

16+

ISSN 2311-0066

# Балтийский гуманитарный журнал



**2016**  
**Том 5**  
**№ 3(16)**



# БАЛТИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2012 г.

16+

Том 5  
№ 3 (16)  
2016

Ежеквартальный  
научный журнал

**Учредитель** – НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

**Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор

**Заместители главного редактора:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент  
Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор  
Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор  
Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук  
Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент  
Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Юнусов Ахат Ахнафович, доктор юридических наук, профессор

**Редакционная коллегия:**

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент  
Абрамовских Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор  
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент  
Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор  
Бородин Жанна Николаевна, кандидат юридических наук, доцент  
Васковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор  
Вотчель Нелли Рашидовна, кандидат юридических наук, доцент  
Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор  
Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент  
Дулин Петро Борисович, доктор философских наук, профессор  
Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор, главный научный сотрудник  
Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор  
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент  
Кальнова Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент  
Клёммин Андрей Владимирович, доктор юридических наук, профессор  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Краснов Александр Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент  
Медведев Валентин Григорьевич, доктор юридических наук, профессор  
Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент  
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Сергеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Сущенко Лариса Александровна, доктор педагогических наук, доцент  
Тагарева Кирилл Симеонов, кандидат психологических наук, доцент  
Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор  
Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор  
Филагова Оксана Степановна, доктор филологических наук, профессор  
Юсупов Тимур Зиякович, кандидат юридических наук, доцент  
Юсупов Айдар Аскарович, кандидат юридических наук, доцент  
Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор

**Ответственный секретарь**

Шмелёва Галина Александровна

Входит в ПЕРЕЧЕНЬ рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

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

Компьютерная верстка:  
В.А. Голощапов

Технический редактор:  
Е.Ю. Коновалова

*Адрес редакции (представительство НП ОДПО «ИНПО»):* 236040, Россия, г. Калининград, ул.Литовский Вал, д.38, офис 209

*Адрес редколлегии, учредителя и издателя НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования» (ИНПО):*

445009, Россия,

Самарская область, г. Тольятти, улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: [BalticGZ@yandex.ru](mailto:BalticGZ@yandex.ru)

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 25.08.2016.

Выход в свет 01.09.2016.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 38,37.

Тираж 50 экз. Заказ 8-25-12.

Типография «Полиар Плюс»  
445020, г. Тольятти, ул. Родины 36А

Цена свободная

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### **Главный редактор**

Розенберг Геннадий Самуилович, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор биологических наук, профессор, директор (Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

### **Заместители главного редактора:**

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент, заместитель декана факультета социальных наук и психологии (Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан)

Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методики их преподавания» (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Каплина Светлана Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Иностранный язык инженерно-технического направления» (Забайкальский государственный университет, Чита, Россия)

Кондаурова Инесса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания (Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, директор Центра научных журналов, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогического образования

(Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)

Шафранова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования

(Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Юнусов Ахат Ахнафович, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры «Уголовное право и процесс»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

### **Редакционная коллегия:**

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики информатики Института содержания и методов обучения Российской Академии образования

(Институт содержания и методов обучения Российской Академии образования, Москва, Россия)

Абрамовских Елена Валерьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русская, зарубежная литература

и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая математика», главный специалист отдела

«Естественно-математических предметов» Национального института образования Министерства образования и науки Республики Армения

(Ереванский государственный университет, Ереван, Армения)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология образования»

(Саратовский государственный университет, Саратов, Россия)

Бородина Жанна Николаевна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Гражданское и предпринимательское право»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Васьковская Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Дидактика»

(Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Вотчель Нелли Рашидовна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Уголовное право и процесс»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Голуб Нина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией «Обучение украинскому языку»

(Института педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Данилюк Оксана Климовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Филология и методики начального образования»

(Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Дулин Петро Борисович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой «Философия»

(Николаевский национальный университет, Украина)

Зибарев Александр Григорьевич, член-корреспондент Российской Академии наук, доктор экономических наук, профессор,

главный научный сотрудник

(Институт экологии Волжского бассейна Российской Академии наук, Тольятти, Россия)

Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Социология»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Кальнова Ольга Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Русский язык, культура речи и методики их преподавания»

(Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Самара, Россия)

Клёмин Андрей Владимирович, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой «Международное и европейское право»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, начальник организационного отдела мэрии города Тольятти

Самарской области

(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методики преподавания иностранных

языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Краснов Александр Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Теории государства и права и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Медведев Валентин Григорьевич, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой «История государства и права»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методики преподавания

иностраннных языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук,

профессор, директор Центра педагогического краеведения

(Национальная Академия педагогических наук Украины, Умань, Украина)

Сергеева Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методики преподавания иностранных

языков и культур»

(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия)

Сущенко Лариса Александровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Управление учебным заведением и педагогика

высшей школы»

(Классический приватный университет, Запорожье, Украина)

Тагарева Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент

(Пловдивский университет, Пловдив, Болгария)

Топузов Олег Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, директор

(Институт педагогики Национальной Академии педагогических наук Украины, Киев, Украина)

Троцко Анна Владимировна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук,

профессор, проректор по учебной работе

(Харьковский национальный педагогический университет, Харьков, Украина)

Филатова Оксана Степановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Украинская литература»

(Николаевский национальный университет, Николаев, Украина)

Юсупов Тимур Зияркович, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры «Теории государства и права

и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Юсупов Айдар Аскарлович, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Теории государства и права и публично-правовых дисциплин»

(Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности

(Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

## СОДЕРЖАНИЕ

*филологические науки*

|                                                                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>ТВОРЧЕСТВО ТОФИКА БАКИХАНОВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАНТА</b><br>Абасова Умида Рафик кызы.....                                    | 9  |
| <b>ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ТЕЗАУРУСА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ ПО АВТОМОБИЛЕСТРОЕНИЮ</b><br>Брега Ольга Николаевна.....                                                     | 12 |
| <b>ФРАЗЕОЛОГИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПОЭТОВ «ПУШКИНСКОЙ ПЛЕЯДЫ» (СРАВНИТЕЛЬНО-СТАТИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)</b><br>Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....                | 16 |
| <b>А.С. ПУШКИН В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ Е.А. БАРАТЫНСКОГО</b><br>Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....                                                         | 20 |
| <b>ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПОЭТОВ «ПУШКИНСКОЙ ПЛЕЯДЫ»</b><br>Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....                                           | 24 |
| <b>ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ МУХАММЕДА ФИЗУЛИ «ЛЕЙЛИ И МЕДЖНУН»</b><br>Гасанова Айнура Ахмед кызы.....                                                       | 28 |
| <b>КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОППОЗИЦИЯ «БОГАТСТВО-БЕДНОСТЬ» В ПОСЛОВИЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО НАРОДА</b><br>Гриченко Людмила Владимировна.....                                             | 31 |
| <b>ПРОЗВИЩА КАК МИКРОАНТРОПОНИМЫ: ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ</b><br>Гузнова Алёна Вячеславовна.....                                                                                | 36 |
| <b>ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b><br>Дзусова Бэлла Таймуразовна, Туаева Лариса Ахсарбековна..... | 40 |
| <b>Е.А. БАРАТЫНСКИЙ В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ А.С. ПУШКИНА</b><br>Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....                                                         | 43 |
| <b>РОМАНЫ О «ЗАТЕРЯННЫХ МИРАХ»: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВОЙ РАЗНОВИДНОСТИ В АВАНТЮРНО-ФИЛОСОФСКОЙ ФАНТАСТИКЕ XX ВЕКА</b><br>Козьмина Елена Юрьевна.....                                | 48 |
| <b>ПРОБЛЕМА ЖЕНЩИНЫ В ДРАМАТУРГИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И АЗЕРБАЙДЖАНА (НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСТВА ДЭВИДА ГЕРБЕРТА ЛОУРЕНСА И ГУСЕЙНА ДЖАВИДА)</b><br>Мамедова Джавида Ага кызы.....           | 52 |
| <b>ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ</b><br>Мирзаев Габиб Адиль оглу.....                                                                            | 56 |
| <b>ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ</b><br>Назари Фатеме Тораб.....                                                                      | 60 |
| <b>«ПЕРВОТОЛЧОК». КАРАКАЛПАКСКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ</b><br>Наимова Зухра Кайратдиновна.....                                                                                          | 64 |
| <b>ПРОИЗВОДНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ: К ВОПРОСУ О ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ</b><br>Парсиева Лариса Касбулатовна, Гацалова Лариса Борисовна.....                                                    | 66 |
| <b>ИМИДЖЕВЫЙ АСПЕКТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ</b><br>Родина Валерия Владимировна.....                                                                               | 69 |
| <b>ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ТЕРМИНОТВОРЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ УПОРЯДОЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ</b><br>Тененёва Ирина Витальевна, Тененёва Наталья Витальевна.....  | 74 |
| <b>НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ ИДИОМ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ</b><br>Шимко Елена Алексеевна.....                                              | 78 |

*педагогические науки*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ</b><br>Абаева Фатима Борисовна.....                                                                                                                                      | 82 |
| <b>ПРОБЛЕМЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ</b><br>Амбалова Светлана Алексеевна.....                                                                                                                                                                      | 86 |
| <b>ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b><br>Богомаз Злата Анатольевна.....                                                  | 90 |
| <b>ПРИНЦИПЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГЕОМЕТРИИ</b><br>Букушева Алия Владимировна.....                                                                                                                                                                               | 95 |
| <b>РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ДВИЖЕНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ ВТОРОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ (МАГИСТРОВ)</b><br>Бусыгин Александр Георгиевич, Макеева Екатерина Дмитриевна, Павловский Василий Алексеевич..... | 99 |
| Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)                                                                                                                                                                                                                                   | 3  |

|                                                                                                                                                                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b><br>Вострокнутов Евгений Владимирович.....                             | 102 |
| <b>ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНИ</b><br>Гогичаева Ольга Урузбековна, Кочисов Валерий Константинович, Гоголаева Дзераасса Владимировна, Хасиева Алина Витальевна..... | 108 |
| <b>ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА</b><br>Голохвастова Елена Юрьевна, Гнатюк Наталья Вадимовна, Холмухамедова Алена Витальевна.....                                                                        | 111 |
| <b>ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b><br>Коваль Наталья Николаевна.....                                                                                                          | 116 |
| <b>ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА</b><br>Колодезникова Сардаана Ивановна, Тарасов Ариан Егорович.....                                                                       | 122 |
| <b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ: ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ БУДУЩИХ МАТЕМАТИКОВ</b><br>Еремичева Оксана Юрьевна, Кочетова Татьяна Николаевна, Афанасьева Елена Андреевна.....                                      | 125 |
| <b>УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ МЕТОДОВ, МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ</b><br>Кочиева Элина Романовна.....                                                                                                        | 129 |
| <b>НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: НЕМЕЦКИЙ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО</b><br>Креер Михаил Яковлевич, Пилипчук Елена Дмитриевна.....                                                                   | 132 |
| <b>К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОРГАНИЗАЦИЙ</b><br>Матуляк Наталья Анатольевна.....                                           | 138 |
| <b>ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ</b><br>Одарич Ирина Николаевна.....                                                                                       | 142 |
| <b>ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ УСТАНОВКИ НА ЦЕЛОМУДРИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОГРАММЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ</b><br>Осипова Виктория Евгеньевна.....                                                                                   | 148 |
| <b>СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b><br>Платонова Раиса Ивановна, Бубякина Евгения Валентиновна, Парфенов Иван Яниславович.....                                                     | 153 |
| <b>ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА</b><br>Подольская Татьяна Афанасьевна, Гусова Альбина Дударбековна.....                                                                                                         | 158 |
| <b>К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b><br>Ремезова Лариса Асхатовна.....                                                                                         | 161 |
| <b>ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ»: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ</b><br>Ремезова Лариса Асхатовна.....                                              | 166 |
| <b>СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА</b><br>Рехлова Анжела Вячеславовна.....                                                        | 172 |
| <b>ОБЗОР МОДЕЛЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b><br>Розенберг Анастасия Геннадьевна, Кудинова Галина Эдуардовна.....                                                                                                                        | 176 |
| <b>О СТРУКТУРЕ ЭТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ</b><br>Салов Александр Игоревич.....                                                                                                                                                       | 181 |
| <b>ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ</b><br>Сидакова Нелли Валентиновна.....                                                                                 | 185 |
| <b>ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ</b><br>Снегирева Людмила Валентиновна.....                                                                                     | 190 |
| <b>ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННОГО ВУЗА</b><br>Стародубцева Татьяна Александровна.....                                                                                                            | 193 |
| <b>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ХОРМЕЙСТЕРА В УСЛОВИЯХ СПО В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ</b><br>Степина Наталья Валериевна.....                                                                                                  | 196 |
| <b>РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС</b><br>Султанова Татьяна Анатольевна.....                                                                                                                                                      | 199 |



|                                                                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИК ТРАНСФОРМАЦИИ ЗНАНИЙ</b><br>Глухова Людмила Владимировна, Сыротюк Светлана Дмитриевна, Коростелев Александр Алексеевич.....                                        | 203 |
| <b>ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА</b><br>Тахохов Борис Александрович.....                                                                                                                | 207 |
| <b>МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО ТИПА ТЕКСТА<br/>У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ</b><br>Галкина Ирина Александровна, Теплых Елена Анатольевна.....                                             | 211 |
| <b>ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ<br/>ВАРИАТИВНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ</b><br>Тимкина Юлия Юрьевна.....                                                                       | 214 |
| <b>СКРЫТАЯ СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ</b><br>Фомин Максим Сергеевич.....                                                                                                                    | 218 |
| <b>IT-ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ<br/>ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ</b><br>Фролова Марина Ивановна.....                                            | 222 |
| <b>СОЗДАНИЕ КАЧЕСТВЕННО НОВОЙ ЦЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ<br/>СОТРУДНИЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗА</b><br>Харченко Светлана Альбертовна.....                                                                      | 227 |
| <b>ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ<br/>МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ</b><br>Хохленкова Людмила Анатольевна.....                                             | 231 |
| <b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ<br/>КОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗЕ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА<br/>ОБРАЗОВАНИЯ МАГИСТРОВ</b><br>Ярыгина Неля Анатольевна.....          | 235 |
| <i>юридические науки</i>                                                                                                                                                                                        |     |
| <b>ПОСРЕДНИЧЕСТВО ВО ВЗЯТОЧНИЧЕСТВЕ: ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ СВЕРШЕНИЯ</b><br>Егян Арминэ Мовсесовна.....                                                                                                             | 240 |
| <b>ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТИВНОЙ СТОРОНЫ ПРИ КВАЛИФИКАЦИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ<br/>НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО В СОВЕРШЕНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ</b><br>Жадан Владимир Николаевич.....                                                            | 244 |
| <b>АНТИКОРРУПЦИОННЫЕ НОРМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА КАК ОСНОВА<br/>ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В РОССИИ</b><br>Коннова Полина Ивановна.....                                                                           | 249 |
| <b>ЗАЩИТА ПРАВ И ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ ГРАЖДАН И ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ ПРОВЕРКЕ<br/>СООТВЕТСТВИЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ ДЕЙСТВУЮЩЕМУ<br/>ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ</b><br>Курза Наталья Викторовна.....                  | 254 |
| <b>ПОЛИТИЧЕСКАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ ПУБЛИЧНО-ВЛАСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ<br/>НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ</b><br>Мамычев Алексей Юрьевич, Мамычева Диана Ивановна, Качурова Светлана Владимировна..... | 257 |
| <b>ПРАВА ЧЕЛОВЕКА И ПУБЛИЧНО-ВЛАСТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ В XXI ВЕКЕ:<br/>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ</b><br>Мамычев Алексей Юрьевич, Шестопал Сергей Станиславович.....                                                     | 262 |
| <b>ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛНЕНИЯ СУДЕБНЫХ РЕШЕНИЙ ВСТУПИВШИХ В ЗАКОННУЮ<br/>СИЛУ В ОТНОШЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b><br>Савинов Тимур Хакбердиевич, Абдуллин Александр Олегович.....                                  | 267 |
| <b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ВНУТРЕННИХ УСТАНОВЛЕНИЙ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</b><br>Сергеев Пётр Владимирович.....                                                                                                    | 270 |
| <b>ПОНЯТИЕ, ОСОБЕННОСТИ И СОСТАВ ФИНАНСОВО-ПРАВОВОГО НАРУШЕНИЯ</b><br>Сукиасян Назели Гарниковна, Сукиасян Гарник Арташесович.....                                                                              | 274 |
| <b>ПОНЯТИЕ «ХОЗЯЙСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»</b><br>Частнов Кирилл Сергеевич, Калеев Николай Владимирович.....                                                                                                       | 282 |
| <b>НЕПОСРЕДСТВЕННЫЙ ОБЪЕКТ МОШЕННИЧЕСТВА В СФЕРЕ КРЕДИТОВАНИЯ</b><br>Чесноков Максим Владимирович.....                                                                                                          | 285 |
| <b>ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ АЛИМЕНТНЫХ ПРАВООТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ<br/>И БЫВШИХ СУПРУГОВ</b><br>Чеснокова Юлия Вячеславовна.....                                                                                      | 289 |
| <b>О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СОСТАВА УЧАСТНИКОВ ПРАВА ЗАСТРОЙКИ</b><br>Яблочкина Екатерина Александровна.....                                                                                                        | 292 |
| <b>Наши авторы.....</b>                                                                                                                                                                                         | 296 |
| <b>Условия размещения материалов.....</b>                                                                                                                                                                       | 306 |

