нравственные константы, которые сохраняют и воспроизводят жизненный мир и традиционные ценности народа.

«Картина мира» – сложное многоуровневое явление, интегративное образование, объединяющее как рационально-логические, так и интуитивные, мифологические, эмоциональ-

но-образные представления о мире. Несмотря на кажущуюся очевидность и понятность данного феномена и его активное использование в различных системах научного знания, нет окончательной ясности в истолковании данного понятия. На наш взгляд именно сегодня, когда проблемы сохранения и воспроизводства традиционной культуры, ее востребованности в современном мире, способности аккумулировать «вечные истины» выдвигаются на первый план – актуализируется проблема ее устойчивости, сохранения. «Картина мира» заключает в себе ядерные, базисные основы культуры, определяющие ее целостность и сохранность во времени и пространстве, поэтому представляет особый интерес эвристическая ценность данного концепта. В связи с этим необходимо подчеркнуть существенные особенности данного феномена, которые нуждаются в специальном исследовании.

Во-первых, «картина мира» это определенный способ восприятия и освоения человеком мира, воплощенный в мифологических, религиозных, философских представлениях, художественных образах, языке, ценностных установках и т. п. объединяющий рационально-логические, эмоционально-образные, интуитивно-бессознательные представления с целью упорядочить, дифференцировать окружающий мир, придать смысл и значение явлениям действительности для осуществления целесообразной предметно-практической деятельности.

Во-вторых, картина мира подлежит структурированию, в ней можно выделить: интуитивно-бессознательный план («коллективное бессознательное» по К.Г. Юнгу), выраженный в мифологических, магических представлениях, первичных образах-архетипах, откровениях, ритуалах, обрядах, традициях и т.п. и план рационально-логического постижения мира, который утверждается в европейской культуре в период Нового времени («Время картины мира» М. Хайдеггера), когда под картиной мира понимается не только коллективная, но и личностная, индивидуальная, субъективная рефлексия [7].

В-третьих, культурная «картина мира» по своему генезису и содержанию основана на ценностных суждениях, т.е. это способ структурирования мира не с точки зрения его объективной определенности, а выражения отношения с точки зрения значимости, ценности для человека тех или иных вещей и объектов (культурная «картина мира» конструируется с точки зрения того, что мир значит для живущего в нем человека). В-четвертых, культурная «картина мира» это особый способ рефлексии и фиксации социально-культурного опыта в виде определенных культурных «текстов» (вербальных и невербальных, мифологических, религиозных, художественных и т.д.) и трансляции текстов в определенных пространственно-временных континуумах.

Еще одна тема, которая представляет интерес в связи с вышеизложенным – это «базисные культурные сценарии», которые определяет и описывает В.М. Розин [8, с. 51]. Под «базисными культурными сценариями» он понимает определенные жизненные программы личности и общества, выраженные через традиционно-мифологический комплекс. В.М. Розин считает, что данные сценарии по своей природе инвариантны, т.е. являются устойчивыми образованиями и сохраняются на протяжении жизни отдельной культуры. На основе базисных культурных сценариев складываются основные элементы культуры – верования, власть, сообщества, социальные институты, искусство и т.д., так как они являются системообразующим началом любой культуры. Можно согласиться с В.М. Розиним, что понятие «базисные культурные сценарии» идентично понятию «картина мира» и требует специального исследования в контексте поставленных исследовательских проблем.

Это обстоятельство ещё более актуализирует исследование традиционного мировоззрения и связанного с ним концепта «картина мира», способов духовно-ценностного представления о мире и их художественного воплощения в различных формах и текстах культуры.

#### Библиографический список

- Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. *Культура как система*. Москва: «Языки русской культуры», 1998.  
Чучина-Русова А.Е. *Единое поле мировой культуры*. Москва: Прогресс, 2002.

1. Хюбнер К. Истина мифа. Москва: Республика, 1996.
2. Лотман Ю.М. Семиотика культуры. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллин: Александра, 1992; Т. 1.
3. Найдыш В.М. Философия мифологии. От античности до эпохи романтизма. Москва: Гардарики, 2002.
4. Михайлова Е.В., Гекман Л.П. Традиционная культура: философско-культурологический дискурс. *Культурология в социальном измерении*: материалы международной научно-практической конференции. Кемерово, 2007.
5. Хайдеггер М. Время картины мира. *Время и бытие*: статьи и выступления (перевод с немецкого; комментарии В.В. Бибихина; серия "Мыслители XX в."). Москва: Республика, 1993.
6. Розин В.М. *Теоретическая и прикладная культурология*. Москва: Гардарики, 2007.

## References

1. Pelipenko A.A., Yakovenko I.G. *Kul'tura kak sistema*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.
2. Chuchin-Rusov A.E. *Edinoe pole mirovoj kul'tury*. Moskva: Progress, 2002.
3. Hyubner K. Istina mifa. Moskva: Respublika, 1996.
4. Lotman Yu.M. Semiotika kul'tury. *Izbrannye stat'i*: v 3 t. Tallin: Aleksandra, 1992; T. 1.
5. Najdysh V.M. Filosofiya mifologii. Ot antichnosti do `epohi romantizma. Moskva: Gardariki, 2002.
6. Mihajlova E.V., Gekman L.P. Tradicionnaya kul'tura: filosofsko-kul'turologicheskij diskurs. *Kul'turologiya v social'nom izmerenii*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kemerovo, 2007.
7. Hajdegger M. Vremya kartiny mira. *Vremya i bytie*: stat'i i vystupleniya (perevod s nemeckogo; kommentarii V.V. Bibihina; seriya "Mysliteli HH v."). Moskva: Respublika, 1993.
8. Rozin V.M. *Teoreticheskaya i prikladnaya kul'turologiya*. Moskva: Gardariki, 2007.