---

**CONTENT**
*philological sciences***THE CREATIVITY OF TOFIK BAKIKHANOV AS A PEDAGOGICAL BASIS OF EDUCATION  
MODERN WORLDVIEW OF THE MUSICIAN**

Abasova Umida Rafik gizi.....9

**THE TRAINING THESAURUS CREATION PRINCIPLES OF ENGLISH-LANGUAGE TERMS  
ON AUTOMOTIVE INDUSTRY**

Brega Olga Nikolaevna.....12

**PHRASEOLOGY IN THE «PUSHKIN'S PLEIAD OF POETS» COMPOSITIONS  
(COMPARATIVE-STATISTICS ASPECTS)**

Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....16

**A.S. PUSHKIN IN YE.A. BARATYNSKY'S CREATIVE THINKING**

Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....20

**OCCASIONAL VOCABULARY IN WORKS OF «PUSHKIN'S PLEIAD» POETS**

Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....24

**LEXICAL AND SEMANTICAL CHARACTERISTICS OF MUHAMMED FIZULI'S  
«LEYLI AND MAJNUN» POEM**

Hassanova Aynura Akhmed.....28

**CONCEPTUAL OPPOSITION «WEALTH-POVERTY» IN RUSSIAN PROVERBIAL  
PICTURE OF THE WORLD**

Grichenko Ludmila Vladimirovna.....31

**NICKNAMES AS MICRO ANTHROPONYMES: DIFFERENTIATIVE INDEX**

Guznova Alyona Vyacheslavovna.....36

**FORMATION LINGUISTIC COMPETENCE AT THE LESSONS OSSETIAN LANGUAGES  
IN A MULTICULTURAL EDUCATION**

Dzusova Bella Taymurazovna, Tuaeva Larisa Achsarbekovna.....40

**YE.A. BARATYNSKY IN A.S. PUSHKIN'S CREATIVE THINKING**

Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....43

**NOVELS ABOUT «LOST WORLDS»: TRANSFORMATION OF GENRE VARIATION  
IN ADVENTURE-PHILOSOPHICAL FANTASTIC OF THE XX<sup>TH</sup> CENTURY**

Kozmina Elena Yurievna.....48

**A PROBLEM OF A WOMAN IN DRAMATURGY OF GREAT BRITAIN AND AZERBAIJAN  
(BASED ON WORKS OF DAVID HERBERT LOWRENCE AND HUSEYN JAVID)**

Mamedova Javida Aga.....52

**ARTISTIC-STYLISTICAL SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS**

Mirzayev Habib Adil oglu.....56

**FEATURES STUDY ADVERBS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IRANIN STUDENTS**

Nazari Fateme Torab.....60

**«INITIAL SHOVE». KARAKALPAK FOLK TALES**

Naimova Zuhra Kayratdinovna.....64

**DERIVATIVE INTERJECTIONS: THE ISSUE OF VERBALIZATION OF EMOTIONS**

Parsieva Larisa Kasbulatovna, Gatsalova Larisa Borisovna.....66

**IMAGE ASPECT OF STATE INFORMATION POLICY**

Rodina Valeria Vladimirovna.....69

**INDIVIDUAL TERM FORMATION IN TRANSLATION PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE  
OF TERMINOLOGY UNIFICATION**

Teneneva Irina Vitalyevna, Teneneva Natalya Vitalyevna.....74

**NATIONAL-CULTURAL FEATURES OF SEMANTIC FILLING OF IDIOMS IN THE GERMAN  
AND RUSSIAN LANGUAGES**

Shimko Elena Alekseevna.....78

*pedagogical sciences***FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE ORIENTED FOREIGN STUDENTS  
LANGUAGE FACULTIES**

Abaeva Fatima Borisovna.....82

**PROBLEMS AND MECHANISMS PRESENTATION ANXIETY YOUNGER STUDENTS**

Ambalova Svetlana Alekseevna.....86

**CORRELATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND PROFESSIONAL PEDAGOGICAL  
POSITION OF TEACHERS AND TRAINERS IN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Bogomaz Zlata Anatolyevna.....90

**PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF TEACHING COMPUTER GEOMETRY**

Bukusheva Aliya Vladimirovna.....95

**THE ROLE OF THE DISCIPLINE «ENVIRONMENTAL ORGANIZATIONS AND MOVEMENTS  
IN THE FORMATION OF COMMON CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES  
OF STUDENTS-ECOLOGISTS OF THE SECOND LEVEL OF TRAINING (MASTERS)**

Busygin Alexander Georgievich, Makeeva Ekaterina Dmitrievna, Pavlovskiy Vasily Alekseevich.....99



|                                                                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND CREATIVE SKILLS OF STUDENTS OF A TECHNICAL COLLEGE IN THE RESEARCH ACTIVITIES</b><br>Vostroknutov Evgeniy Vladimirovich.....                                      | 102 |
| <b>PROBLEM PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT AND ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN THE NEW CONDITIONS OF LIFE</b><br>Kochisov Valery Konstantinovich, Gogitsaeva Olga Urazbekovna, Gigolaeva Dzerassa Vladimirovna, Hasiyeva Alina Vitalyevna..... | 108 |
| <b>FORMATION SPELLING VIGILANCE OF THE FIRST CLASS STUDENTS</b><br>Golokhvastova Elena Yuryevna, Gnatyuk Natalia Vadimovna, Kholmukhamedova Alena Vitalyevna.....                                                                           | 111 |
| <b>BASIC ASPECTS OF THE ANALYTICAL ACTIVITY OF THE HEAD OF SCHOOL</b><br>Koval Natalia Nikolaevna.....                                                                                                                                      | 116 |
| <b>ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH</b><br>Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, Tarasov Arian Egorovich.....                                                                                  | 122 |
| <b>PROFESSIONAL EDUCATION OF BACHELORS: FEATURES OF EDUCATIONAL WAYS OF FUTURE MATHEMATICIANS</b><br>Ernicheva Oksana Urievna, Kochetova Tatiana Nikolaevna, Afanasieva Elena Andreevna.....                                                | 125 |
| <b>ACCOUNTING AGE FEATURES IN SELECTING METHODS, TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES PHYSICAL EDUCATION</b><br>Kochieva Elina Romanovna.....                                                                                                        | 129 |
| <b>THE APPROACHES TO TEACHING SECOND FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC HIGHER INSTITUTION: GERMAN AFTER ENGLISH</b><br>Kreer Mikhail Yakovlevich, Pilipchuk Elena Dmitrievna.....                                                          | 132 |
| <b>TO THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS IN THE CONTEXT OF SOCIAL PARTNERSHIP ORGANISATIONS</b><br>Matuniak Natalia Anatolievna.....                                                    | 138 |
| <b>EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL CAPACITIES OF BACHELORS BUILDING PROFILES</b><br>Odarich Irina Nikolaevna.....                                                                                                        | 142 |
| <b>THE FORMATION OF PEDAGOGICAL INSTALLATION ON THE CHASTITY OF PERSONALITY IN EDUCATION PROGRAM</b><br>Osipova Victoria Evgenievna.....                                                                                                    | 148 |
| <b>STATE AND PROSPECTS OF REGIONAL UNIVERSITIES IN THE MODERN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION</b><br>Platonova Raisa Ivanovna, Bubyakina Evgeniya Balentinovna, Parfenov Ivan Yanislavovich.....                                                 | 153 |
| <b>INFLUENCE OF FAMILY TIES FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF THE CHILD</b><br>Podolsky Tatiana Afanasevna, Gusova Albina Dudarbekovna.....                                                                                                       | 158 |
| <b>ON THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN PRODUCTIVE ACTIVITIES</b><br>Remezova Larisa Askhatovna.....                                                                                            | 161 |
| <b>PROGRAM-METHODICAL COMPLEX «THE DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE ACTIVITIES PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS»: THE EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND TESTING</b><br>Remezova Larisa Askhatovna.....                                     | 166 |
| <b>THE STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY - COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN ELEMENT OF A MILITARY PILOT TRAINING</b><br>Rekhlova Angela Vyacheslavovna.....                                                            | 172 |
| <b>REVIEW OF THE MODELS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION</b><br>Rozenberg Anastasia Gennadievna, Kudinova Galina Eduardovna.....                                                                                                                  | 176 |
| <b>ABOUT TEACHER OF ETHICAL OUTLOOK STRUCTURE</b><br>Salov Alexander Igorevich.....                                                                                                                                                         | 181 |
| <b>SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS BILINGUAL PROCESS IN THE EDUCATION OF NONLINGUISTIC STUDENTS</b><br>Sidakova Nelly Valentinovna.....                                                                                                 | 185 |
| <b>E-LEARNING AS THE FACTOR OF MEDICAL SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS INDIVIDUALIZATION</b><br>Snegireva Liudmila Valentinovna.....                                                                                                             | 190 |
| <b>CONTENT PARAMETERS FOR ASSESSING THE AVIATION SCHOOL CADETS' FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE LEVEL</b><br>Starodubtseva Tatyana Alexsandrovna.....                                                                                           | 193 |
| <b>PECULIARITIES OF FORMATION OF THE IDENTITY OF THE CHOIRMASTER IN THE CONTEXT OF THE SPO IN THE CONTEXT OF MODERN RESEARCH</b><br>Stepina Natalya Valerievna.....                                                                         | 196 |
| <b>DEVELOPMENT OF THE SCHOOL AS AN INNOVATIVE PROCESS</b><br>Sultanova Tatyana Anatolievna.....                                                                                                                                             | 199 |
| <b>THE PEDAGOGIC REQUIREMENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE KNOWLEDGE TRANSFORMATION METHODOLOGY</b><br>Glukhova Lyudmila Vladimirovna, Syrotiuk Svetlana Dmitrievna, Korostelev Alexander Alekseevich.....                                 | 203 |

|                                                                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION – THE URGENT PROBLEM</b><br>Takhokhov Boris Aleksandrovich.....                                                                                                                      | 207 |
| <b>MODELING METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING A DESCRIPTIVE TYPE OF TEXT<br/>FOR SENIOR PRESCHOOL CHILDREN</b><br>Galkina Irina Aleksandrovna, Teplykh Elena Anatolievna.....                                           | 211 |
| <b>DIDACTIC APPROACHES TO PROFESSIONALLY ORIENTED VARIATIVE FOREIGN<br/>LANGUAGE EDUCATION</b><br>Timkina Yuliya Yurevna.....                                                                                         | 214 |
| <b>HIDDEN ESSENCE OF EDUCATION &amp; EDUCATIONAL SOURCES</b><br>Fomin Maxim Sergeevich.....                                                                                                                           | 218 |
| <b>INFORMATION TECHNOLOGY IN ART EDUCATION AS A WAY OF FORMING<br/>GENERAL CULTURAL COMPETENCES AND TOLERANCE OF STUDENTS</b><br>Frolova Marina Ivanovna.....                                                         | 222 |
| <b>A CREATION OF QUALITATIVELY NEW VALUES AS A COMPONENT OF CULTURAL<br/>COOPERATION OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY</b><br>Harchenko Svetlana Albertovna.....                                                          | 227 |
| <b>PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING FOREIGN MONOLOGUE SPEECH<br/>OF FUTURE SPECIALISTS AT NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL</b><br>Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna.....                                             | 231 |
| <b>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF RESEARCH<br/>COMPETENCE IN THE UNIVERSITY AS A FUNDAMENTAL BASIS OF IMPROVING<br/>THE QUALITY OF EDUCATION MASTERS</b><br>Yarygina Nelia Anatolyevna..... | 235 |
| <i>juridical science</i>                                                                                                                                                                                              |     |
| <b>MEDIATION IN BRIBERY: CAUSES AND CIRCUMSTANCES OF</b><br>Yeghiyan Armine Movsesovna.....                                                                                                                           | 240 |
| <b>PROBLEMS OF THE SUBJECTIVE ELEMENT IN THE CLASSIFICATION INVOLVING<br/>A MINOR IN COMMITTING A CRIME</b><br>Zhadan Vladimir Nikolaevich.....                                                                       | 244 |
| <b>ANTI-CORRUPTION RULES OF INTERNATIONAL LAW AS A BASIS OF COUNTERACTION<br/>OF CORRUPTION IN RUSSIA</b><br>Konnova Polina Ivanovna.....                                                                             | 249 |
| <b>PROTECTING THE RIGHTS AND LEGITIMATE INTERESTS OF CITIZENS AND ORGANIZATIONS,<br/>WHILE CHECKING THE RELEVANT DEPARTMENTAL REGULATIONS APPLICABLE LAW</b><br>Kurza Nataliya Viktorovna.....                        | 254 |
| <b>POLITICAL MODERNIZATION OF STATE AUTHORITIES IN RUSSIA:<br/>SOCIOCULTURAL DIMENTION</b><br>Mamychev Alexey Yurievich, Mamycheva Diana Ivanovna, Kachurova Svetlana Vladimirovna.....                               | 257 |
| <b>HUMAN RIGHTS AND PUBLIC STATE AUTHORITIES IN THE XXI CENTURY:<br/>SOCIO-CULTURAL ANALYSIS</b><br>Mamychev Alexey Yurievich, Shestopal Sergey Stanislavovich.....                                                   | 262 |
| <b>PROBLEMS OF EXECUTION OF COURT DECISIONS ENTERED INTO LEGAL FORCE<br/>IN RESPECT OF THE MEDICAL ORGANIZATION</b><br>Savinov Timur Khakberdievich, Abdullin Aleksandr Olegovich.....                                | 267 |
| <b>THE LEGAL NATURE OF THE INTERNAL STATUTES OF RELIGIOUS ORGANIZATIONS</b><br>Sergeev Pyotr Vladimirovich.....                                                                                                       | 270 |
| <b>CONCEPT, CHARACTERISTICS AND COMPOSITION OF FINANCIAL AND LEGAL VIOLATIONS</b><br>Sukiasyan Nazeli Garnik, Sukiasyan Garnik Artash.....                                                                            | 274 |
| <b>THE CONCEPT OF “ECONOMIC ACTIVITY”</b><br>Chastnov Kirill Sergeevich, Kaleev Nikolay Vladimirovich.....                                                                                                            | 282 |
| <b>A DIRECT FRAUD OBJECT IN THE FIELD OF LENDING</b><br>Chesnokov Maxim Vladimirovich.....                                                                                                                            | 285 |
| <b>LEGAL REGULATION OF ALIMONY LEGAL RELATIONS OF SPOUSES AND FORMER SPOUSES</b><br>Chesnokova Julia Vyacheslavovna.....                                                                                              | 289 |
| <b>ABOUT SOME QUESTIONS OF THE PARTIES TO THE RIGHT OF BUILDING</b><br>Yablochkina Ekaterina Alexandrovna.....                                                                                                        | 292 |
| <b>Our authors.....</b>                                                                                                                                                                                               | 296 |
| <b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>                                                                                                                                                       | 306 |

УДК 821: 781.5

ТВОРЧЕСТВО ТОФИКА БАКИХАНОВА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ  
МИРОВОЗРЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАНТА

© 2016

Абасова Умида Рафик кызы, диссертант

*Бакинская музыкальная академия, Баку (Азербайджан)*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению музыкального наследия выдающегося азербайджанского композитора Тофика Бакиханова на примере его скрипичной сюиты в аспекте синтеза мировой и национальной музыки. Целью статьи является раскрытие особенностей национального музыкального языка, как результата взаимовлияния ладовой теории запада и музыкального творчества востока. Задача: исследовать художественно-педагогической ценности наследия Тофика Бакиханова на примере его первой скрипичной сюиты, так как вопросам структурного анализа произведений композитора уделяется недостаточно внимания. Поэтому, в силу своей мало изученности проблема содержания и формообразования нуждается в детальном освещении. Сделан подробный анализ сочинения для полного профессионального и эмоционального погружения, дабы оценить по достоинству высокий уровень мастерства и степень воздействия на мировоззрение современных музыкантов. Вывод: в сюите Тофика Бакиханова существует теснейшая связь со своим временем и народом. Композитор показывает духовный мир поколений с верой в светлое будущее человечества, его связью с лучшим в наследии азербайджанской и мировой культуры.

**Ключевые слова:** сюита, скрипка, национальные традиции Азербайджана, ашуг, лад, культура.

THE CREATIVITY OF TOFIK BAKIKHANOV AS A PEDAGOGICAL BASIS OF EDUCATION  
MODERN WORLDVIEW OF THE MUSICIAN

© 2016

Abasova Umida Rafik gizi, candidate for a degree

*Baku Music Academy, Baku (Azerbaijan)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the musical heritage of outstanding Azerbaijani composer Tofiq Bakikhanov the example of his violin suites in the aspect of synthesis of world and national music. The aim of the article is to reveal the features of the national musical language, as a result of interference of modal theory of the west and east of musical creativity. Objective: To explore the artistic and educational value of heritage Tofiq Bakikhanov the example of his first violin suite, as on the structural analysis of the works of the composer neglected. Therefore, due to its low content of knowledge of the problem and the need of forming a detailed lighting. Made a detailed analysis of the compositions for a full professional and emotional immersion, in order to appreciate the high level of skill and the degree of exposure to the ideology of modern musicians. Conclusion: in the suite Tofiq Bakikhanov there is a close connection with his time and the people. The composer reveals the spiritual world generations with belief in the bright future of mankind and its relationship with the best in the heritage of the Azerbaijani and world culture.

**Keywords:** suite, violin, national traditions of Azerbaijan ashug, fashion, culture.

Искусство и культура и азербайджанского народа имеют давнюю, многовековую историю. Фольклорная музыка существует многие тысячелетия. О богатой музыкальной культуре страны свидетельствуют и литературные источники, к примеру, народный эпос «Китаби Деде Коркуд», произведения корифеев азербайджанской классической поэзии: Г. Низами, Г. Мехсети, И. Насими, М. Вагифа и других [1].

Изучение музыкального наследия выдающегося азербайджанского композитора Тофика Бакиханова<sup>1</sup> в аспекте синтеза мировой и национальной музыки весьма актуально и имеет большое научно-практическое значение. В контексте музыкальной культуры Азербайджана его творчество знаменует собой истинный расцвет профессионального национального композиторского искусства XX-XXI века.

Целью статьи является раскрытие особенностей национального музыкального языка, как результата взаимовлияния ладовой теории Запада и музыкального творчества Востока.

Задача статьи: исследовать художественно-педагогической ценности наследия Тофика Бакиханова на примере его первой скрипичной сюиты, так как вопросам структурного анализа произведений композитора уделяется недостаточно внимания. Поэтому, в силу своей мало изученности проблема содержания и формообразования нуждается в детальном освещении. Для достижения цели Тофик Ахмедзаде оглы Бакиханов — заслуженный деятель искусств республики, профессор, член Союза Композиторов Азербайджана, кавалер ордена «Шохрет». Имеет почётное звание народного артиста республики, доктора искусств Азербайджанской Национальной Творческой Академии. Удостоен премии имени Абас Кулу ага Бакиханова, награждён орденом «Знак почёта», Почетным дипломом Президента Азербайджанской Республики и орденом Славы. Автор балетов «Восточная поэма», «Добро и зло», шести симфоний, пяти симфонических поэм. Среди его сочинений 24 сонаты, 26 концертов с симфоническим оркестром, различные вокальные и инструментальные произведения. Один из его балетов — «Каспийская баллада» — был успешно показан в 1969 году в Париже на VII Международном фестивале музыки, а также в Люксембурге, Монте-Карло, Москве, Санкт-Петербурге и Киеве.

ставленных целей, во-первых, необходимо представить краткую историю и эволюцию жанра сюиты. Во-вторых, для полного профессионального и эмоционального погружения сделать подробный анализ каждого номера первой скрипичной сюиты Тофика Бакиханова, ярчайшего представителя современной азербайджанской национальной школы.

Несмотря на достаточно длительную историю развития и весьма обширный музыкальный материал, жанр сюиты<sup>2</sup> заслуживает долговременного изучения и глубокого анализа. Особенно это касается современных сочинений, наименее изученных музыковедами.

Научное знание о сюите многопланово и весьма объемно. Ее описание обширно и подробно с точки зрения цикличности в трудах Б. Асафьева, В. Бобровского, Б. Яворского. В исследованиях по анализу музыкальных форм — у Л. Мазеля, С. Скребкова, И. Способина, В. Щаткерна. Исторический ракурс жанра сюиты достаточно полно освещен отечественными и зарубежными исследователями. К ее предистории обращаются И. Ямпольский, Ф. Блюме, А. Милнер. В очерке Т. Норлинда представлена эволюция лютиковой сюиты Франции, Италии и Германии от начала XVI до середины XVIII веков. Большое внимание автор уделяет процессу становления основного танцевального каркаса сюиты. Г. Альтман в статье «Танцевальные формы и сюита» пишет о происхождении сюиты от народной крестьянской музыки. Т. Баранова, анализируя танцевальную музыку эпохи Возрождения, полагает, что «...помимо бала с его традиционным последованием танцев, прообразом инструментальной сюиты могли служить

2 Сюита (в переводе с французского буквально: «ряд», «последовательность») — одна из основных циклических форм инструментальной музыки. Состоит из нескольких самостоятельных, обычно контрастирующих друг другу частей, объединенных общим художественным замыслом. В отличие от других циклических форм сюита свойственна большая самостоятельность частей, не столь строгая закономерность их следования, а также непосредственная связь с песней, танцем, приращением картинной изобразительности.

балет и маскарадное шествие». Сюитное циклообразование барокко освещается в трудах Т. Ливановой, М. Друскиной, К. Розеншильда. Из зарубежных изданий по истории немецкой сюиты следует выделить исследования К. Нефа и Г. Римана. Г. Бек выходит за рамки одной национально-исторической разновидности, предлагая панораму развития барочной сюиты в крупнейших европейских странах. При этом автор выявляет специфические особенности жанра в различных регионах. Он не только подробно исследует истоки формирования сюиты, но и делает краткий обзор европейской сюиты XIX и XX веков [2,3,4,5,6].

Анализ старинной и новой романтической сюиты представлен в работах Л. Мазеля, В. Бобровского, Т. Поповой. Вопросы теории и истории жанра затрагиваются в энциклопедических статьях И. Манукян, Ю. Неклюдова, Д. Фюллера. Если аналитико-грамматическая форма сюиты демонстрирует явно выраженную циклическую децентрализацию, то ее внутренняя, интонационная форма таит в себе целостность, скрытую за внешней калейдоскопичностью и функционирующую в глубине. Сюита имеет свою «протодраматургию», образующую устойчивый семантический каркас, присущий столь не похожим друг на друга конкретно-историческим разновидностям жанра, будь то сюита И. Баха, новая романтическая сюита или сюита С. Рахманинова и Д. Шостаковича [7,8,9].

Интерес к данной теме присутствовал всегда. Известен выход Б. Яворского к концепционной целостности сюиты. Т. Ливанова акцентирует исторический аспект оценки сюитного циклообразования. Интерес к сюите как самодостаточной системе стал возможным тогда, когда музыковедение овладело культурологическим методом исследования. Одним из заметных явлений такого рода стала статья М. Старчеус «Новая жизнь жанровой традиции», в которой по-новому освещается проблематика жанра. Возвращая нас к поэтике эпохи барокко, автор обнаруживает в структуре сюиты принцип анфиладности. Развивая мысль М. Бахтина о «памяти жанра», М. Старчеус подчеркивает, что в восприятии сюиты важен не жанровый ансамбль, но отношение к конкретным жанровым определениям. В результате сюита как определенный тип культурной целостности наполняется иным содержанием, особым, присущим только ей смыслом. Автор согласен и с В. Бобровским, считающим ведущим принципом циклических форм связь частей на основе драматургических начал [10,11].

Жанр сюиты как феномен проявления творческой неповторимости оригинальности и свободы, житейская конкретность музыкальных образов, демократизм танцевального жанра – все это не могло не увлечь Тофика Бакиханова, а вслед за ним и современников, прикасающихся к творчеству прославленного музыканта.

Сюита №1 Тофика Бакиханова принадлежит к самым выразительным и наиболее популярным произведениям национальной азербайджанской школы. Несомненно высокие художественные достоинства произведения. В жизнеутверждающих и ярких образах сюиты – празднично-танцевальных и лирически-задушевных – нашли свое отражение картины красочной, радостной жизни Азербайджана. Испытав благотворное влияние вековых традиций мирового музыкального искусства, Бакиханов создал произведение, отмеченное высоким мастерством и вместе с тем ярко народное. В сюите не использованы подлинные народные напевы. Однако вся его мелодика, ладово-интонационный строй, гармония являются органическим претворением родной Бакиханову азербайджанской народной песенности.

Казалось бы, жанр сюиты не обязывает композитора искать средства объединения цикла, но Тофик Бакиханов устремляется к таким поискам. Определяющим фактором выступают: принцип драматургического действия, жанровые средства и ладовый комплекс.

Впервые проблему изучения национальных азербайджанских

ладов с научной, методологической и практической точки зрения на передний план выдвинул композитор Узеир Гаджибеков определив ее как важнейшую задачу этнической стороны музыковедения, музыкального образования и композиторского творчества. Бесспорно: по своему значению и глубине научный его труд «Основы азербайджанской народной музыки» можно назвать теоретической основой не только народной, но и всей азербайджанской музыки. У. Гаджибеков писал: «Следует обратить особое внимание на ладовую систему, на живые лады, играющие такую значительную роль в азербайджанской музыке. Надо всячески стараться, чтобы эти лады не утратили своего самостоятельного значения... Я лично полагаю, что ладовая система внесет много новизны и свежести в общее музыкальную культуру» [12]. Тофик Бакиханов, несомненно, как сын своего народа продолжил эти искания и внес огромный вклад в развитие не только национальной школы, но и всего музыкального наследия в целом.

Первая скрипичная сюита открывается номером под названием «Импровизация». Небольшое пяти тактовое вступление подготавливает приход основной темы. Написанная в непротивительном, простом ля-миноре трехдольная вальсовая тема проста, но изыскана. Ускорение темпа (*accelerando*) наполняет образ решимостью и придает дополнительный импульс общему движению, особенно благодаря мелким длительностям, что представляет собой определенную техническую сложность для исполнения. Компенсирует взлет замедление темпа, приводя в равновесие общее эмоциональное состояние. «Импровизация» подошло бы также название «Вальс-размышление», если бы не переменчивое настроение, проявляющееся в смене размера, лада и метроритма. Гибкая фразировка, хроматика подчеркивает общее непостоянство и добавляет некую непредсказуемость, оправдывая название номера. Написанный в простой двухчастной неконтрастной по тематизму форме, он выстроен по принцип моторики и индивидуализации.

Второй номер – ось симметрии – «Ноктюрн»<sup>3</sup>. Написан в лучших традициях жанра, традиции яркой и строгой лирики с соблюдением основных ее законов: «колышущаяся» мелодия, вызывающая ассоциации безусловные движения воздуха, рисующая картину вечерней природы. Трехчастное строение с контрастной серединой, создающее сильный лирико-энергетический центр. Его энергия подчеркнута патетическим пунктирным ритмом с большим внутренним напряжением, как бы натяжением силовых линий на фоне вибрирующих групп шестнадцатых.

Ашугская (№3) как бы занимает место традиционной жиги – ироничное французское название старинной скрипки (*gigue*, «окорок»), – это сольный или парный танец скрипача. Изначально: жига – английский матросский танец, на  $\frac{3}{4}$ , очень быстрый, со скачками и пунктирным ритмом, который танцевался в сопровождении виолы. Для него была характерна скрипичная фактура изложения.

В устных традициях азербайджанской музыки творчество ашуга занимает важное место. Слово «ашуг» образовалось от слова «эшг», «влюбленность». В качестве термина стало употребляться примерно в XIV веке. С древности ашугское искусство выражало чаяния людей, его эмоциональные переживания и любовь к родине, поэтому данный вид музыкального искусства был весьма известным и популярным в народе [12].

Исторически ашугская музыка Азербайджана имела огромное влияние на другие виды народного эпоса, а в последующем и на творчество современных композиторов. Впервые неповторимыми особенностями ашугской музыки с высоким профессионализмом и умением вос-

3 Название «ноктюрн» от фр. *nocturne* — «ночной», как названия отдельного жанра музыкальных произведений стало известно в 19 веке с легкой руки Джона Филда (John Field) - ирландского пианиста-виртуоза.



пользовался композитор У.Гаджибеков в своей известной опере «Кёр-оглы». Ашугский фольклор мастерски вплетен в канву сочинений в операх «Алмаст» А. Спендиарова, «Шахсенем» Р.Глиэра, «Вэтэн» К.Караева и Д.Гаджиева, в сюите «Азербайджан» Ф.Амирова.

Основным музыкальным инструментом ашуга являлся саз — древний азербайджанский музыкальный струнный инструмент с неповторимой красоты тембром. Кварто-квинтовые соотношения в третьем сольмажорном номере сюиты создают несложную форму гармонического многоголосия, имитируя трехструнный саз.

В первом такте автор использует один из самых известных семиступенных ладов: **раст** — издавна считавшийся воплощением энергии и мужества. Таким образом, автор с помощью глубинного языка народного творчества провозглашает вихрево-зажигательный финал как своеобразный восклицательный знак в размышлении о любимой родине.

Энергия размышления перетекает в энергию, насыщенную двигательной моторикой, являясь итогом развития и свободным, смелым овладением звуковым пространством. Так сквозное драматургическое действие сюиты разворачивается по принципу от индивидуального к массовому, от монолога к танцу.

В процессе выявления авторских приемов в области тематизма, формообразования, а также особенности выразительных средств (мелодики, гармонии, темпа ритма, фактуры и др.) сделан вывод о том, что сюита построена на идее художественного равновесия за счет контраста. Три номера сюиты Тофика Бакиханова демонстрируют необычайную яркость таланта автора, свежесть его образного мышления. При всем своем внешнем блеске сюита привлекают мудрой простотой. В сюите, как ни в каком другом жанре происходит интеграция частей в единый музыкальный организм. Важно преодолеть разрозненное восприятие частей при всей их самостоятельности и самодостаточности и постичь идейно-драматургическую линию, своеобразную лигу, соединяющую почти незримо все части сюиты.

В первой скрипичной сюите Тофика Бакиханова существует теснейшая связь со своим временем и народом. Композитор показывает духовный мир поколений с верой в светлое будущее человечества, его связь с лучшим в наследии азербайджанской и мировой культуры.

Нужно напомнить, что Тофик Бакиханов является достойным учеником прославленного Мастера XX века Кара Караева, азербайджанского композитора, педагога и общественного деятеля, чье творчество охватывает почти все жанры музыки. Жизнь и творчество Кара Караева, превосходно подтверждает кредо художника: «Искусство оправданно, если оно — служение народу, а для этого нужна кровная связь с народом. Эта связь — не кампания, не хождение в народ: пошел на завод — ушел с завода. Это мировоззрение, сущность и сама жизнь. Настоящий художник — часть народа, биологически и социально ему принадлежащая» [13,14].