Статья поступила в редакцию 5.06.15

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>М.К. Алиева</b> ТЕХНОЛОГИЯ МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» .....	5
<b>И.Л. Борзенко</b> СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА АЛТАЕ В 1920-е ГОДЫ: ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ .....	7
<b>Т.В. Горбунова, Д.В. Гузев, Б.А. Федюлов</b> ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНЫХ КЛУБАХ .....	10
<b>М.И. Евстигнеева, Л.Е. Деньгова, И.В. Ерёмин</b> КОРРЕКЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	13
<b>Б.А. Федюлов, Е.В. Кокорин</b> ОСОБЕННОСТИ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ, ОСВОБОЖДЕННЫХ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ, СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	15
<b>А.С. Фролова</b> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЕЛЬСКОЙ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ .....	17
<b>Ю.В. Казанцева, А.Н. Корниченко, А.В. Орлов, И.Н. Языкова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	22
<b>И.Н. Ульянова, Л.В. Козилова</b> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ .....	24
<b>В.К. Агагаримова, Ф.А. Кабардиева</b> МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ .....	27
<b>Е.М. Галишников, Л.В. Хафизова</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ .....	28
<b>Е.С. Галеева</b> ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ .....	32
<b>Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмагилова</b> ЦЕЛОСТНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОТБОРА И ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....	35
<b>Е.В. Григорьева</b> УЧЕТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ .....	38
<b>Н.Н. Губанов, В.Н. Красников</b> ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ .....	42
<b>Н.В. Кондрашова</b> ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА .....	43
<b>Л.Ю. Овсянникова</b> ПОСТРОЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КАК ОБРАЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ .....	46
<b>Л.Ю. Овсянникова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ .....	49
<b>М.С. Фабриков</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: РОЛЬ ПЕДАГОГА .....	51
<b>Р.П. Абдина</b> ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ .....	54
<b>А.С. Воронников</b> НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕМЬИ .....	57
<b>И.Н. Чичканова, Т.Н. Зотова</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА .....	61
<b>А.Н. Ломакина</b> ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ .....	63
<b>Д.А. Махотин, В.А. Кальней</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	65
<b>И.И. Монгуш</b> СИСТЕМА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ .....	68
<b>Г.С. Голошумова, Ю.А. Сенкевича, С.Г. Ежов, Ф.Ф. Тимиров, А.Ю. Голошумов</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	70
<b>А.Р. Филиппова</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	72
<b>О.Е. Шилова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА- МУЗЫКАНТА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ .....	75
<b>И.В. Патрушева</b> ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ .....	77
<b>Ш.Ш. Пирогланов</b> ЮРИДИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ .....	81
<b>В.И. Попова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА .....	83
<b>А.М. Черников, В.А. Кальней</b> ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ QIONGZHOU UNIVERSITY ГОРОДА САНЬЯ .....	85
<b>Л.В. Шокорова</b> НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ .....	87
<b>И.Ю. Кокаева, Н.С. Чертокоти, К.С. Царитова</b> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ .....	91
<b>О.Е. Лебедева</b> ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ .....	93
<b>О.А. Рагожина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	95
<b>Г.Б. Рупасова</b> РАЗРАБОТКА СУЩНОСТНЫХ, НОРМАТИВНЫХ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ МЕТОДОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ИХ ДИДАКТИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	97
<b>О.Р. Рязина</b> ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ НАУЧНО- ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ РЕЧИ .....	99
<b>В.Ф. Северина, Г.Г. Румянцева</b> ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	101
<b>И.А. Такушевич</b> РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ДИДАКТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ .....	105
<b>С.Л. Фролова</b> РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДОВОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ .....	108
<b>З.Ю. Хубиева</b> ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....	110
<b>Д.А. Цыплаков</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ .....	112
<b>В.А. Числова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ .....	116
<b>И.А. Щербакова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ...	118
<b>М.Э. Эльмурзаева, Т.Г. Везиров</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ WEB 2.0 В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	

БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА».....	120	<b>А.Н. Свиридов, Е.А. Шаталова</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	163	<b>Н.Ю. Ефимова, О.К. Агавелян</b> ТОЛЕРАНТНОЕ СОЗНАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА.....	211
<b>Д.М. Абдуразакова, С.А. Асадулаева</b> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	122	<b>Л.А. Гриневич</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ БЛОГИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	166	<b>Г.Ю. Лизунова, Н.М. Заяц, А.В. Таскина</b> САМОРАЗВИТИЕ – УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ.....	215
<b>Ю.М. Гибадуллина</b> Тьюторское сопровождение научно- исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании .....	124	<b>Д.М. Абдуразакова, В.А. Мамаева</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	169	<b>М.В. Зайцева, И.К. Яковлева</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В НАИМЕНОВАНИИ СРЕДСТВ ВООРУЖЕНИЯ (ТАНКОВ И СРЕДСТВ АРТИЛЛЕРИИ) США И РОССИИ.....	217
<b>А.Р. Джиоева</b> О ДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ .....	126	<b>А.Н. Сингач</b> ПРОФИЛАКТИКА МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА ПРОЕКТНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	170	<b>С.Д. Юдина</b> САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	221
<b>Г.Н. Кузнецова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ .....	128	<b>В.П. Шибеев</b> РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ .....	174	<b>ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>М.А. Раджабов</b> ДИСЦИПЛИНА ПО ВЫБОРУ «ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ.....	131	<b>Психологические науки</b>		<b>М.К. Бакаева</b> ЮРИДИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ЛЕГАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ БРАКА В СЕМЕЙНОМ ПРАВЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ .....	224
<b>А.М. Течинова, Ч.А. Удера</b> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАЗВЕРНУТОГО ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ «OPINION ESSAY» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ .....	133	<b>О.А. Бокова, И.В. Голубева, С.В. Шереметова</b> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ КРЕАТИВНОСТИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ .....	176	<b>С.Н. Гонтарь, А.А. Отаров</b> ОСНОВАНИЯ ПРОИЗВОДСТВА СЛЕДСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПРОБЛЕМЫ ИХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....	226
<b>И.А. Столярчук</b> ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА .....	135	<b>Л.С. Колмогорова, Г.Г. Спиридонова</b> ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СООТНОШЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА.....	180	<b>С.Н. Гонтарь, А.А. Отаров</b> К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВАНИЯХ ЗАДЕРЖАНИЯ ЛИЦА ПО ПОДОЗРЕНИЮ В СОВЕРШЕНИИ ПРЕСТУПЛЕНИЯ.....	228
<b>Т.А. Таницур</b> ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	137	<b>Е.В. Некрасова</b> ЖИЗНЕННЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ.....	183	<b>А.А. Рясков, Г.Г. Жигалова</b> СПОСОБЫ ВЗЛОМА ЗАПИРАЮЩИХ УСТРОЙСТВ И ИХ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ .....	229
<b>П.В. Дашкуева, З.А. Магомеддибиров</b> , <b>П.Г. Шахбанова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ ГОРОДА СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....	140	<b>О.В. Обласова, А.А. Черникова</b> ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПЕРИОД ЮНОСТИ .....	185	<b>Л.Г. Устинова, М.В. Султанова</b> ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ МВД: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ .....	231
<b>Ю.В. Алеева, В.В. Казанцева, С.В. Зайцева</b> ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	144	<b>С.А. Русина</b> СОЦИАЛЬНЫЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ГЕНЕЗИСА РОЛЕВОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТА .....	187	<b>Медицинские науки</b>	
<b>И.В. Кисельников</b> МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕДИНОВОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ БАЗОВОГО УРОВНЯ В 2015 ГОДУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ .....	147	<b>А.А. Черникова, О.В. Обласова</b> ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ПАТТЕРНЫ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ .....	190	<b>В.И. Кравцова</b> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СЕРДЦА, ПОЧЕК И НЕЙРОГУМОРАЛЬНОГО СТАТУСА У БОЛЬНЫХ ГИПЕРТОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ С СОПУТСТВУЮЩИМ ХРОНИЧЕСКИМ ПИЕЛОНЕФРИТОМ И ХРОНИЧЕСКОЙ СЕРДЕЧНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С СОХРАНЕННОЙ ФРАКЦИЕЙ ВЫБРОСА ЛЕВОГО ЖЕЛУДОЧКА СЕРДЦА .....	233
<b>В.Л. Крайник, П.В. Никифоров</b> СУЩНОСТЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	151	<b>А.А. Бертик, М.П. Сутырина, И.В. Филимоненко</b> ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ СЛУХА .....	192	<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова</b> ВРАЖДЕБНОСТЬ И НАРУШЕНИЯ СНА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование) .....	237