Автор не согласен с Нигяр Алиевой, считавшей, что Кара Караев «завершил процесс кристаллизации в азербайджанской музыке всех основных форм и жанров, рожденных в европейской композиторской классике, в том числе, полифонических, являющихся наиболее «не совместимыми» с композиционными и ладо интонационными основами азербайджанской музыки устной традиции». В творчестве прославленного Мастера нет скрипичных сюит, и таким образом, можно сказать, что произведение Тофика Бакиханова — это продолжение традиций новаторства и дань памяти и уважения великому Учителю. Тофик Бакиханов выступает активным проводником глубинных законов национального мышления. Своим творчеством Тофик Бакиханов соединяет общепринятые правила европейской и восточной музыкальной теории, упрочив теоретическую систему азербайджанской музыки, которая служит методологи-

ческой базой для изучения как ладовой основы образцов народной и профессиональной музыки устной традиции, так и произведений азербайджанских композиторов. В творчестве Тофика Бакиханова самобытно претворены традиции мирового и национального музыкального искусства. Его музыка обогатила современную композиторскую школу новыми образами, стилевыми элементами, средствами музыкальной выразительности.

Самовыражение авторской самости в жанре сюиты дает автору ощущение особой свободы, предоставляя уникальные возможности для расширения границ музыкального искусства. И в итоге шире и полнее раскрывая слушателям и потомкам творческую личность самого композитора, которая служит примером для воспитания нового поколения музыкантов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Очерки по истории музыки народов СССР, вып. 2. Музыкальная культура Азербайджана, Армении и Грузии, М., 1963
2. Манукян И. Э. Сюита // Музыкальная энциклопедия / под ред. Ю. В. Келдыша. — М.: Советская энциклопедия, 1981. — Т. 5.
3. Конен В. Д. Театр и симфония. — М.: Музыка, 1975. — 376 с.
4. Корабельникова, Л. Творчество С.И. Танеева. Историко-стилистическое исследование / Л. Корабельникова. — М., 1986.
5. Манукян И. Сюита // Музыкальная энциклопедия. В 6-ти томах: Т.5. М., 1981. Стр. 359-363.
6. Гринес О. О стилистике фортепианной музыки А. Аренского. // Актуальные проблемы высшего музыкального образования: материалы второй научно-методической конференции аспирантов, ассистентов-стажеров и молодых преподавателей ННГК имени М. И. Глинки. — Нижний Новгород, 2001. С. 29-31.
7. Бобровский Б. Циклические формы. Сюита. Сонатный цикл // Книга о музыке. М., 1975. С.293-309.
8. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987. С. 139. 5. Галацкая В. И.С.Бах. Тамбов, 1992. С. 48.
9. Галацкая В. Музыкальная литература зарубежных стран. С.-Пб.,1999. - 22 с
10. Ливанова Т. Н. Музыкальная драматургия И.С. Баха и ее исторические связи. Ч. 2. М.-Л., 1948. С. 63
11. Яворский Б. Л. Сюиты Баха для клавира. М.-Л., 1947.
12. Петров Ю. П. Диалектика парных сонат Д. Скарлатти в контексте эпохи барокко // Труды ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 104. М., 1989. С. 86.
13. Гаджибеков У. Основы азербайджанской народной музыки. 4-е изд. Б., 1985. Музыкально-поэтический терминологический словарь азербайджанских ашугов, в сб.: Искусство Азербайджана, т. XII, Баку, 1968
14. Кара Караев о традиции и новаторстве - В журн.: «Элм в хяат» («Наука и жизнь»), 1986.-2 с.
15. О полифоническом стиле в творчестве Кара Караева 80-х годов. - Известия АН Аз.ССР, 1987, №1.-6.
16. Васина-Гроссман. В. Книга о музыке и великих музыкантах. М., 1985. - 144 с.
17. Блонская Ю. О танцах XVII века. М.-Л., 1947. С. 445
18. Музыкальная эстетика Западной Европы ХУП-ХУШ веков. М., 1971. С 412.
19. Очерки по истории музыки народов СССР.- М., 1963.- Вып. 2.- С. 69-79.

УДК 81'25(03):81'42

## ПРИНЦИПЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ТЕЗАУРУСА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ ПО АВТОМОБИЛЕСТРОЕНИЮ

© 2016

**Брега Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается модель терминологического тезауруса предметной области автомобилестроения. Обосновывается необходимость создания такого издания и подчеркивается его дидактический потенциал: тезаурус по автомобилестроению учебного типа обеспечивает представление терминологии данной отрасли в формализованном виде, с четкими дефинициями заглавных терминов и наглядными семантическими отношениями, что является необходимым условием для успешного изучения автомобильной терминологии английского и русского языков. Система языка в целом и системы конкретных подязыков, например, предметной области автомобилестроения, понимаются как хранилище лингвистических знаков, отражающих в сознании людей обобщенные понятия об объектах окружающей действительности и отношениях между ними. В формировании системы языка (подязыка) задействованы экстенциональные и интенциональные признаки референтов, на основе которых выстраиваются различного рода отношения. Информационно-семиотическая теория является неотъемлемым инструментом в исследовании английской терминологии, так как обнаруживает специфику метаязыка как знаковой системы, устанавливает характеристики лингвистических терминов-знаков в содержательном и функциональном аспектах, которые формализуются с помощью метода тезаурусного моделирования. В статье уделяется внимание основополагающим принципам составления обучающего тезауруса, среди которых: особый информационно-семиотический подход при изучении метаязыка предметной области, определение наиболее рациональной мега- и микроструктуры тезауруса, характеристики, проявляющие его учебную направленность, критерии отбора терминов.

**Ключевые слова:** тезаурусная лексикография, лексические единицы, лингвисты-переводчики, формирование профессиональной переводческой компетенции, метаязык; интенционал термина; семантическая сеть; асимметрия; информационно-семиотическая природа; семиотико-синергетический подход; компонентный анализ.

## THE TRAINING THESAURUS CREATION PRINCIPLES OF ENGLISH-LANGUAGE TERMS ON AUTOMOTIVE INDUSTRY

© 2016

**Brega Olga Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair

«Theory and Practice of Translation»

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** The article is devoted to the model of the terminological thesaurus of automotive industry. It proves importance of the dictionary creation and emphasizes its didactic potential. The thesaurus on automotive industry of educational type provides representation of terminology of this branch in the formalized outlook. It gives accurate definitions of header terms and their evident semantic relations. It is a necessary condition for successful studying of automobile terminology. System of language in general and systems of concrete sublanguages, for example, of automotive industry, is a storage of linguistic signs. It reflects the generalized concepts about objects of surrounding reality and the relations between them in consciousness of people. The intension and the extension of a term are involved in formation of sublanguage. Different types of term relationships are built up on their basis. The semiotic-synergetic approach is the integral tool in research of the English terminology as it reveals specifics of metalanguage as sign system, establishes characteristics of linguistic terms signs in substantial and functional aspects which are formalized by means of a thesaurus modeling. The attention is paid to the fundamental principles of the training thesaurus creation: special information and semiotics approach, mega-, macro- and microstructure of the thesaurus, educational features of the thesaurus, terms selection criteria.

**Keywords:** thesaurus lexicography, lexical units, linguists-translators, formation of professional translation competence, metalanguage, the intension of the term, semantic network, asymmetry, information-semiotics nature, the semiotic-synergetic approach, componential analysis.

Идея создания тезауруса предметной области автомобилестроения базируется на принципах построения, выделенных нами в ходе изучения необходимых инструментов для перевода терминологии, а также выявленных в процессе лексикографического анализа. Обращаясь к работам, освещающим проблему обучения техническому переводу, можно перечислить разные нестандартные методы обучения. Ю.В. Сапожников предложил искать уже имеющиеся конструкции в предложенном списке шаблонов и применять их при переводе с учетом дискурса [1, с. 158]. Н.В. Владимов устранил переводческие трудности, применяя электронный корпус текстов [2]. Но часто именно правильный подбор перевода термина является настоящей преградой для студента, что подчеркивается Н.Н. Гавриленко в монографии «Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации» [3]. В ее интегративной модели формирования профессиональной компетенции переводчика среди многочисленных задач переводчика находим и терминологический поиск. Другими словами, по мнению автора, переводчик должен уметь сопоставлять на двух языках общенаучную и специальную лексику и правильно подбирать эквиваленты, знать способы терминологического образования и уметь находить значение терминов-неологизмов, знать средства терминологического поиска, использовать внешние ресурсы для терминологиче-

ского поиска и создавать собственную терминологическую картотеку.

В связи с этим становится очевидной актуальность исследования. Следует добавить, что она также определена необходимостью исследования информационно-семиотической природы английской и русской терминологии автомобилестроения, что предполагает разработку технологии составления терминологического тезауруса, отображающего язык автомобилестроения, и раскрытие семантических отношений терминов данного языка. В нынешней английской и российской лексикографии не существует подобного издания, как обучающий переводной тезаурус по автомобилестроению, и не разработаны принципы его организации, что побуждает нас обратиться к исследованию английской автомобильной терминологии с целью ее систематизации, классификации и изучения ее информационно-семиотической природы с использованием тезаурусного моделирования.

По мнению лингвистов [4, 5] термин имеет определенные черты: точность, однозначность и системность, тем и отличается от бытовой лексики. Системность характерна для любой отрасли науки. Поэтому лексику определенной предметной области удобно исследовать, видя ее в системе – в тезаурусе.

Разработка тезауруса англоязычных терминов по автомобилестроению носит и прикладной характер. Во-



первых, тезаурус, как лингводидактический инструмент распределяет лексический материал по семантическим полям и охватывать большое количество метаединиц, объединенных общим денотативным или сигнификативным значением, что позволяет продуктивнее вводить термины, предъявляя их систематическими закономерностями. Во-вторых, данный вид лексикографического издания является идеальным орудием переводчика, как дополняемая терминологическая база, рассматриваемой предметной области.

Для реализации цели и задач исследования применяется комплексная методика, которая включает следующие методы:

- сравнения структуры и содержания словарных статей лексикографических изданий по автомобильной терминологии;
- метод компонентного анализа словарных дефиниций английских автомобильных терминов;
- метод тезаурсного моделирования исследуемой предметной области.

В качестве источников англоязычной терминологии этого направления были использованы словари автомобильных терминов: «Англо-русский автотракторный словарь» Б.В. Гольда и др., «Толковый словарь по машиностроению. Основные термины» Б.В. Захарова и др., «Энциклопедия автомобилиста» А.Н. Рыбина, «Новый англо-русский и русско-английский автомобильный словарь» под редакцией А.Ю. Горячкина, «Англо-русский и русско-английский автомобильный словарь» М.В. Тверитнева [6-10]. В результате анализа вышеупомянутых изданий можно сделать вывод, что в их основе можно увидеть алфавитные словники терминов и никто из авторов не основывался на идее систематизации терминологии по полям и субполям. Лишь в «Англо-русском учебном иллюстрированном словаре = Modern Pictorial AUTOMOTIVE AND MECHANICAL ENGINEERING. English-Russian Dictionary» А.В. Гниненко можно увидеть иллюстрации к основным частям автомобиля [11]. В качестве источников лексики для тезауруса использовались монографии, научные статьи, учебные пособия по дисциплинам [12], связанным со строением и эксплуатацией автомобиля, посвященные автомобильной терминологии английских и отечественных терминологов и специалистов по автомобилестроению на английском и русском языках, справочные учебные издания по предметной области, специальные корпоративные издания АвтоВАЗ г. Тольятти [13-16].

Тип представляемого тезауруса можно охарактеризовать как терминологический, межотраслевой (описываются единицы предметной области «автомобилестроение», а также термины смежных научных и практических дисциплин); переводной, англо-русский (дается перевод единиц на русский язык); синхронический, электронный на CD-ROM.

Тезаурус предназначен для начинающих специалистов, студентам-лингвистам, а также переводчикам, планирующим связать свою профессиональную деятельность со сферой автомобилестроения. Пользуясь справочником такого типа, начинающий специалист, несомненно, укрепит свою лингвистическую компетенцию.

Как неоднократно указывалось выше, освоение понятийного аппарата предметной области «автомобилестроение» русскими пользователями сопряжено с особыми трудностями. Будучи в большинстве случаев абстрактным понятием, термин имеет значение, которое, вследствие заимствования самой предметной области, остается неизвестным для пользователя.

Результаты анкетирования показали, что кроме толкования русскоязычному адресату понадобится и информация экстралингвистического характера. Дополнительные сведения по входной единице должны быть направлены на сокращение коммуникативных неудач. Таким образом, актуальность и новизна предлагаемого нами модели тезауруса заключается в том, что, помимо собственно лексикографической информации (транскрипции, функциональной пометы, иллюстративного примера, возможных синонимов), микроструктура словарной статьи представляется разнообразными сведениями о самом предмете или явлении, выраженном словом. Такую функцию призваны выполнять комментарии (Comments) и информация, приводимая в разделе «Note».

Выбор электронного формата тезауруса обусловлен, прежде всего, возможностью сочетать в нем большой объем информации с оперативной скоростью работы и разнообразными стратегиями поиска справки. На наш взгляд, для переводного толкового словаря такая характеристика является наиболее актуальной, так как она позволяет обеспечить системный подход к изучению парадигматических связей внутри понятийного поля специальности.

Более того, электронный формат справочника позволяет учитывать любой уровень владения английским языком у читателей — программа дает возможность осуществлять поиск входной единицы даже при условии ее неправильного написания. Замена одного буквенного символа условным знаком-звездочкой (\*) приведет к положительному результату поиска. Лексическая единица может заноситься в командную строку на русском или английском языках. При необходимости пользователь может дополнить корпус тезауруса новым, не зафиксированным в нем термином, или создать на базе тезауруса свой одноязычный или двуязычный глоссарий. Таким образом, тезаурус будет способствовать развитию творческого мышления у читателей, повышать их интерес к прикладной лексикографии. Итак, электронный формат удовлетворяет нуждам пользователя, тезаурус становится более приспособленным к требованиям современного адресата, открытым для своевременного обновления.

Мегаструктура тезауруса предполагает собой семантическую матрицу с четырьмя потенциальными входами: вводная часть, алфавитный индекс, словарные статьи в алфавитном порядке, графические представления сложных узлов, агрегатов систем автомобиля с указанием названий деталей, классификационные схемы-графы. Для электронного тезауруса степень проработки входной части имеет особое значение, поскольку именно в ней объясняются правила работы со справочником, разъясняется метаязык лексикографического издания (незнание которого делает использование справочника неэффективным). Вводная часть включает введение; раздел «Как пользоваться тезаурусом»; списки функциональных помет; международный фонетический алфавит, взятый за основу транскрипции; краткое описание предметной области «автомобилестроение».

Заглавными словами для словарных статей послужили односложные и многосложные автотермины (*roof, motor car*), аббревиатуры (*50 cc, s, SEA, LPG, ABS, SUV*), термины смежных научных областей (*engine, bucke, troller, warm*) и практических дисциплин (*antenna, cab, frame, mirror, ladder, course*), зафиксированные в алфавитно-частотном списке по результатам лингвостатистического исследования аутентичных автотекстов.

Общенаучная лексика (*arm, gouge, core*) также регистрируется в словнике. На наш взгляд, она необходима в корпусе данного тезауруса, так как способствует более эффективному изучению понятийного аппарата данной предметной области.

При отборе терминов в словник учитываются следующие критерии:

- актуальность явления, которое обозначено словом или словосочетанием (об актуальности термина свидетельствует факт его наличия в выборочной совокупности текстов, а также мнение зарубежных экспертов);
- частотность термина, или, точнее, регистрация единицы в частотном списке терминов данной дисциплины. Несмотря на то, что в ходе нашего исследования важную

роль играет как высоко частотная, так и низкочастотная терминология, автоматическое включение единицы в словник обеспечивается частотой употребления единицы в автотекстах, равняющейся не менее десяти;

- соотносённость единицы номинации с тем или иным элементом предметной области автомобилестроения;

- соответствие грамматической структуры термина одной из наиболее продуктивных моделей, по которым строятся единицы данной предметной области;

- частеречная характеристика термина (абсолютная номинативная значимость присуща, в первую очередь, именам существительным и словосочетаниям, построенным на их основе).