<b>С.И. Мельничук</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ .....	153	<b>Г.Г. Жигалова, А.А. Рясков</b> ПСИХИЧЕСКИЕ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОЛИГРАФА ПРИ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ .....	196	<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова</b> ДЕПРЕССИЯ, ТРЕВОГА И НАРУШЕНИЯ СНА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование) .....	241
<b>Н.В. Попова, А.В. Ельников</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКО- ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ.....	157	<b>А.С. Карбалевич</b> К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	198	<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова</b> ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И НАРУШЕНИЯ СНА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование) .....	244
<b>И.С. Рыбина</b> ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА.....	160	<b>В.К. Крылова</b> ПУТЕШЕСТВИЕ В БУДУЩЕЕ: ФАНТАЗИЯ И РЕАЛЬНОСТЬ. ПСИХОЛОГИЯ ПОСТУПКОВ.....	200	<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова</b> НАРУШЕНИЯ СНА И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СРЕДИ МУЖСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ / СИБИРИ (эпидемиологическое исследование) .....	247
		<b>И.С. Якиманская</b> СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПСИХОГЕОМЕТРИЧЕСКИЙ ТЕСТ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ТОП-МЕНЕДЖЕРОВ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ...	204		
		<b>Н.В. Буравцова, Н.В. Дмитриева</b> ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ДУХОВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ .....	206		
		<b>Н.В. Дмитриева, Н.В. Буравцова</b> ПСИХОТЕРАПИЯ НЕВРОЗОВ С ПОМОЩЬЮ АССОЦИАТИВНЫХ КАРТ.....	209		

<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова, О.В. Есипенко</b> РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ДЕПРЕССИЯ (программа ВОЗ "MONICA-psychosocial").....	251
---	-----

<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова, О.В. Есипенко</b> РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ (программа ВОЗ "MONI- CA-psychosocial") .....	254
--	-----

<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова, О.В. Есипенко</b> РИСК СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ДЕПРЕССИЯ (программа ВОЗ "MONICA- psychosocial") .....	257
---	-----

<b>В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова, Д.О. Панов, А.В. Гафарова, О.В. Есипенко</b> РИСК СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН И ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ (программа ВОЗ "MONICA-psychosocial") .....	260
---	-----

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>С.А. Алиева</b> ГЛАГОЛЬНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ С ПРИМЫКАЮЩИМИ ЧЛЕНАМИ И ВЫРАЖАЮЩИЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА МЕСТА В ТУРЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	264
---	-----

<b>Ф.Ф. Алистанова</b> ОБНОВЛЕННАЯ ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЭРГОНИМОВ- НЕОЛОГИЗМОВ.....	266
---	-----

<b>П.Н. Ахмедова</b> МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЕБИНСКОГО ГОВОРА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....	268
--	-----

<b>Е.М. Куулар</b> ЛЕКСИКА ГОЛОВНЫХ УБОРОВ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕГО ДИАЛЕКТАХ*.....	271
---	-----

<b>А.А. Милютин</b> СИСТЕМА МЕДИА ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	273
--	-----

<b>Н.А. Нарыкова, М.А. Тихоненко</b> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СУБДЕРИВАТОВ, НЕСУЩИХ В СЕБЕ СУБЪЕКТИВНУЮ ОЦЕНКУ .....	276
---	-----

<b>Н.Г. Нестерова</b> ТОК-ШОУ НА РАДИО КАК НОВАЯ ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА .....	278
--	-----

<b>З.Ш. Никатиева</b> ВОЗНИКНОВЕНИЕ ОМОНИМОВ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ .....	282
--	-----

<b>И.В. Поповичева</b> КЛАСТЕР-АНАЛИЗ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «РЕБЕНОК» В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ .....	284
--	-----

<b>Л.К. Рагимханова, Н.А. Абулайсова, Г.М. Шейгасанова</b> ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	288
--	-----

<b>О.В. Ромашина</b> ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА АВТОРА В МЕДИЦИНСКОМ ДОКУМЕНТЕ .....	292
---	-----

<b>А.Р. Хурамушина</b> КОМПЛИМЕНТЫ В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОГО АКТА В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ.....	296
--	-----

<b>И.А. Бедарева</b> СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ НАИМЕНОВАНИЙ ДОМАШНИХ ПТИЦ В РУССКИХ ГОВОРАХ АЛТАЯ (ИСТОРИКО- ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ) .....	298
---	-----

<b>А.Ф. Гайнутдинова, Л.Т. Фархутдинова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГЕРУНДИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ИМЕНИ ДЕЙСТВИЯ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ .....	301
---	-----

<b>И.В. Морозов</b> ПЬЕСА Ж.-П. САРТРА «МЕРТВЫЕ БЕЗ ПОГРЕБЕНИЯ»: ПРОБЛЕМЫ АКСИОЛОГИИ.....	303
--	-----

<b>О.О. Силинина</b> ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКИХ АББРЕВИАТУР НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК .....	306
---	-----

<b>О.О. Силинина</b> МОРФЕМНАЯ КОНТРАКЦИЯ КАК СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ .....	309
---	-----

<b>А. С. Янкубаева, М. А. Останина</b> В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: УСТНАЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ НОРМА АФФИКСА -ЫГАР*.....	312
--	-----

<b>М.Р. Бекова</b> ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИНГУШСКОГО ПИСАТЕЛЯ А. БОКОВА .....	315
---	-----

<b>А.Ф. Гайнутдинова, Н.А. Хамитов</b> ОБРАЗОВАНИЕ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ- СЛОВ В ТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ ПУТЁМ СЛОЖЕНИЯ ОСНОВ .....	317
--	-----

<b>Х.М. Мартазанова</b> ОСМЫСЛЕНИЕ СУДЬБЫ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ И. БАЗОРКИНА.....	319
--	-----

<b>Х.М. Мартазанова</b> ОСНОВНЫЕ ВЕХИ ТВОРЧЕСТВА АХМЕДА БОКОВА .....	320
--	-----

<b>М.О. Махмудов</b> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ, ВЫРАЖАЮЩИЕ КАЧЕСТВЕННУЮ ОЦЕНКУ ЛИЦА В ДАРГИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ .....	322
---	-----

<b>Е.А. Московкина</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В СИСТЕМЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ ФГОС ВО .....	323
---	-----

<b>А.Н. Смолина</b> ДУХОВНЫЕ ПИСЬМА ИГУМЕНА НИКОНА (ВОРОБЬЕВА): ОСОБЕННОСТИ ТРОПЕИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	326
---	-----

<b>В.А. Шишкин</b> ВОЛЯ И СВОБОДА В ТВОРЧЕСТВЕ А.С. ПУШКИНА И М.Ю. ЛЕРМОНТОВА КАК МЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ .....	329
--	-----

<b>Е.А. Азватукова</b> МАГИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ ГАРРИ ПОТТЕРА.....	333
---	-----

<b>М.С. Небольсина</b> СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ПОЛИСИТУАТИВНАЯ СТРУКТУРА .....	335
--	-----

<b>Н.В. Сергиенко</b> КАТЕГОРИЯ ДЕТЕРМИНАЦИИ В ФИЛОСОФИИ И ЛИНГВИСТИКЕ.....	337
---	-----

<b>Н.Н. Шпиляная</b> СПОСОБЫ ПРЕВЕРБАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ- КОММЕНТАРИЕВ К НОВОСТНОЙ СТАТЬЕ).....	340
---	-----

### ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<b>Г.Ж. Альназарова</b> ОБРАЗ МИРА В СЮРРЕАЛИЗМЕ .....	342
---	-----

<b>А.П. Герасимов</b> РАЗВИТИЕ СТИЛЕЙ И НАПРАВЛЕНИЙ В АРХИТЕКТУРЕ РОССИИ В XVII-XVIII ВЕКАХ .....	344
--	-----

<b>Р.В. Лукичев</b> НЕОБХОДИМОЕ И СЛУЧАЙНОЕ В ГЕНЕРАТИВНОМ ИСКУССТВЕ.....	349
---	-----

<b>Е.В. Лобанова</b> ТЕМА РЕЛИГИИ И ВЕРЫ В РОМАНСОВОМ ТВОРЧЕСТВЕ Н. МЯСКОВСКОГО: ПО МАТЕРИАЛАМ НЕИЗДАННЫХ СОЧИНЕНИЙ .....	351
---	-----

<b>Н.С. Мамырина, А.В. Копытина</b> ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛТАЙСКИХ ХУДОЖНИКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА.....	355
--	-----

<b>С.А. Прохоров, А.Н. Зубань, В.В. Немыкин</b> ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИНСТРУМЕНТАРИИ ЖИВОПИСИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ДИЗАЙНА АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ.....	358
---	-----

<b>Т.М. Степанская</b> СВОБОДНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ РЫНОК И РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РОССИИ.....	361
--	-----

### ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

<b>В.А. Скопа</b> НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ СТАТИСТИЧЕСКОГО УЧЁТА В XIX В. (по материалам Западной Сибири и Степного края).....	364
--	-----

<b>С.Р. Чеджемов</b> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АЛАНСКОГО ГОСУДАРСТВА И ПРАВА В VI-XVIII ВЕКАХ.....	369
--	-----

### ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

<b>Ж.В. Богатырева, О.А. Арутюнян</b> СКАЗКА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....	371
--	-----

<b>С.А. Воронина</b> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖНОЙ КУЛЬТУРЫ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ.....	374
---	-----

<b>С.А. Воронина</b> ПРОСВЕЩЕНИЕ И ИНФОРМАЦИЯ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ.....	376
--	-----

<b>С.А. Воронина</b> «НОМО INFORMATICS» КАК ФЕНОМЕН ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА .....	377
--	-----

<b>Б.Ю. Громов</b> ТАКСОНОМИЯ ТЕОРИИ СМЕХА: ПРОБЛЕМА ЕДИНОГО ЗНАНИЯ.....	379
--	-----

<b>Т.Н. Вережагина</b> ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ. ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГУМАНИТАРНОГО И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЗНАНИЙ .....	383
---	-----

### КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<b>Е.В. Шамарина</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ МАТЕРИНСТВА В КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ .....	387
--	-----

<b>Е.В. Михайлова, О.В. Первушина</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ТРАДИЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ .....	392
--	-----