Среди критериев отбора терминов в тезаурус следует выделить, прежде всего, тематичность и частотный показатель, равный не менее десяти, которые обычно являются основными критериями отбора лексики в тезаурус.

В качестве входных единиц в модели приводятся имена существительные (*separator, coolant, photocell*), отглагольные существительные в канонической форме (*upper bearing*), глаголы в форме инфинитива (*to rust, to run off*), словосочетания (*cooling water thermostat*). При включении в словник лексических единиц, выраженных глаголом, они, по возможности, претерпевают процедуру субстантивации (*to predict — prediction, to violate — violation*).

Обзор словарей-тезаурусов по лингвистическим дисциплинам, составленных Ю.И. Горбуновым и его учениками [17-20] позволил определить основные части тезаурусной статьи:

- заглавный термин, отражающий одно из ключевых понятий семантической области автомобилестроения, и его русский эквивалент;

- варианты данного термина в английском языке и их русские соответствия;

- синонимы английского термина и их русские эквиваленты;

- антонимы русского термина и их русские соответствия;

- гипероним английского термина с переводом на русский язык;

- гипонимы заглавного термина и их русские эквиваленты;

- меронимы английского термина и их русские эквиваленты.

Но, учитывая специфику автотерминологии, цели данного лексикографического издания, представляется необходимым появление информационных категорий (перевод, орфоэпическая помета, функциональная помета, толкование в виде комментария, вербальный пример употребления входной единицы в профессиональном дискурсе, экстралингвистическая помета, семантический граф) словарной статьи на экране. В таком случае пользователю предоставляется возможность получить полную картину семантизации интересующего его термина. При необходимости, словарная статья содержит варианты написания входной единицы (*co-ordination, coordination*) и синонимы (*gear-change pattern — gearshift pattern — shift pattern*).

Транскрипция составлена с учетом фонетических законов при использовании международного фонетического алфавита и размещается в словарной статье в квадратных скобках. Присутствие орфоэпической пометы обеспечит правильность произношения того или иного термина. Таким образом, учитывается требование пользователя работать с максимально информативной словарной статьёй.

Компьютерная программа позволяет осуществлять работу с тезаурусом при помощи нескольких стратегий, разработке которых в последнее время уделяется особо много внимания, так как ученые стремятся предоставить пользователю, работающему с современными справочниками, больше возможностей получения необходимой информации. Так, пользователю предлагается либо из-

учить термины любой из перечисленных выше предметных областей, представленных в отдельном списке, либо рассмотреть их в общем словнике.

Пользователь также может создавать свое собственное композиционное решение, активизируя информационные зоны тезауруса в соответствии с личным запросом.

Подбор оптимального эквивалента является одной из центральных проблем переводной лексикографии. Ввиду того, что исследование терминологии настоящей дисциплины осуществлялось не на базе соответствующих параллельных авто-текстов, в качестве эквивалента англоязычных терминов предлагаются их переводные интерпретации или перевод в описательной форме (*warning light for rear fog lamp — контрольная лампа задней противотуманной фары*). Консультации авто-специалистов, а также обращение к специальным переводным словарям обеспечили достоверность результатов работы по подбору оптимальных переводных эквивалентов.

Заголовок словарной статьи снабжен толковательной, отсылочной или синонимической дефиницией. Так как практики в области автомобилестроения советуют рассматривать предметную область автомобилестроения как область практической деятельности, в модели тезауруса мы предлагаем пользователям толкование входной единицы в форме комментария.

В ряде случаев толкование входных единиц заимствуется из электронных версий словарей различного типа, доступных в поисковой системе. Когда входная единица отсутствует в корпусе того или иного авторитетного словаря, источником комментария для модели становится контекст аутентичных автотекстов.

В качестве источников иллюстративных примеров для словарных статей используются цитаты из текстов по автомобилестроению. Иными словами, контекст, в котором возможно употребление той или иной входной единицы, не моделируется искусственно, а заимствуется из аутентичных материалов. Более того, будущему лингвисту-переводчику предлагается ссылка на параллельные тексты с этим термином, что позволяет уточнить степень верности подобранного значения термина.

Итак, имея представление об источниках лексики, комментарии и иллюстративных примерах в тезаурусе, пользователь может определить степень надежности разрабатываемого нами лексикографического издания. Информация о всех перечисленных выше источниках доступна в соответствующих словарных статьях и размещается в круглых скобках в конце разделов «Comments» и «Context».

В предыдущих работах нами рассматривалась модель профессиональной компетенции переводчика и была выделена метаязыковая компетенция как ее часть [21]. Но так как современное общество производит и потребляет больше информации, то и переводчику, как медиатору, необходимо быть к этому готовому. И теперь стоит говорить не только о системности терминологии, которая раскрывается через тезаурус, но и возможности использования такого инструмента для быстрой тренировки метанавыков, быстрого поиска термина, осуществления адекватного перевода в кратчайшие сроки. Поэтому актуально включение в тезаурус и ссылок на параллельные тексты, для возможности контекстуального сопоставительного анализа понятийного наполнения терминов в разных языках.

Приведенная выше структура словарной статьи соответствует требованиям лексикографов, которые, в первую очередь, выделяют важность перевода входной единицы на русский язык, наличие толкования и иллюстративного примера употребления единицы, а также ее добавочной семантико-функциональной характеристики. Элементы лексикографической обработки входной единицы могут служить перекрестной ссылкой к другим словарным статьям.

Электронный формат тезауруса позволяет размещать информацию в виде разветвленной структуры, что в значительной степени расширяет рамки словарной статьи и снимает проблему ограниченного объема словника, которая особенно остро стоит в современной лексикографии в связи с созданием печатных справочников различного типа. Более того, система перекрестных ссылок тематически объединяет терминологию ряда смежных областей в предметном поле «автомобилестроение», качественно улучшает работу со тезаурусом, сокращает время, необходимое для информационного поиска.

Мега- и микроструктура настоящего издания одинаково удобны в использовании, поскольку модель тезауруса предметной области «автомобилестроение» составлена с учетом потребностей переводчиков. Объем тезауруса не ограничен благодаря его электронному формату, представленный в нем материал подан в доступной форме и может использоваться как специалистами в области автомобилестроения, так и пользователями, интересующимися проблемами данной сферы. Среди перспектив дальнейших изысканий данного направления можно выделить детальное описание применения описанного тезауруса на практике, описания результатов и анализ эксперимента, внесение изменений, с учетом выявленных недостатков обучающего идеографического издания.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сапожников Ю.В. Язык французской научно-технической литературы и особенности его перевода (На материале подязыка холодильной техники) : дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 187 с.
2. Владимов Н.В. Корпусный подход к решению переводческих проблем (на материале переводов с русского языка на английский) : дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 198 с.
3. Гавриленко Н.Н. Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1 – М.: Научно-техническое общество имени академика С. И. Вавилова, 2009. – 178 с.
4. Реформатский А.А. Введение в языковедение : учебник для вузов / А. А. Реформатский. – Изд. 5-е, испр. ; Гриф МО. – Москва : АспектПресс, 2007. – 536 с.
5. Гак В.Г. Теория и практика перевода : Французский язык / В. Г. Гак. – Изд. 6-е, испр. и доп. – Москва : Интердиалект+, 2005. – 455 с.
6. Гольд Б.В., Кугель Р.В., Шершер С.А. Англо - русский словарь по автомобильной технике и автосервису / Б.В. Гольд, Р.В. Кугель, С.А. Шершер. – Минск: Новая звезда лтд, 1999. – 704 с.
7. Толковый словарь по машиностроению. Основные термины. / Б.В. Захаров и др. – М.: Рус. яз., 1987. – 304 с.
8. Энциклопедия автомобилиста. / А.Н. Рыбин. – М.: Равновесие. – 2004. – 287 с.
9. Горячкин А.Ю. Новый англо-русский и русско-английский автомобильный словарь / Под ред. к.т.н. В.В. Комарова (НИИАТ). – М. : Живой язык, 2008. – 624 с.
10. Англо-русский и русско-английский автомобильный словарь. / М.В. Тверитнев. – 2009. – 376 с.
11. Гниненко А.В. Англо-русский учебный иллюстрированный словарь = Modern Pictorial AUTOMOTIVE AND MECHANICAL ENGINEERING. English-Russian Dictionary : автомобильные и машиностроительные специальности: учебник / А. В. Гниненко. – Гриф УМО. – М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 287 с.
12. Гниненко А.В. Современный автомобиль: как мы его видим = The Automobile as we see It : учебник англ. языка / А. В. Гниненко. - Гриф УМО. – М. : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. – 463 с.
13. Каталог запасных частей к автомобилю семейства LADA PRIORA АО «АвтоВАЗ». – Тольятти : НТЦ, 2009.
14. Автомобили LADA PRIORA. Каталог деталей и сборочных единиц/ Ю.В. Сабанов, Л.К. Караванова, Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

Л.В. Чиндина, О.Е. Кашина, Г.А. Никитина, Г.А. Гасс, Н.И. Ставничая; – Художники: В.К. Скребенков, В.Ф. Ермолин, В.Л. Карамаликов, Т.Г. Карамаликова. – Тольятти, 2007. – 204 с.

15. Автомобили LADA PRIORA. Трудоемкости работ (услуг) по техническому обслуживанию и ремонту / Куликов А.В., Христов П.Н., Климов В.Е., Рева В.В., Козлов П.Л., Боюр В.С., Прудских Д.А., Шмелева В.А., Зимин В.А. - 2009. - 344 с.

16. Альбом плакатов по устройству автомобилей ВАЗ-2110, ВАЗ-2111, ВАЗ-2112 АО «АвтоВАЗ». – 2003. – 89 с.

17. Горбунов Ю. И. Французско-русский грамматический тезаурус : учеб. пособие. Тольятти, 2003. - 151 с.

18. Матвеева О. Н. Обучающий тезаурус по английскому переводоведению. Тольятти, 2010. - 83 с.

19. Ведерникова Ю. В. Тезаурусный подход к моделированию английской когнитивно- лингвистической терминологии на примере терминополья термина blending theory (теория блендинга) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2015. № 12-4. С. 47-50.

20. Горбунова О. Ю. Обучающий французско-русский автомобильный тезаурус. - Тольятти, 2015. - 143 с.

21. Матвеева О.Н. Формирование профессиональной компетенции у студентов – будущих переводчиков с использованием обучающего тезауруса: дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2010. – 216 с.



УДК 811.161

**ФРАЗЕОЛОГИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПОЭТОВ «ПУШКИНСКОЙ ПЛЕЯДЫ»  
(СРАВНИТЕЛЬНО-СТАТИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск (Россия)*

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)*

**Аннотация.** В статье анализируется использование фразеологии в произведениях поэтов «пушкинской плеяды» (Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков). На основе словарей языка указанных писателей и анализа их поэтических контекстов выявлены конкретные фразеологические единицы, употребляющиеся в творчестве данных авторов, связанных дружескими и литературными обстоятельствами. Сделаны выводы, что у Вяземского встречается 119 фразеологизмов, у Баратынского – 96, Языкова – 34, Дельвига – 32, Давыдова – 26. Однако с учетом объема их поэтического наследия, т. е. выборки, положенных в основу писательских словарей, статистически активнее привлечение фразеологии оказывается в поэтической речи Баратынского (выявленный коэффициент пропорции количества фразеологизмов по отношению к объему авторского словоупотребления – 0,0019), в то время как в поэзии Давыдова данный показатель составляет – 0,0015, у Дельвига – 0,0009, Вяземского – 0,0006, Языкова – 0,0004. Отличаются и стилистические предпочтения поэтов: Давыдов и Языков в большей мере, чем другие, включая и Вяземского, опираются на разговорно-просторечные фразеологизмы; Дельвиг стремится к стилевой нейтральности в этом плане; Баратынский чаще других привлекает стилистически высокую фразеологию. Эти формальные показатели согласуются с поэтикой указанных стихотворцев, функционально и эстетически детерминируются их лирическими «микросомами». Полученные научные результаты перспективны для дальнейшего изучения поэтического языка XIX в., будут дополняться и персонализироваться по мере появления новых авторских словарей и словарно-статистических данных о словоупотреблении классиков.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, фразеология, фразеологизмы, статистика, стилистическая окраска фразеологизмов, лингвопоэтика, А.С. Пушкин, Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков.

**PHRASEOLOGY IN THE «PUSHKIN'S PLEIAD OF POETS» COMPOSITIONS  
(COMPARATIVE-STATISTICS ASPECTS)**

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor  
of the chair Russian language

*Ogarev Mordovia State University, Saransk (Russia)*

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor, head of the chair  
of translation and translation studies

*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

**Abstract.** The article deals with the analysis of phrasal units usage in the compositions of «Pushkin's pleiad of poets» writers (D.V. Davydov, P.A. Vyazemsky, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov). We found and investigated the most definite phrasal units, used in the creative works of these writers and connected with friendly and literary circumstances on the basis of their writer's language dictionaries and poetic context analysis. We made conclusions that 119 phrasal units are met in P.A. Vyazemsky compositions, 96 phrasal units in E.A. Baratynsky poems, 34 phrasal units in N.M. Yazykov poetic works, 32 phrasal units in A.A. Delvig works, 26 phrasal units in D.V. Davydov works. But if we take into account the volume of their poetic inheritance, they mean the words which were chosen for their writer's language dictionaries, then it seems that more statistically active phrasal units are used in the poetic speech of Baratynsky (the evaluated proportion coefficient of the phrasal units amount towards the amount of poetic words usage is 0,0019), but at the same time in the poetry of Davydov this index is 0,0015, Delvig - 0,0009, Vyazemsky - 0,0006, Yazykov - 0,0004. Stylistic preferences are also different: Davydov and Yazykov more than the other authors, including Vyazemsky based on the usage of common language phrasal units; Delvig tended to use stylistically natural units, Baratynsky more often used stylistically high units. These formal indexes agrees with their poetry works, functionally and esthetically define their lyrics «micrispace». Received scientific results can be successfully used for further investigation of the XIX century writer's language and will be added and personalized according to the appearance of new writer's language dictionaries and language statistics of the writers word usage.

**Keywords:** «Pushkin's pleiad of poets», dictionaries of the writer's language, phraseology, statistics, stylistic features of phrasal units, poetic language, A.S. Pushkin, D.V. Davydov, P.A. Vyazemsky, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov.

Изучение истории русского поэтического языка предполагает постепенное формирование соответствующей лексикографической базы – словарей языка поэтов-классиков [см. об этом: 1–3; 4, с. 98–151; 5], что важно и само по себе, т. е. в плане исследования лексикона, идиостиля конкретного автора, и в аспекте системного анализа лингвопоэтики русской художественной литературы в рамках определенной эпохи, направления, дружеской корпоративности и т. д. Современная филология постепенно выходит в этом отношении на новый уровень обобщений, основанный на объективных словарных и статистических данных [см., напр.: 6–13].

В статье ставится задача проследить, в какой мере присуще использование фразеологизмов поэтам «пушкинской плеяды», что ранее не было предметом специального внимания ни применительно к конкретным

представителям «плеяды», ни в целом, хотя уже намечено в качестве актуального ракурса анализа исторической лингвопоэтики [14].

Особенность привлечения фразеологизмов – как специфических языковых единиц – в поэтический текст заключается в том, что они, вследствие своей лексической многокомпонентности, структурной связанности и преимущественно стилистической сниженности (разговорно-просторечная окраска), с трудом вовлекаются в лирические «сюжеты», устойчивые мотивы, метрико-синтаксические формулы, отчасти и привычные комбинации рифм. Вместе с тем, для многих стихотворцев подобный семантический арсенал – яркое средство экспрессии, оценки, образности, обновления «клишированных» поэтических форм, особенно когда это касается лиро-эпических произведений, диалогов, «размывания»

образа лирического героя, появления у него новых художественных ипостасей, масок и т. д.

Для анализа были приняты во внимание поэтические произведения пяти представителей «пушкинской плеяды», чье языковое наследие в данный момент лексикографировано, – Д.В. Давыдова (1784–1839) [15; 16], П.А. Вяземского (1792–1878) [17–19], А.А. Дельвига (1798–1831) [20; 21], Е.А. Баратынского (1800–1844) [22] и Н.М. Языкова (1803–1847) [23; 24]. Выбор этих «персоналий» отчасти условен, как и сам концепт «пушкинская плеяда»: указанные поэты в той или иной мере входили в дружеское окружение Пушкина, отчасти разделяли его литературные принципы, симпатии, оказали влияние на классика и сами подверглись воздействию его музыки.

В произведениях самого старшего представителя «плеяды» – Д. Давыдова были выявлены следующие фразеологизмы: *без умолку, бить в маленький набатик [бить в набат], в ус не дуть, гнать/пойти вон, гнуть в дугу, горло драть, задать чесу, казать ишии, как зюзя, лит горчайшие [горькие] слезы, маменькин сынок, на выдержку «выбирая наудачу кого-л. или что-л.», на счет (кого-л.), напиться как свинья, не сводить глаз, нос повесить, отвесить туза «отшлепать (кого-л.)», переводить дыхание, пир горой, пойти по миру, пускать пыль в глаза, рука с рукою, скончать жизнь, ступать на цыпочках, хлопнуть глазами, черт возьми* – всего 26 единиц.

В поэзии Вяземского, оставившего после себя самое большое поэтическое наследие, чей творческий путь продолжался около 70 лет, соответственно встретились фразеологизмы *аза не знать в глаза, аттическая соль, белый свет, битком набить/заселить, бить баклуши, бить/забить в набат, бить челом, бог весть, в один присест, в пику (сделать что-л.), в ус не дует, вверх дном, вертеть голову «соблазнять кого-л.», вечный жид, взбрело в ум, водить за нос, во время оно, во сто крат, вскружить голову, вся подноготная, выкидывать шуточки, вытолкать в шею, вытянуться в струнку, гог/амагог/а (гог/а и магог/а), голова спадет (с плеч), гордцев узел, грех попутал, гриб съел «потерпел неудачу, не получил желаемого, обманулся в расчетах», денно и нощно, дурак набитый, железный век, желтый дом, заварить кашу, заводить речь/песнь, задать перцу, задрать нос, заморить червячка, зарыть талант в землю, золотой/златой телец, избави/спаси божже, запасть в грудь, зарыть талант (в землю), и поминай как звали, избави божже, испокон веку, к шапошному разбору, как вареный рак, как дважды два четыре, как ни верти, (как) ободранная кошка, как сельди в бочке, кривнуть душой, лебединая песнь, ливня лить, ласы/балясы точить, малая толика, мерить на один аришин, надорвать животик «безудержно, до изнеможения хохотать», мерить на один аришин, мочи нет, мыкать горе/тоску, направить лыжи «направиться куда-л.», не в бровь, а в глаз, (не) по чину, нести дичь, не в силах, не видно/видать [ни] зги, не замай «оставь в покое», не лезть за словом в карман, не спускать глаз, ни в грош не ставить, ни на шаг вперед, остаться в дураках, остановить взор, от а до з, от альфы до омеги, отвесить поклон, отрезанный ломоть, перевести/переводить дух, переливать из пустого в порожнее, под стать, подводить под сюркуп «брать под подозрение, арест и т. д.», понасть/сесть/сидиться впросак, (пора) на покой, пороть дичь/гиль, после дожидчика в четверг, преклонять колено/колена, прибить в руки, провал (кого-л.) возьми!, раз плюнуть, развесить уши, разинуть рот, рассыпаться мелким бесом, родиться в сорочке, с головы до ног, с грехом пополам, с иголки, с лихвой, сбиться с панталыку, семь ятниц на седмице (неделе), сиднем сидеть, скалить зубы, сосуд скудельный «о человеке как слабом, брэнном существе», синий чулок, след простыл, смотреть сентябрем, спаси божже, спасть с голоса «потерять звучность голоса», спину гнуть, столбовая дорожка/дорожка, строить куры, стукнуться об зель, таскать каштаны из огня,*

*тем паче, типун тебе/вам на язык, убить бобра, ударить в грязь лицом, утереть нос, читать по складам* – всего 119 единиц.

В лирике Дельвига отмечены фразеологизмы *белый свет, божье царство, ваше благородие/благородье, взоры поднять, во веки, до петухов, горючие слезы, ей богу, житье-бытье, за тридевять земель, запасть в сердце, золотой век, и день и ночь, кара небесная, кинуть взгляд, комедию ломать, на часах, нести бремя, остановить взор, не сводить очей, потупить взгляд, принести в дар, проливать кровь, путь-дороженька, сердце билось/забилося, собаку съест, согнуть колена [«преклонить колена»], узы брака, уши вянут, хлеб да соль/хлеб-соль, чаша бед, черт поberi* – всего 32 единицы.

В творчестве Баратынского зафиксированы фразеологизмы *без стыда, без чинов, бить баклуши, бобы (на бобах) разводить «гадать на бобах; заниматься пустыми разговорами», бог весть, бог знает, бог с ним, божье мой, брови хмурить, в двух словах, в мгновение зеницы, в оны дни, в самый след «вослед», <взывать> из глубины <души, сердца> «искренно», во сто крат, воздавать сторицей, в/во цвете дней/жизни/лет, возложение рук «древний библейский обряд, употреблявшийся при благословении младших лиц старшими, детей родителями и т. д.», вперить взгляд/взор/око, выходить в свет, день-другой, до звезды «до вечера, до темноты», жил-был, житье душа в душу, житье-бытье, за тридевять земель, завернуть словцо, заводить речь, к лицу, как громом поражен, <как> по пальцам (знать/рассказать) «точно, подробно, обстоятельно», кривить душой / душою / душонкой, кровь заиграла, кровь застыла, кровь остынет, кровь стынет, круговая чаша, курить фимиам, ливня лить, ловить взгляд, мерить на свой аришин, может статься, мой свет, молоть языком, на лету, на твоём веку, на уме, не в силах, не давать потачки, не дать воли, не к лицу, не отводить глаз, не поднимая глаз, не подымать глаз, не сводить взор/взора/взоров/глаз/очей, не смыкать очей, не сомкнуть глаз, нечист на руку, ни капли, ни сват ни брат, остановить взор, отвести взор, отводить взгляд/взор, пасть ниц, переводить дыхание, по гроб, по рукам, под спудом, поднять глаза (на кого-л.), поникнуть головой/главой, потупить взгляд/взор/взоры/глаза, прийти в ум, прийти на память, притаить дух, пробил час, проводить век/время, провожать глазами, пропивать ум, простирать длани, ради бога, рука с рукою, с пелен, сверкать очами, сводить с ума, слава богу, смыкать глаза/очи, стар и мал, стар и млад, так и быть, творить (земной) поклон, у ваших ног, ударит час, упасть духом, хлеб-соль, хоть рад, хотя не рад «независимо от желания», час от часу* – всего 96 единиц.

В сочинениях Языкова – *альфа и омега, битком набит, битый час, бог весть, во весь опор, дрожь берет, как водится, как на подбор, кровь с молоком, ливня лить, названный брат, не проронить и слова, не смея дохнуть, ни гугу, осьмое чудо, от головы до (самых) пят, пан или пропал, повалиться в ноги, пойти гоголем, понасть впросак, потупить очи/глаза/взор/взгляд(ы)/чело, прийтись не по нраву, прикусить язык, руками разводить, руки в боки, с пелен, склонять голову, стиснув зубы, стоять как вкопанный, тяжел на подъем, уши вянут, черный как смоль, черт поberi, шемакинский суд* – всего 34 единицы.

Таким образом, фразеология встречается в поэтическом творчестве всех указанных авторов. Прежде всего – в поэзии Вяземского (119 единиц) и Баратынского (96), в гораздо меньшей мере – в произведениях Языкова (34), Дельвига (32), Давыдова (26). Однако делать на этой основе решительные выводы о преимущественной склонности к ней, например, Вяземского мы бы не стали, исходя из того, что объем его стихотворных произведений [см., в частности: 25; 26] в несколько раз превышает соответствующее наследие Баратынского, Языкова, Дельвига и тем более Давыдова.



С учетом массива поэтических выборок в отмеченных выше словарях поэтов (Вяземский – 191 387, Языков – 79 130, Баратынский – 49 829, Дельвиг – 33 705, Давыдов – 17 127 словоупотреблений), на первое место в плане не формальной, а «статистической» активности привлечения фразеологизмов, следует поставить, вероятно, Баратынского, у которого коэффициент (пропорция) соотношения суммы устойчивых выражений к совокупности словоупотребления составляет 0,0019, в то время как в поэтической речи Давыдова – 0,0015, Дельвига – 0,0009, Вяземского – 0,0006, Языкова – 0,0004. Однако и эти данные условны, так как с нарастанием формального объема текстов поэт может ограничивать себя в поиске фразеологической палитры, не избегая, впрочем, расширения собственно словарного состава своей речи, что подтверждается многочисленными косвенными наблюдениями, например над расширением представлений о языке А.С. Пушкина по мере анализа его текстов, не вошедших в генеральную выборку «Словаря языка Пушкина» [27–31; 32, с. 88–104; 33].

Не менее важны, конечно, качественные и функционально-эстетические характеристики использования фразеологии в произведениях указанных авторов. Каждый из них заслуживает в этом отношении отдельного исследования; поэтому коснемся лишь некоторых внешних контуров фразеологического массива и его эстетических функций в творчестве поэтов «пушкинской плеяды».

Д. Давыдов предпочитает, что вполне согласуется с его поэтикой, стилистически сниженную (разговорно-просторечную) фразеологическую палитру и даже трансформирует книжно-высокий фразеологизм *бить в набат* в яркую, запоминающуюся, ироническую речевую структуру *бить в маленький набатик*. Вяземский, чей поэтический словарь в несколько раз превосходит давыдовский, тоже привлекает преимущественно разговорно-просторечные устойчивые выражения, не избегая, впрочем, книжно-высоких, что объясняется эстетической разноплановостью его творчества. Дельвиг в целом тяготеет к стилистической «нейтральности», игнорируя слишком резкие экспрессивные краски. Баратынский с его склонностью к рассудочности и тонкой чувственности, вовлекает в поэтическую речь в большей степени нейтрально-высокие фразеологические средства. Языков, наоборот, усиливает лирическую и лиро-эпическую «энергетику» за счет просторечных фразеологизмов.

В перспективе необходимо принять во внимание количественно-качественные и функциональные особенности употребления фразеологии в произведениях других поэтов: современников Пушкина, его предшественников и стихотворцев последующих эпох [см., напр.: 34–39]. Это поможет объективировать выводы о характере использования фразеологизмов в русской поэзии – эстетических тенденциях, статистических «трендах» и т. д.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Жаткин Д.Н. Актуальные вопросы подготовки словарей языка писателей пушкинского времени (на материале языка А.А. Дельвига) // IV Житниковские чтения: Актуальные проблемы лексикографирования науч. иссл.: Мат-лы межвуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск: ЧелГУ, 2000. Ч. 1. С. 217–225.
2. Васильев Н.Л. Словари языка писателей как источник изучения поэтики русской литературы XIX века // Проблемы изучения лирики в школе: К 200-летию со дня рождения Ф.И. Тютчева. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.
3. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов пушкинского времени: проект будущего, проекция прошлого... // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы». Гранада,

8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.

4. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
5. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
6. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.
7. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Междунар. науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФП, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
8. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.
9. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 окт. 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.
10. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.
11. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.
12. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.
13. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.
14. Васильев Н.Л. Об отражении фразеологии в алфавитно-частотных словарях русских писателей // Русская литература в иноязычном культурном пространстве: монолог, диалог, полилог: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф., Саранск, 11 ноября 2015 г. / Третьи Конкинские чтения. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2016. С. 362–366.
15. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.
16. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
17. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.
18. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и непубликовавшихся его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.
19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.
20. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря языка А.А. Дельвига» // Проблемы авторской и общей лексикографии: Мат-лы Междунар. науч. конф. Брянск; М.: РИО БГУ, 2007. С. 106–109.
21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.
24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
25. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск: БГПИ, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.
26. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.
27. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1956–1961.
28. Новые материалы к словарю А.С. Пушкина / Сост.: В.В. Пчелкина, Е.П. Ходакова. М.: Наука, 1982. 288 с.
29. Васильев Н.Л. Новые данные о лексической структуре языка Пушкина // Изв. Российской академии наук. Сер. лит. и яз. 2000. Т. 59. № 3. С. 48–51.
30. Васильев Н.Л. Новые данные о лексическом богатстве языка А.С. Пушкина // Болдинские чтения. Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2000. С. 87–93.
31. Васильев Н.Л. «Словарь языка Пушкина»: 50 лет спустя... // Авторская лексикография и история слов: К 50-летию выхода в свет «Словаря языка Пушкина». М.: Издат. центр «Азбуковник», 2013. С. 23–29.
32. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
33. Васильев Н.Л. Сколько слов в языке Пушкина? (К истории пушкинской лексикографии) // Болдинские чтения 2014. Н.Новгород: РИ «Бегемот НН», 2014. С. 208–216.
34. Васильев Н.Л. Фразеология как художественно-изобразительное средство в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» // Болдинские чтения. Н.Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2001. С. 91–100.
35. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.
36. Васильев Н.Л. Фразеология в поэтическом языке Н.П. Огарева // Русский язык в контексте национальной культуры: Мат-лы Междунар. научн. конф. (Саранск, 27–28 мая 2010 г.). Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. С. 39–43.
37. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.
38. Бычкова А.В., Васильев Н.Л. Художественные функции фразеологии в лирике Н.П. Огарева // Актуальные проблемы филологии и журналистики. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2012. С. 6–9.
39. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

УДК 82-12

## А.С. ПУШКИН В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ Е.А. БАРАТЫНСКОГО

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск (Россия)*

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются разнообразные знаки внимания Е.А. Баратынского к творчеству А.С. Пушкина в собственно художественной плоскости, т. е. на уровне эстетического диалога писателей. Обобщаются предшествующие работы по данной теме и вводятся в научный оборот новые факты рецепции Баратынским пушкинской поэтики. Делаются выводы, что впервые Баратынский упоминает о Пушкине в поэме «Пир» (1820), одновременно заимствуя строку из поэмы последнего «Руслан и Людмила»; интертекстуальный диалог с современником продолжается в творчестве Баратынского и после смерти Пушкина, в частности в стихотворении «Что за звуки...» (1841). Типологически пристальный интерес Баратынского к пушкинским произведениям выразился в лирических упоминаниях о классике, посвящении ему стихотворения «Новинское» (1826?, 1841), многочисленных реминисценциях, заимствованиях, полемических переключках, а также его опытах в художественной прозе (новелла «Перстень»). Особенно много отзвуков в поэзии Баратынского из романа Пушкина «Евгений Онегин». Вместе с тем Баратынский остается в равноправных, «партнерских» литературных отношениях с другом, поскольку Пушкин художественно не в меньшей мере реагировал на его творчество. Это обстоятельство заставляет предполагать, что оба писателя ощущали как свою творческую суверенность, так и эстетические достоинства произведений друг друга.

**Ключевые слова:** Е.А. Баратынский, А.С. Пушкин, «пушкинская плеяда поэтов», реминисценции, переключки, поэтический язык, диалог писателей, лингвопоэтика, «Евгений Онегин», Овидий Назон, А.А. Дельвиг, П.А. Вяземский, Н.М. Языков, Д.В. Давыдов, Д.В. Вenevitiнов.