ALPHABETICAL INDEX.....	3	<b>Ovsyanitskaya L. Yu.</b> CONSTRUCTION OF A CONCEPTUAL MODEL AS A WAY OF THE HEALTH PROFESSIONALS' INFORMATION COMPETENCE FORMATION TEACHING PROCESS.....	45	<b>Lebedeva O. Ye.</b> LANGUAGE PORTFOLIO AS A MEANS OF DEVELOPING ACADEMIC AUTONOMY.....	93
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>		<b>Ovsyanitskaya L. Yu.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE HEALTH PROFESSIONALS' INFORMATION COMPETENCE FORMATION.....	48	<b>Ragozhina O.A.</b> A PEDAGOGICAL WORKSHOP AS A MODEL TO INCREASE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN PRIVATE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.....	95
<b><u>PEDAGOGICAL STUDIES</u></b>		<b>Fabrikov M.S.</b> THE MODEL OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF SENIOR PUPILS: THE ROLE OF A TEACHER.....	51	<b>Rupasova G.B.</b> DEVELOPMENT OF THE ESSENTIAL, NORMATIVE AND PROCEDURAL FUNCTIONS OF THE METHODS OF COGNITIVE ACTIVITY AS A CONDITION OF THEIR DIDACTICAL IN THE LEARNING PROCESS.....	96
<b>Aliyeva K.M.</b> TECHNOLOGY OF MULTIMEDIA AS MEANS IN DESIGN ACTIVITIES OF FUTURE LAW BACHELORS.....	5	<b>Abdina R.P.</b> ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT.....	54	<b>Ryakina O.R.</b> PROPATDEYICAL FUNCTION OF A POPULAR SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING PROFESSIONAL MUSIC LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS.....	98
<b>Borzenko I.L.</b> THE FORMATION OF THE NATIONAL SCHOOL OF THE ALTAI IN THE 1920s: GENERAL PRINCIPLES.....	7	<b>Vorotnikov A.S.</b> SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF A FAMILY.....	56	<b>Severina V.F., Rummyantseva G.G.</b> THE MAIN STAGES OF DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE EDUCATIONAL INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	101
<b>Gorbunova T.V., Guzev D.V., Fedulov B.A.</b> THE FORMATION OF THE PERSONAL LIFE STYLE OF STUDENTS BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN SPORTS CLUBS.....	10	<b>Chichkanova I.N., Zotova T.N.</b> TO THE QUESTION OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	61	<b>Takushevich I.A.</b> EVOLUTION OF CONSTRUCTIVISM IN DIDACTICS.....	104
<b>Evstigneyeva M.I., Dengova L.E., Eryomin I.V.</b> CORRECTION OF THE FUNCTIONAL STATE OF MEDICAL STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE.....	12	<b>Lomakina A.N.</b> CAUSES AND PREVENTION FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOR IN STUDENTS.....	63	<b>Frolova S.L.</b> SALES ENVIRONMENTAL APPROACH TO EDUCATION: PAST AND PRESENT.....	107
<b>Fedulov B.A., Kokorin Ye.V.</b> FEATURES OF SOCIAL REINTEGRATION OF PEOPLE RELEASED FROM PLACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES.....	14	<b>Mahotin D.A., Kalney V.A.</b> MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL EDUCATION IN SCHOOL.....	65	<b>Hubieva Z. Yu.</b> BASIC CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	110
<b>Frolova A.S.</b> PROJECTION ACTIVITY AS A PERSPECTIVE DIRECTION OF INTEGRATED INTERACTION BETWEEN RURAL MUNICIPAL CULTURAL ORGANIZATIONS.....	16	<b>Mongush I.I.</b> THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM IN THE TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC.....	68	<b>Tsyplakov D.A.</b> EDUCATIONAL ACTIVITIES OF RELIGIOUS ORGANISATIONS IN MODERN RUSSIA.....	112
<b>Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N.</b> FORMING BACHELOR'S LINGUOPROFESSIONAL COMPETENCE AT A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION.....	21	<b>Goloshumova G.S., Ezhov S.G., Timirov F.F., Goloshumov A. Yu., Efimova P.S.</b> MODELING OF PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION.....	70	<b>Chislova V.A.</b> PROFESSIONAL COMMUNITY AS A MODEL FOR IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT.....	116
<b>Ulyanova I.N., Kozilova L.V.</b> FROM THE EXPERIENCE ON DEVELOPMENT OF PARENTAL COMPETENCE.....	24	<b>Filippova A.R.</b> THEORETICALLY AND METHODICAL BASIS OF FORMATION OF PERSUASIVE ABILITIES IN CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE.....	72	<b>Shcherbakova I.A.</b> ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF COLLEGE STUDENTS.....	118
<b>Agaragimova V.K., Kabardieva F.A.</b> MULTITHERAPY AS A METHOD OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF ORPHANS.....	26	<b>Shilova O.Ye.</b> PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A TEACHER- MUSICIAN IN THE LIGHT OF MODERN REQUIREMENTS.....	74	<b>Elmurzayeva M.E., Vezirov T.G.</b> USE OF THE WEB 2.0 TOOLS IN FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS WHO MAJOR IN APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS.....	120
<b>Galishnikova E.M., Khafizova L.V.</b> SIMULATION OF LOCAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS.....	28	<b>Patrusheva I.V.</b> PORTFOLIO AS MEANS OF ESTIMATION OF RESULTS INDEPENDENT WORK OF MASTER STUDENTS.....	76	<b>Abdurazakova M.D., Asadulaeva S.A.</b> PRACTICE-ORIENTED ECONOMIC ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.....	122
<b>Galeyeva Ye.S.</b> FORMATION OF THE MECHANISM OF PEDAGOGICAL SELF-CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF TUITION BY CORRESPONDENCE.....	31	<b>Piroglanov Sh. Sh.</b> THE LEGAL RESPONSIBILITY OF MILITARY PERSONNEL AS A FORM OF SOCIAL RESPONSIBILITY.....	81	<b>Gibadullina Yu.M.</b> THE TUTOR ASSISTANCE TO STUDENTS IN THEIR RESEARCH ACTIVITY IN TERMS OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION.....	124
<b>Grigorieva E.V., Ismagilova L.R.</b> INTEGRAL ACTUALIZATION OF SELECTING AND DESIGNING PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT UNDER EDUCATION INTERNATIONALIZATION.....	35	<b>Popova V.I.</b> PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF OUT- OF-CLASS ACTIVITY IN TRAINING OF MASTER STUDENTS.....	82	<b>Dzhioeva A.R.</b> ABOUT DIDACTIC ASPECT OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY.....	126
<b>Grigorieva E.V.</b> CONSIDERATION OF EDUCATION INTERNATIONALIZATION UNDER DESIGNING TECHNOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT FOR STUDENTS OF ECONOMICS.....	38	<b>Chernikov A.M., Kalney V.A.</b> THE PRACTICAL TRAINING IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY AS AN EXAMPLE OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION "QIONGZHOU UNIVERSITY".....	84	<b>Kuznetsova G.N.</b> THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATION OF FUTURE LAWYERS.....	128
<b>Gubanov N.N., Krasnikov V.N.</b> TECHNICAL MEANS OF PROTECTION OF INFORMATION IN BODIES OF THE INTERNAL AFFAIRS.....	41	<b>Shokorova L.V.</b> NATIONAL ARTS AND CRAFTS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPING TRAINING.....	87	<b>Radzhabov M.A.</b> "FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS WITH USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL TECHNOLOGIES" AS A DISCIPLINE FOR CHOICE IN TRAINING OF BACHELOR ECONOMISTS.....	131
<b>Kondrashova N.V.</b> FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS PART OF TOTAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY GRADUATE.....	43	<b>Kokaeva I. Yu., Chertkoti N.S., Tsaritova K.S.</b> THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN FUTURE TEACHERS (BACHELORS) IN THE PROCESS OF FORMING HEALTH-CARING COMPETENCES.....	90	<b>Techinova A.M., Udera Ch.A.</b> USING GRAPHIC ORGANIZERS FOR WRITING OPINION ESSAYS.....	133