## A.S. PUSHKIN IN YE.A. BARATYNSKY'S CREATIVE THINKING

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor,  
professor of the chair Russian language

*Ogarev Mordovia State University, Saransk (Russia)*

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

**Abstract.** The article considers different Ye.A. Baratynsky's signs of attention to A.S. Pushkin's creative work in the artistic sphere, that is, on the level of the aesthetic dialogue of the writers. Previous works on the theme are generalized and new facts of Baratynsky's reception of Pushkin's poetics are introduced into the scientific context. It is concluded that for the first time Baratynsky mentioned Pushkin in the poem «Feasts» (1820) at the same time borrowing the line from Pushkin's poem «Ruslan and Lyudmila»; the intercontextual dialogue with the contemporary was continued in Baratynsky's creative work after Pushkin's death too, particularly, in the poem «What sounds...» (1841). Typologically Baratynsky's precise interest to Pushkin's works was expressed in lyric mentions about the classical writer, the poem «Novinskoye» (1826?, 1841) devoted to him, numerous reminiscences, borrowings, polemic interchanges, and his experience in the literary prose (novellette «Finger Ring»). In Baratynsky's poetry there are especially many aftersounds from Pushkin's novel «Eugene Onegin». At the same time Baratynsky had equal, «partner's», literary relations with his friend as Pushkin reacted artistically to his creative work no less than he. This makes us suggest both writers to have been feeling their creative sovereignty as well as aesthetic advantages of works of each other.

**Keywords:** Ye.A. Baratynsky, A.S. Pushkin, «Pushkin's pleiad of poets», reminiscences, interchanges, poetic language, poets' dialogue, linguopoetics, «Eugene Onegin», Ovidius Naso, A.A. Delvig, P.A. Vyazemsky, N.M. Yazykov, D.V. Davydov, D.V. Venevitiнов.

Творческие связи Баратынского и Пушкина давно являются предметом исследовательского внимания [см., напр.: 1; 2; 3, с. 38–39; 4, т. 2, с. 328–331; 5, с. 25–26, 306, 419, 478–480, 637, 696, 773, 6; 7; 8, с. 26–27; 9; 10; 11; 12, с. 247–248; 13; 14; 15]. Однако данная тема нуждается в обобщении как известных, так и новых фактов, свидетельствующих о диалоге этих авторов в рамках именно художественного дискурса. Настоящая статья является продолжением нашей предшествующей публикации, посвященной реминисценциям из поэзии Баратынского в произведениях Пушкина [16], и рассматривает обратную сторону указанной проблемы – воздействие поэтики Пушкина на Баратынского.

В поэме «Пир» (1820, последняя редакция – 1830-е гг.) Баратынский с воодушевлением пишет: «Мы, те же сердцем в век иной, / Сбережемся дружкой толпой / Под мирный кров домашней сени: / Ты, верный мне, ты, Д<ельвиг> мой, / Мой брат по музам и по лени, / Ты, П<ушки>н наш, кому дано / Петь и героев, и вино, / И страсти молодости пылкой, / Дано с проказливым умом / Быть сердца верным знаком / И лучшим гостем за бутылкой. / Вы все, делившие со мной / И наслаждения и мечтанья, / О, поспешите в домик мой / На сладкий пир, на пир свиданья!» [здесь и далее цит. по: 17]. В этом

произведении есть заимствования из поэмы Пушкина «Руслан и Людмила», ср., напр.: «Они [чаши] **веселье в сердце лили...**» (Пушкин) [цит. по: 18] – «Они [бокалы] **веселье в сердце льют...**» (Баратынский).

В послании «Богдановичу» (1824) Баратынский развивает в шутовском ключе лестное сравнение себя с древнеримским элги́ком-изгнанником, сделанное Пушкиным в аналогичном обращении «К Баратынскому...» (1822): «Так **Пушкин молодой**, сей ветреник блестящий, / Всё под пером своим шутя животворящий / (Тебе, я думаю, знаком довольно он: / Недавно от него товарищ твой **Назон** / Послание получил)...».

В «Эпиграмме» (1824?), предположительно на А.А. Шишкова (1799–1832), он сравнивает пушкинского эпигона с оригиналом: «Свои стишки **Тощев-пиит** / Покроем **Пушкина** кроит, / Но славы громкой не получит, / И я котенка вижу в нем, / Который, право, не путем / На голос лебедя мяучит». Ср. у Пушкина: «Книгопродавец: <...> Что ж медлить? Уж ко мне заходят / Нетерпеливые чтецы; / Вкруг лавки журналисты бродят, / За ними **тощие певцы**: / Кто просит пищи для сатиры, / Кто для души, кто для пера; / И признаюсь – от вашей лиры / Предвижу много я добра» («Разговор книгопродавца с поэтом», 1824).



В эпиграмме на М.Т. Каченовского (1829 г.) Баратынский выстраивает преемственную «триаду» отечественных классиков в шутовском контексте: «Хвала, маститый наш Зоил! / Когда-то Дмитриев бесил / Тебя счастливыми стихами, / Бесил Жуковский вслед за ним, / Вот **Пушкин** бесит. Как любим, / Как отличен ты небесами!».

В стихотворении «Завыла буря; хлябь морская...» (1824), написанном поэтом под впечатлением от Балтийского моря и тягостной военной службы в Финляндии, содержится полемика с пушкинским шедевром «Погасло дневное светило» (1820), а также лирическим отступлением автора «Онегина» в первой главе, ср.: «Шуми, шуми, послушное ветрило, / **Волнуйся** подо мной, угрюмый **океан**. / Я вижу берег отдаленный, / Земли полуденной волшебные края; / С волнением и тоской туда стремлюся я...» (Пушкин), «Придет ли час моей свободы? / <...> / Брожу над морем, жду погоды, / Маню ветрила кораблей, / <...> / **Когда** ж начну я вольный бег? / Пора покинуть скучный берег / Мне неприязненной стихии...» («Евгений Онегин», 1, L) – «**Когда** придет желанное мгновенье? / **Когда** волнам твоим я вверюсь, **океан**? / Но знай: красой далеких стран / Не очаровано мое воображенье. / <...> / Как жаждал радостей младых / Я на заре молодого века, / Так ныне, океан, я жажду бурь твоих! // **Волнуйся**, восставай на каменные грани; / Он веселит меня, твой грозный, дикий рев, / Как зов к давно желанной брани, / Как мощного врага мне чем-то лестный гнев» (Баратынский).

Поэт посвящает другу стихотворение «Новинское» (1826?, 1841), озаглавленное первоначально «А.С. Пушкину». В окончательной редакции произведения, возможно, отразились не отвлеченные, а вполне конкретные размышления автора о роли Жены (женщины) в пушкинской судьбе: «Она улыбкою своей / Поэта в жертвы пригласила, / Но не любовь ответом ей, / Взор ясный думой осенила. / Нет, это был сей легкий сон, / Сей тонкий сон воображенья, / Что посылает Аполлон / Не для любви – для вдохновенья».

Особенно часто у Баратынского встречаются реминисценции из «Евгения Онегина», ср., напр.: «...**Чего ж вам больше?** Свет решил, / Что он умен и очень мил» (1, IV) – «...Там (в Италии. – Н. В., Д. Ж.) лучше ей, **чего же боле?** / Зачем же тяжкая тоска / Сжимает сердце поневоле?» (Баратынский. К<нягине> З.А. Волконской. 1829); «Как рано мог уж он тревожить / Сердца **кокеток записных!**», «Как изменилась Татьяна, / Как твердо в **роль** свою вошла!» (1, XII; 8, XXVIII) – «<Елецкой:> Дитя! **Кокетки записной** / Постигнув опытную **ролю**, / Признайтесь: вы играли вволю / Моей безумною душой!» (Баратынский. Цыганка. 1829–1831, 1842); «... **Летают** ножки милых дам; / По их пленительным следам / **Летают** пламенные взоры...» (1, XXVIII) – «Кружатся дамы молодые, / Не чувствуя себя самих; / <...> / По их плечам полунагим / Златые локоны **летают**...» (Баратынский. Бал); «Но слаще, средь ночных забав, / Напев **Торкватовых октав!**» (1, XLVIII) – «... Она спешит на юг прекрасный, / Под Авзонийский небосклон – / Одушевленный, сладострастный, / Где в кушах, в портиках палат / **Октавы Тассовы** звучат...» (Баратынский. К<нягине> З.А. Волконской. 1829); «Негодование, сожаленье, / **Ко благу чистая любовь** / И славы сладкое мученье / В нем рано волновали кровь» (2, IX) – «**Ко благу пылкое стремленье** / От неба было мне дано...» (Баратынский. «Судьбой наложенные цепи...». 1827); «...**Свою доверчивую совесть** / Он [Ленский] просто душно **обнажал**» (2, XIX) – «... **Свою запутанную совесть** / Он перед Верой **обнажил**» (Баратынский. Цыганка); «**Своим пенатам возвращенный**, / Владимир Ленский **посетил**...» (2, XXXVII) – «С Москвой и Русью он [Елецкой] расстался, / Края чужие **посетил**; / Там промотался, проигрался / И в путь обратный поспешил. / **Своим пенатам возвращенный**...» (Баратынский. Цыганка); ««Не спи, няня: здесь так

душно! / Открой окно да **сядь ко мне**». / – Что, Таня, что с тобой? – «Мне скучно, / **Поговорим ко старине**...» (3, XVII) – «[Сара:] Спасибо! **Сядь** теперь **ко мне**, / **Поговорим по старине**» (Баратынский. Цыганка); «[Онегин:] «...**Мне ваша искренность мила**; / <...> / **Примите исповедь мою**: / Себя на суд я отдаю» (4, XII) – «[Е л е ц к о й:] **Я** вашей **искренности рад**. / Уже в судьбе моей стократ / Я с вами жаждал объясненья! / **Примите исповедь мою**...» (Баратынский. Цыганка). При переиздании поэмы «Эда» в 1835 г. Баратынский заимствовал целую строку из пушкинского романа – в схожей сюжетно-лирической структуре, ср.: «Татьяна (русская душою, / **Сама не зная, почему**) / С ее холодною красою / Любила русскую зиму...» (5, III) – «Прискорбно дева поглядела / На обольстителя; не смела, / **Сама не зная почему**, / Она довериться ему...» («Эда»).

Отзвуки пушкинской лирики присутствуют во многих других произведениях Баратынского, ср., напр.: «Его стихов пленительная сладость / Пройдет веков завистливых даль, / И, внемля им, вздохнет о славе младость, / Утешится безмолвная печаль, / **И резвая задумается радость**» (Пушкин. К портрету Жуковского. 1818) – «...Цевнице вторь моей; твой голос сердцу внят, / **И резвой радости**, и грусти он приятен» (Баратынский. Отрывки из поэмы «Воспоминания». 1819), «Мы пели счастье дней младых, / Меж тем летела наша младость; / Порой **задумывалась радость** / В кругу поклонников своих...» (Баратынский. «Приятель строгий, ты не прав...». 1821); «...Веселье резвое и нимфы Геликона / Твою счастливую **качали колыбель**» (Пушкин. <А.А.> Шишкову. 1816) – «...Узнайте: ласковый бесенок / Меня младенцем навещал / **И колыбель мою качал**...» (Баратынский. «Слышал я, добрые друзья...». 1828).

Воспользовался Баратынский и пушкинской строкой из «Графа Нулина» в своей поэме «Цыганка» («другие редакции и варианты»), сопроводив эту переключку схожими игровыми деталями, ср.: «Уж стол накрыт. Давно пора; / Хозяйка ждет нетерпеливо. / Дверь отворилась. Входит граф; / Наталья Павловна, привстав, / **Осведомляется учтиво**, / Каков он? что нога его?» (Пушкин) – «Он разговор не опускает; / Свой экипаж он предлагает / Доехать до дому; пока / Садиться просит старика; / **Осведомляется учтиво**, / С кем так случайно и счастливо / Он познакомлен?» (Баратынский).

Есть знаковые «сближения» с Пушкиным, его мыслями и в иных сочинениях поэта, ср., напр.: «Пускай, не знаясь с Аполлоном, / Поэт, придворный философ, / Вельможе знатному с поклоном / **Подносит оду в двести строф**...» (Пушкин. Князю А. М. Горчакову. 1814) – «Уж он готовился обдумать мой совет, / Но **оду** чудаку **поднес** другой поэт, / Где в **двадцати строфах** взывается бесстыдно, / Сколь зорок ум его, сколь око дальновидно!» (Баратынский. Г<неди>чу. 1823 – «другие редакции и варианты»); «Толпа жадно читает исповеди, записки etc., потому что в подлости своей радуется унижению высокого, слабостям могущего. При открытии всякой мерзости она в восхищении. *Он мал, как мы, он мерзок, как мы!* Врете, подлецы, он и **мал и мерзок – не так, как вы – иначе**» (Пушкин – П.А. Вяземскому. Вторая пол. ноября 1825 г.) – «Не подражай: своеобразен гений / **И собственным величием велик**...» (Баратынский. «Не подражай: своеобразен гений...». 1828).

В 1830-х гг. Баратынский продолжает диалог с Пушкиным на интертекстуальном уровне, ср., напр.: «Буря **мглою небо кроет**, / Вихри снежные крутя...» (Пушкин. Зимний вечер. 1825) – «Деревья голы; / Ковер зимы / Покрыв холмы, / Луга и доли. / Под ледяной / Своей корою / Ручей немеет, / Всё цепенеет; / Лишь ветер злой, / Бушующ, воеет / **И небо кроет** / Седую **мглою**» (Баратынский. «Где сладкий шепот...». 1831); «Книгопродавец: ...Наш век – торгаж; в сей **век железный** / Без денег и свободы нет. / Что слава? – Яркая заплата / На ветхом рубище певца» (Пушкин. Разговор



книгопродавца с поэтом. 1824) – «**Век** шествует путем своим **железным**; / В сердцах корысть, и общая мечта / Час от часу насущным и полезным / Отчетливей, бесстыдней занята» (Баратынский. Последний поэт. 1835); «Чернь <: / Нет, если ты небес **избранный**, / Свой дар, божественный посланник, / Во благо нам употребляй...» (Пушкин. Поэт и толпа. 1828), «Ты сам свой высший суд; / Всех строже оценить умеешь ты свой труд. / Ты им доволен ли, взыскательный **художник**? // Доволен? Так пускай толпа его бранит / И плюет на алтарь, где твой огонь горит, / И в детской резвости колеблет твой **треножник**» (Пушкин. Поэту. 1830) – «Опрокинь же свой **треножник**! / Ты **избранный**, не **художник**» (Баратынский. «Что за звуки...». 1841).

Иногда переклички между поэтами носят ритуально-фонный характер, навеянный общими русскими (в частности, произведения Г.Р. Державина и особенно К.Н. Батюшкова) и французскими источниками, напр.: «Кто счастье знал, уж не узнает **счастья**. / На краткий миг блаженство нам дано: / От юности, от нег и сладострастья / **Останется унылые одно...**» (Пушкин. К \*\*\* («Не спрашивай, зачем унылой думой...»). 1817) – «Я **все** имел, лишился вдруг **всего**; / Лишь начал сон... исчезло сновиденье! / **Одно** теперь **унылое** смущенье / **Осталось** мне от **счастья** моего» (Баратынский. «Расстались мы; на миг очарованьем...». 1820); «Вздыхнув с улыбочкой печальной, / Старик в ответ: «Любезный сын, / Уж я забыл отчизны дальнюю / **Угрюмый край**. Природный **финн** / В долинах, нам одним известных, / Гоняя стадо сел окрестных, / В беспечной юности я знал / Одни дремучие дубравы...» (Пушкин. Руслан и Людмила) – «Прощай, отчизна непогоды, / **Угрюмая страна...**» (Баратынский. «Прощай, отчизна непогоды...», 1821 – «другие редакции и варианты»); «**Увы!** зачем она блистает / Минутной, нежной красотой? / Она **приметно увядает** / **Во цвете юности** живой...» (Пушкин. «Увы! зачем она блистает...». 1820) – ««**Увижу** ль вас, поля родные, / **Увижу** ль вас, друзья? / Губя печально **дни младые**, / **Приметно** **вану** я!»» (Баратынский. «Один, и с пасмурной душою...», 1821); «**Шуми, шуми**, послушное ветрило!» (Пушкин. «Погасло дневное светило...». 1820) – «**Шуми, шуми** с крутой вершины, / Не умолкай, поток седой!» (Баратынский. «Шуми, шуми...». 1821).