<b>Stolyarchuk I.A.</b> THE POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF GENDER CULTURE OF A TEENAGER..... 135	<b>Nekrasova E.V.</b> HUMAN LIFE-WORLD AND PERSONAL DEVELOPMENT ..... 182	<b>Ryasov A.A., Zhigalova G.G.</b> WAYS OF BREAKING LOCKING DEVICES AND THEIR FORENSIC SIGNIFICANCE..... 229
<b>Tantsura T.A.</b> OVERCOMING COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES ..... 136	<b>Oblasova O. V., Chernikova A.A.</b> PROBLEMS AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PERSONS WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH IN THE PERIOD OF YOUTH ..... 185	<b>Ustinova L.G., Sultanova M.V.</b> EXTREME TRAINING OF OFFICERS: STRUCTURE AND CONTENTS ..... 231
<b>Dashkueva P.V., Magomeddibirova Z.A., Shakhbanova P.H.</b> THE FORMATION OF THE TOLERANT ENVIRONMENT OF THE CITY BY MEANS OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS ..... 139	<b>Rusina S.A.</b> SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE GENESIS OF ROLE-BASED SELF-ESTIMATION OF STUDENTS ..... 187	<b>MEDICINE SCIENCES</b>
<b>Aleeva Yu.V., Kazantseva V.V.</b> PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE IDENTITY OF FUTURE EXPERTS OF THE WELFARE SPHERE ..... 141	<b>Chernikova A.A., Oblasova O.V.</b> THE VERBAL AND NON-VERBAL PATTERNS OF SELF-PRESENTATION IN THE CONTEXT OF PUBLIC SPEAKING ..... 189	<b>Kravtsova V. I.</b> FEATURES OF A FUNCTIONAL STATE OF THE HEART, KIDNEYS AND NEUROHUMORAL STATUS IN HYPERTENSIVE PATIENTS WITH CONCOMITANT CHRONIC PYELONEPHRITIS, AND CHRONIC HEART FAILURE WITH PRESERVED LEFT VENTRICULAR EJECTION FRACTION ..... 233
<b>Zaytseva S.V.</b> FORMATION OF CULTURE OF PHYSICAL TRAINING IN STUDENTS BY MEANS OF DISTANCE LEARNING ..... 144	<b>Bertik A.A., Sutyryna M.P., Filimonenko I.B.</b> THE PROBLEM OF MEASURING INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF PEOPLE WITH HEARING DISORDER ..... 192	<b>Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V.</b> HOSTILITY AND SLEEP DISTURBANCES AMONG MEN IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study) ..... 237
<b>Kiselnikov I.V.</b> A METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE UNIFIED STATE EXAMINATION ON MATHEMATICS (BASIC LEVEL) IN THE ALTAI REGION IN 2015 ..... 146	<b>Zhigalova G.G., Ryasov A.A.</b> PHYSIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF POLYGRAF USAGE IN PSYCHOPHYSIOLOGICAL EXAMINATION ..... 196	<b>Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V.</b> DEPRESSION, ANXIETY AND SLEEP DISTURBANCES AMONG THE MALE POPULATION IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study) ..... 240
<b>Krainik V.L., Nikiforov P.V.</b> THE BASICS OF NATIONAL VALUES IN THE RUSSIAN FEDERATION..... 151	<b>Karbalevich A.S.</b> THE PROBLEM OF METHODOLOGICAL BASES OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS..... 198	<b>Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V.</b> VITAL EXHAUSTION AND SLEEP DISTURBANCES AMONG THE MALE POPULATION IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study) ..... 244
<b>Melnichuk S.I.</b> TO THE QUESTION OF FORMATION OF PREREQUISITES OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT CHILDREN WITH THE SYNDROME OF DEFICIENCY OF ATTENTION AND THE HYPERACTIVITY ..... 153	<b>Krylova V.K.</b> JOURNEY TO THE FUTURE: FANRASY AND REALITY. THE PSYCHOLOGY OF DEEDS ..... 200	<b>Gafarov V.V., Gromova E.A., Gagulin I.V., Panov D.O., Gafarova A.V.</b> SLEEP DISTURBANCES AND SOCIAL SUPPORT AMONG THE MALE POPULATION IN RUSSIA / SIBERIA (Epidemiological study) ..... 247
<b>Popova N.V., Yelnikov A.V.</b> THEORETICAL AND PRACTICAL PREREQUISITES OF IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CHILDREN'S AND YOUTH SPORTS SCHOOL ..... 157	<b>Yakimanskaya I.S.</b> SEMANTIC PSYCHOGEOMETRICAL TEST IN THE STUDY OF PERCEPTIONS OF TOP MANAGERS ABOUT THE ORGANIZATION ..... 204	<b>Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Panov D.O., Gafarova A.V., Esipenko O.V.</b> RISK OF HYPERTENSION IN MEN AND WOMEN AND DEPRESSION (program WHO "MONICA-psychosocial")..... 250
<b>Rybina I.S.</b> TECHNOLOGY PEDAGOGICAL PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND MORAL SELF- REALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY ..... 160	<b>Buravtsova N.V., Dmitrieva N.V.</b> PSYCHOCORRECTION OF THE SPIRITUAL SPHERE BY MEANS OF PROJECT TECHNIQUES..... 206	<b>Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Panov D.O., Gafarova A.V., Esipenko O.V.</b> RISK OF HYPERTENSION IN MEN AND WOMEN AND PERSONAL ANXIETY (program WHO "MONICA-psychosocial")..... 254
<b>Sviridov A.N., Shatalova Ye.A.</b> A PROJECT OF DISTANT TRAINING OF SOCIAL TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS..... 163	<b>Buravtsova N.V., Dmitrieva N.V.</b> PSYCHOTHERAPY OF NEUROSES USING ASSOCIATIVE CARDS. .... 208	<b>Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Panov D.O., Gafarova A.V., Esipenko O.V.</b> THE RISK OF CARDIOVASCULAR DISEASE IN MEN AND WOMEN, AND DEPRESSION (program WHO "MONICA- psychosocial") ..... 256
<b>Grinevich L.A.</b> EDUCATIONAL BLOGS AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF AN ACTIVITY APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS..... 166	<b>Efimova N.Yu., Agavelyan O.K.</b> TOLERANCE AND SOCIAL ENVIRONMENT..... 211	<b>Gafarov V.V., Gagulin I.V., Gromova E.A., Panov D.O., Gafarova A.V., Esipenko O.V.</b> THE RISK OF HEART DISEASE IN MEN AND WOMEN AND PERSONAL ANXIETY (program WHO "MONICA- psychosocial") ..... 260
<b>Abdurazakova M.D., Mamaeva V.A.</b> TRAINING FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY ..... 168	<b>Lizunova G.Yu., Zayats N.M., Taskina A.V.</b> SELF-DEVELOPMENT AS A CONDITION TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY STUDENTS..... 214	
<b>Singach A. N.</b> CHECKING PROCEDURE OF YOUTH EXTREMISM BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES OF THE SOCIAL- CULTURAL ACTIVITY ..... 170	<b>Zaitseva M.V.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECT IN THE USA AND RUSSIAN WEAPONRY (TANKS AND ALTIRRELY) NAMING..... 216	
<b>Shibayev V.P.</b> THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN IMPROVING THE EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS ..... 174	<b>Yudina S.D.</b> SELF-ACTUALIZATION IN TEENAGERS ..... 220	
<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>	<b>LAW STUDIES</b>	<b>THE HUMANITIES</b>
<b>Bokova O.A., Golubeva I.V., Sheremetova S.V.</b> THE MAIN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY THROUGH ART THERAPY ..... 176	<b>Bakaeva M.K.</b> THE LEGAL SIGNIFICANCE OF THE LEGAL DEFINITION OF MARRIAGE IN THE FAMILY LAW OF MODERN RUSSIA..... 224	<b>PHILOLOGICAL STUDIES</b>
<b>Kolmogorova L.S., Spiridonova G.G.</b> CHARACTERISTICS OF SELF-INTRODUCTION IN THE CONTEXT OF INTERNAL AND EXTERNAL COMPONENTS OF PERSONAL CULTURE..... 180	<b>Gontar' S.N., Otarov A.A.</b> REASONS OF PERFORMING INVESTIGATIONAL ACTIONS AND PROBLEMS OF THEIR DETERMINATION ..... 226	<b>Aliyeva S.A.</b> VERB COLLOCATIONS WITH THE ADJACENT MEMBERS AND EXPRESSING THE CIRCUMSTANCES OF THE PLACE IN TURKISH AND RUSSIAN LANGUAGES..... 264
	<b>Gontar' S.N., Otarov A.A.</b> ON THE QUESTION OF REASONS FOR DETENTION A PERSON DUE TO SUSPICION IN COMMITTING A CRIME..... 227	<b>Alistanova F.F.</b> THE UPDATED LEXICOLOGICAL CLASSIFICATION OF ERGONOMIES- NEOLOGISM ..... 265

<b>Akhmedov P.N.</b> THE MORPHOLOGICAL FEATURES OF THE GEBINSKY DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE ..... 268	<b>Gainutdinova A.F., Hamitov N.A.</b> FORMATION OF SPORTS TERMS IN THE TATAR LANGUAGE BY STEM COMPOSITION ... 317	<b>Prokhorov S.A., Zuban A.N., Nemykin V.V.</b> INFORMATION TECHNOLOGY AND COMPUTER TOOLKIT PAITING IN THE PROCESS OF CREATING INTERACTIVE DESIGN OF ARCHITECTURAL ENVIRONMENT ..... 358
<b>Kuular Ye. M.</b> VOCABULARY OF HEADWEAR IN THE TUVAN LANGUAGE AND ITS DIALECTS ..... 271	<b>Martazanova H.M.</b> UNDERSTANDING THE FATE OF THE CREATIVE PERSONALITY IN THE ART WORLD I. BAZORKINA ..... 318	<b>Stepanskaya T.M.</b> THE FREE ART MARKET AND DEVELOPMENT OF THE FINE ARTS IN RUSSIA ..... 361
<b>Milutina A.A.</b> SYSTEM OF MEDIA TASKS AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION MEDIA COMPETENCE AT THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL ..... 273	<b>Martazanova H.M.</b> MAIN EVENTS IN THE CREATIVE WORK OF AHMED BOKOV ..... 320	<b><u>HISTORICAL STUDIES AND ARCHEOLOGY</u></b>
<b>Narykova N.A., Tikhonenko M.A.</b> FEATURES OF THE TRANSLATION OF SUBDERIVATIVES WITH SUBJECTIVE ESTIMATION ..... 276	<b>Makhmudov M.O.</b> PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS EXPRESSING QUALITATIVE ASSESSMENT OF A PERSON IN DARGIN AND ENGLISH ..... 322	<b>Skopa V.A.</b> LEGAL REGULATION OF FINANCIAL SECURITY OF REGIONAL CENTRES DOING STATISTICAL ACCOUNTING IN 19 CENTURY (CASE STUDY ON WESTERN SIBERIA AND THE STEPPE KRAI) ..... 364
<b>Nesterova N.G.</b> RADIO TALK-SHOW AS A NEW DISCOURSE PRACTICE ..... 278	<b>Moskovkina E.A.</b> METHODOLOGICAL ASPECTS OF SPEECH CULTURE IN THE CONCEPTUAL BASE'S SYSTEM OF FEDERAL STATE STANDARD OF HIGHER EDUCATION ..... 323	<b>Chedzhemov S.R.</b> TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE ALANIAN STATE AND LAW IN 6-18 CENTURIES ..... 368
<b>Nikatieva Z.Sh.</b> FORMING OF HOMONYMS IN DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES ..... 282	<b>Smolina A.N.</b> THE SPIRITUAL LETTERS OF HEGUMEN NIKON (VOROBIEV): TROPEIC FEATURES ..... 325	<b><u>PHILOSOPHICAL STUDIES</u></b>
<b>Popovicheva I.V.</b> CLUSTER-ANALYSIS OF A LEXICAL GROUP "CHILD" IN RUSSIAN FOLK IDIOMS ..... 283	<b>Shishkin V.A.</b> WILL AND FREEDOM IN CREATIVE WORK OF A. S. PUSHKIN AND M. YU. LERMONTOV AS MENTAL VALUES ..... 329	<b>Bogatyreva J.V., Arutyunyan O.A.</b> A TALE AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH ..... 371
<b>Abulaysova N.A., Ragimkhanova L.K., Sheygasanova G.M.</b> EMOTIONALLY EXPRESSIVE VOCABULARY IN MODERN ENGLISH ..... 288	<b>Avvakumova E.A.</b> THE MAGIC OF THE LATIN LANGUAGE IN THE WORLD OF HARRY POTTER ..... 333	<b>Voronina S.A.</b> THE SOCIOCULTURAL BASES OF STUDYING OF YOUTH CULTURE IN A TRANSITIVE SOCIETY ..... 373
<b>Romashova O.V.</b> EVOLUTION OF AN IMAGE OF THE AUTHOR IN A MEDICAL DOCUMENT ..... 292	<b>Nebolsina M.S.</b> SEMANTICS OF THE SPEECH ACT VERBS AS A DYNAMIC POLYSITUATIONAL STRUCTURE .. 335	<b>Voronina S.A.</b> EDUCATION AND INFORMATION IN A TRANSITIVE SOCIETY ..... 376
<b>Khuramshina A.R.</b> COMPLIMENTS IN THE SYSTEM OF A SPEECH ACT IN THE BASHKIR LANGUAGE ..... 296	<b>Sergienko N.V.</b> THE CATEGORY OF DETERMINATION IN PHILOSOPHY AND LINGUISTICS ..... 337	<b>Voronina S.A.</b> "HOMO INFORMATICS" AS A PHENOMENON OF A TRANSITIVE SOCIETY ..... 377
<b>Bedareva I.A.</b> SEMANTIC MODELS OF NAMING DOMESTIC BIRDS IN THE RUSSIAN DIALECTS OF ALTAI (HISTORICO-ETYMOLOGICAL ANALYSIS) .. 298	<b>Shpilnaya N.N.</b> METHODS OF PREVERBAL DIALOGIC TEXT ORGANIZATION (ON THE BASIS OF ONLINE COMMENTS TO NEWS ARTICLES) ..... 339	<b>Gromov B.Yu.</b> TAXONOMY THEORY OF LAUGHTER: A PROBLEM OF COMMON KNOWLEDGE ..... 379
<b>Gainutdinova A.F., Farkhutdinova L.T.</b> COMPARATIVE STUDY OF A GERUND IN ENGLISH AND AN ACTION NAME IN TATAR 301	<b><u>ARTS STUDIES</u></b>	<b>Vereschagina T.N.</b> THE PRINCIPLE OF SUBSIDIARITY. THE EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN THE HUMANITIES AND NATURAL SCIENCES ..... 383
<b>Morozov I.V.</b> AXIOLOGICAL ISSUES IN "THE DEAD WITHOUT BURIAL" BY J.-P. SARTRE ..... 303	<b>Alnazarova G.Zh.</b> THE IMAGE OF THE WORLD IN SURREALISM ..... 342	<b><u>CULTUROLOGY</u></b>
<b>Sinishina O. O.</b> INFLUENCE OF ENGLISH ABBREVIATION UPON CHINESE ..... 306	<b>Gerasimov A.P.</b> THE DEVELOPMENT OF STYLES AND DIRECTIONS IN ARCHITECTURE OF RUSSIA IN 17-18 CENTURIES ..... 344	<b>Shamarina E.V.</b> TRANSFORMATION OF THEORETICAL AND SOCIAL MODELS OF MOTHERHOOD I N THE CULTURAL LIFE OF MODERN RUSSIA ..... 387
<b>Sinishina O. O.</b> MORPHEMIC CONTRACTION AS A WAY OF WORD-FORMATION ..... 308	<b>Lukichev R.V.</b> NECESSITY AND CHANCE IN GENERATIVE ART ..... 349	<b>Mikhailova E.V., Pervushina O.V.</b> ACTUAL PROBLEMS OF RECONSTRUCTION OF THE TRADITIONAL WORLD VIEW ..... 392
<b>Yankubayeva A.S., Ostanina M.A.</b> NOUN DECLENSION AND VERBAL CONJUNCTION IN THE ALTAI LANGUAGE: SPOKEN PRONUNCIATION NORM OF THE AFFIX -ЫҢАP ..... 311	<b>Lobanova E.V.</b> ISSUES OF RELIGION AND FAITH IN ROMANCES BY NIKOLAI MYASKOVSKY ..... 351	
<b>Bekova M.R.</b> LANGUAGE FEATURES IN LITERARY WORKS BY THE INGUSH WRITER A. BOKOV ..... 315	<b>Mamyrina N.S., Kopytina A.V.</b> HISTORICAL PORTRAIT IN WORKS OF THE ALTAI ARTISTS OF THE SECOND HALF OF THE 20 <sup>th</sup> CENTURY ..... 355	

## СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – 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 СОРАН, (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. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

## МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

- **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: kafedrap1@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.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

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **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 Государственного университета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **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 ЛУКЪЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **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)
- ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**
- **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 искусствovedения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА ФРАНТОВА** – доктор искусствovedения, проф. каф. теории музыки и композиции, член диссертационного совета Ростовской гос. консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова (г. Ростов-на-Дону)
- ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ**
- **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)
- ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ**
- **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)
- ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ**
- **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)
- ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ**
- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей:

- |                                   |                           |                         |
|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| • «Искусствоведение»              | • «Психологические науки» | • «Экономические науки» |
| • «Исторические науки археология» | • «Социологические науки» | • «Юридические науки»   |
| • «Культурология»                 | • «Филологические науки»  | • «Общая биология»      |
| • «Педагогические науки»          | • «Философские науки»     | • «Медицинские науки»   |

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 ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

**Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок 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 81.366.512.141

**Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**Nugamanova I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE.** Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are юк and тырел. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

## 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 (9-10 строк), 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 (9-10 строк), 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).