Есть и иные параллели между произведениями поэтов, например соотносящиеся названиями и сюжетными линиями поэмы «Цыганы» и «Цыганка» (первоначально «Наложница»), стихотворения Пушкина «Леда» (1814) и Баратынского «Леда» (1824), имеющие также общие французские, но, тем не менее, разные литературные источники [19, т. 2, с. 288; 20, с. 621–622]. Критика усматривала сходство типажей Онегина и Елецкого, на что Баратынский возразил в своей «Антикритике», пересказывая слова рецензента и комментируя их: «Поэма ничтожна, потому что, кроме Сары, все лица без физиогномии, а Елецкой не что иное, как темный силуэт Онегина»; «...сходство Елецкого с Онегиным кажется довольно странным. Онегин человек разочарованный, пресыщенный; Елецкой страстный, романтический. Онегин отжил, Елецкой только начинает жить» [цит. по: 21, т. 2, с. 220–221].

Прозаический опыт Баратынского – новеллу «Перстень» (1831) тоже можно рассматривать как попытку писателя сблизиться с Пушкиным уже на новой жанровой почве, в стилистике так понравившихся ему «фантазмов» в «Повестях покойного Ивана Петровича Белкина» (1830), и прежде всего «Выстрела». 9 декабря 1830 г. Пушкин радостно сообщил П.А. Плетневу: «<...> Еще не всё: (весьма секретное)\* [\*для тебя одного] Написал я прозою 5 повестей, от которых Баратынский ржет и бьется – и которые напечатаем также Anonime» [18, т. 10, с. 324]. Ср. также в письме Н.М. Языкова к П.М. Языкову из Москвы 18 ноября 1831 г.: «Как тебе понравились “Повести Белкина”? Мне так не очень: «Выстрел» и «Барышня-крестьянка» лучше прочих, а

прочие не стоят письма и тем паче печати. Баратынский тоже пишет повести в прозе; его будут гораздо лучше, он вообще мастер рассказывать. Например, прежде, нежели мы видели «Выстрел», он рассказал его здесь удивительно ладно и стройно, неизмеримо лучше, чем в печатном оный написал» [цит. по: 22, с. 277]. Не исключена корреляция имени персонажа Баратынского *Дубровин* с пушкинским «Дубровским» (1832–1833), поскольку первоначально последний именовался *Островским* [см. также: 23]. Ср. также начало указанных произведений, типологически близких стилистическими контурами: «**В деревушке**, состоящей не более как из десяти дворов (не нужно знать, какой губернии и уезда), **некогда жил небогатый дворянин Дубровин**. Умеренностью, хозяйством он заменял в быту своем недостаток роскоши. Сводил расходы с приходами, любил жену и ежегодно умножающееся семейство, – словом, был счастлив; но судьба позавидовала его счастью» (Баратынский); «**Несколько лет тому назад в одном из своих поместий жил старинный русский барин, Кирила Петрович Троекуров**. Его богатство, знатный род и связи давали ему большой вес в губерниях, где находилось его имение. Соседи рады были угождать малейшим его прихотям; губернские чиновники трепетали при его имени...» (Пушкин). По мнению В.В. Виноградова, «из области повествовательной литературы двадцатых-тридцатых годов ближе всего по конструкции к пушкинским «Повестям Белкина» подходит «Перстень» Баратынского. Здесь применяется тот же принцип симметрического расположения образов» [24, с. 472].

Актуально сравнительное изучение лексиконов Баратынского и Пушкина в рамках более общей проблемы осмысления языка поэтов «пушкинской плеяды» (А.А. Дельвиг, Н.М. Языков, П.А. Вяземский, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов и др.) [см., напр.: 25–31], стихотворцев первой пол. XIX в. вообще и степени их словарно-эстетической корреляции [32; 33; 34, с. 347–354; 35; 36; 37; 38; 39, с. 210–266; 40; 41; 42], что помогло бы уточнить векторы развития русской литературно-художественной речи как в целом, так и в индивидуальных проявлениях. Но это задача отдельного исследования.

Таким образом, на протяжении более 20 лет творческой деятельности Баратынского в его поэзии и отчасти художественной прозе встречаются разнообразные знаки внимания к личности и произведениям Пушкина, в первую очередь к его роману «Евгений Онегин».

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гофман М.Л. Баратынский о Пушкине // Пушкин и его современники. Вып. XVI. СПб.: тип. имп. Академии наук, 1913. С. 143–160.
2. Бонди С.М. Статьи Пушкина о Баратынском // Бонди С.М. Новые страницы Пушкина. М.: Мир, 1931. С. 115–129.
3. Путеводитель по Пушкину [1931] / М.К. Азадовский, М.П. Алексеев, Н.С. Ашукин [и др.] М.: Эксмо, 2009. 592 с.
4. Вересаев В.В. Спутники Пушкина: В 2 т. [1937]. М.: Сов. спорт, 1993.
5. Набоков В.В. Комментарии к «Евгению Онегину» Александра Пушкина [1964] / Пер. с англ. под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 1999. 1008 с.
6. Корман Б.О. Субъективная структура стихотворения Баратынского «Последний поэт» (К вопросу о соотношении лирики Баратынского и Пушкина) // Пушкинский сборник / Учен. зап. Гос. пед. ин-та им А.И. Герцена. Т. 483. Псков, 1972. С. 115–130.
7. Загвозкина В.Г. Баратынский в рисунках Пушкина // Временник Пушкинской комиссии. 1980. Л.: Наука, 1983. С. 37–46.
8. Черейский Л.А. Пушкин и его окружение. 2-е изд. Л.: Наука, 1988. 544 с.
9. Кулагин А.В. Пушкинский замысел статьи Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

- о Баратынском // Временник Пушкинской комиссии. Вып. 24. СПб.: Наука, 1991. С. 162–175.
10. Песков А.М. Баратынский (Баратынский) Евгений Абрамович // Онегинская энциклопедия: В 2 т. Т. 1. М.: Рус. путь, 1999. С. 92–97.
11. Песков А.М. Пушкин и Баратынский (Материалы к истории литературных отношений) // Новые безделки: Сб. ст. к 60-летию В.Э.Вацура. М.: Новое лит. обозр., 1995. С. 239–270.
12. Николаев Г.А. Своеобразие поэтического языка Баратынского // Учен. зап. Казан. гос. ун-та. Т. 139: Слово и мысль Е.А.Баратынского (к 200-летию со дня рождения). Казань, 2000.
13. Шапир М.И. Пушкин и Баратынский: (Поэтические контексты «Медного Всадника») // К 200-летию Баратынского: Сб. мат-лов международной науч. конф., 21–23 февраля 2000 г. (Москва–Мураново). М.: ИМЛИ РАН, 2002. С. 92–97.
14. Бодрова А.С. К истории пушкинской эпиграммы «Стих каждый повесть твоей...» // Philologica. 2012. Т. 9. № 21/23. С. 104–120.
15. Красухин Г. Превратности оборванной дружбы: Пушкин и Баратынский // Вопр. лит. 2012. № 4. С. 9–35.
16. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Е.А. Баратынский в творческом сознании А.С. Пушкина // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5 (в печати).
17. Баратынский Е.А. Полн. собр. стихотворений / Сост., подгот. текста и прим. В.М. Сергеева. Л.: Сов. писатель, 1989. 464 с.
18. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949.
19. Купреянова Е.Н., Медведева И.Н. Комментарии // Баратынский <Е.А.>. Полн. собр. стихотворений: В 2 т. Л.: Сов. писатель, 1936.
20. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 20 т. Т. 1. СПб.: Наука, 1999. 840 с.
21. Баратынский Е.А. Полн. собр. соч.: В 2 т. / Под ред. и с прим. М.Л. Гофмана. СПб. (Пг.): Разряд изящной словесности имп. Академии наук, 1914–1915.
22. Карпов А.А. Эпоха 1830-х годов в письмах Н.М. Языкова // Пушкин. Исследования и материалы. Т. XI. Л.: Наука, 1983. С. 268–295.
23. Петрунина Н.Н. <Дубровский> // Пушкинская энциклопедия: Произведения. Вып. 1. А–Д. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 482–488.
24. Виноградов В.В. Стиль Пушкина. М.: ГИХЛ, 1941. 620 с.
25. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.
26. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.
27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.
28. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и непубликовавшихся его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.
29. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
30. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
31. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.
32. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Международной научной конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
33. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.
34. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
35. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.
36. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.
37. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.
38. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.
39. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
40. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
41. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.
42. Жаткин Д.Н. Поэзия А.А. Дельвига и историко-литературные традиции. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. 268 с.

УДК 811.161

ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПОЭТОВ «ПУШКИНСКОЙ ПЛЕЯДЫ»

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск (Россия)*

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)*

**Аннотация.** В статье вводятся в научный оборот и анализируются новые данные, касающиеся словотворчества ряда поэтов XIX века – Д.В. Давыдова, П.А. Вяземского, А.А. Дельвига, Н.М. Языкова, Е.А. Баратынского, Н.П. Огарева. Они основаны на изданных авторами статьи словарях языка указанных писателей, структурно-статистических результатах анализа писательских лексиконов. Делаются выводы, что наибольшим стремлением к авторской неологизации из поэтов «пушкинской плеяды» отличались П.А. Вяземский (1,85 % лексем его поэтического словника) и Н.М. Языков (1,66 %). Е.А. Баратынский прибегал к окказионализмам в два раза реже – 0,88 %, слов; Д.В. Давыдов использовал их еще меньше – 0,45 % слов, А.А. Дельвиг фактически избегал в своей лирике каких-либо новаций подобного рода. Эти данные и напрашивающиеся на их основе выводы о лингвопоэтике указанных стихотворцев объективируются путем сравнения со словоупотреблением А.С. Пушкина и Н.П. Огарева, в произведениях которых индивидуально-авторские элементы составляют, соответственно, около 1 % и 1,55 %. Таким образом, авторское словотворчество является, скорее, нормой, чем исключением в писательской практике. Чаще всего это касается составных окказиональных эпитетов, характерных для поэтического, в частности романтического, дискурса; реже – для необычного, структурно и функционально иного, словообразования или словоупотребления.

**Ключевые слова:** окказиональная лексика, индивидуально-авторские слова, авторская неология, неологизмы, словотворчество, пушкинская эпоха, пушкинская плеяда поэтов, словари языка писателей, А.С. Пушкин, П.А. Вяземский, Н.М. Языков, Е.А. Баратынский, Д.В. Давыдов, А.А. Дельвиг, А.И. Полежаев, Н.П. Огарев.

OCCASIONAL VOCABULARY IN WORKS OF «PUSHKIN'S PLEIAD» POETS

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language  
*Ogarev Mordovia State University, Saransk (Russia)*

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor, head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

**Abstract.** New facts concerning word coinage of several poets of the XIX-th century – D.V. Davydov, P.A. Vyazemsky, A.A. Delvig, N.M. Yazykov, Ye.A. Baratynsky, N.P. Ogarev – are introduced into the scientific context and analyzed in the article. They are based on these writers' language dictionaries, edited by the authors of the article, structural and statistical results of the writers' lexicons analysis. It is concluded that P.A. Vyazemsky (1,85 % lexical units of his poetic vocabulary) and N.M. Yazykov (1,66 %) had the greatest intention to the author's neologisms usage of «Pushkin's pleiad» poets. Ye.A. Baratynsky used occasionalisms twice rarely – 0,88 % words, D.V. Davydov used them even less – 0,45 % words, A.A. Delvig actually avoided any innovations of this kind in his lyrics. These facts and conclusions about these poets' linguistic poetics, obvious on their base, are objectified by comparison with A.S. Pushkin's and N.P. Ogarev's word usage, in whose works the author's individual elements comprise about 1 % and 1,55 % respectively. So, the author's word coinage is rather a norm than an exception in the writers' practice. More often this concerns compound occasional epithets, characteristic for the poetic, particularly, romantic, discourse; more rarely – for unusual, structurally and functionally different, word coinage and usage.

**Keywords:** occasional vocabulary, author's individual words, author's neologisms, neologisms, word coinage, Pushkin's epoch, Pushkin's pleiad of poets, writers' language dictionaries, A.S. Pushkin, P.A. Vyazemsky, N.M. Yazykov, Ye.A. Baratynsky, D.V. Davydov, A.A. Delvig, A.I. Polezhayev, N.P. Ogarev.

Пушкинская эпоха – время становления стилистических норм современного русского литературно-художественного языка, в чем решающую роль сыграл сам А.С. Пушкин [см., напр.: 1–7], а также многие его современники – писатели, критики, публицисты [см., напр.: 8–12], в частности предшественники «пушкинской плеяды» поэтов. Системное изучение поэтического языка этой эпохи вышло на новый уровень, благодаря появлению ряда алфавитно-частотных словарей конкретных писателей, основанных на учете их литературного наследия почти в полном объеме [13–24], что дает возможность сравнивать поэтические лексиконы авторов, видеть общие закономерности или же, наоборот, индивидуальные предпочтения стихотворцев в плане привлечения языковых ресурсов и собственного словотворчества [см., напр.: 25–31]. Подобный подход актуален по многим соображениям, как литературоведческим, так и лингвистическим [32, с. 198–266; 33; 34].

В настоящей статье ставится задача статистического сравнения степени авторской неологизации в языке поэтов «пушкинской плеяды», что чрезвычайно интересно в плане исторической поэтики, в аспекте индивидуальных стилей писателей и отчасти в плоскости исторической лексикологии и лексикографии [35].

А.С. Пушкин весьма активно использовал потенци-

альные возможности авторского словотворчества, как на уровне лексики, так и имен собственных; в его сочинениях (поэзия, проза, критика, письма и т. д.) встречается около 200 таких слов и онимов: *анти-драматический, анти-польский, антиромантик, арзамасец, арзамаска, аристократичествовать, байроничать, безмундирный, безнравствие, бесстыдно-бледный, бестемпераментный, бесчувственно-покорный, библеизм, благородно-независимый, боксовать, болезненно-отверстый, бывало-острый, важно-шутливый, велико княжество, вечно-праздный, вицекампелерша, воейковствовать, вольно-вдохновенный, горячихинец, грозновещий, дамоподобный, двухутренний, демонстрировать, драммо-торжественный, емка, живо-неспокойный, журнальщик, звонко-скачущий, зелено-бледный, идеологизм, искокетничаться, историко-нравственно-сатирический, казначеиха, камер-герство, камер-нажиха, кокетственный, косвенно-внимательный, коцебятина, кузинка, кюхельбекерно, легкоязычный, маротический, меченосец, мигушка, миртильничать, многодорожный, модинка, молдаванно, наглагольный, небратский, небритие, недворянство, недевственный, недотыка, нелечение, не-религиозный, нравственно-сатирический, обер-капрал, ольдекопничать, орозатить, охтинка, па-ясить, перевыразить, переоборот, подкупательный, по-*



догревец, подуруша, пол-девица, полу-баснословный, полу-благой, полувлюбленный, полу-герой, полудержавный, полудуховный, полуввропейский, полу-журвал, полужа-творница, полу-истина, полу-купец, полу-латинский, полу-медаль, полу-милорд, полу-милость, полу-мудрец, полу-мучительный, полу-невежда, полуотверстый, полупечально, полу-печальный, полу-плут, полу-подлец, полу-политический, полупокойник, полу-продать, полу-проиграть, полупросвещение, полу-религиозный, полурусский, полусветлый, полу-святой, полу-сделанный, полу-скиф, полу-славенский, полу-смешной, полу-талант, полутурецкий, полунуничтоженный, полу-фанатик, полу-французский, преоборот «переворот», приятно-томный, прозрачно-легкий, пронзительно-унылый, простомыслие, приодичать, приодство, пучеокый, расподличаться, религиозно-философический, рифмичество, рифмодей, рифмотвор, родственно-аристократический, румяно-золотистый, светло-снежный, скомпанировать, скотоложница, сладко-звонкий, смугло-румяный, снисходительно-послушный, стишисный, страмец, стыдливо-холодный, тихо-спящий, томно-голубой, траги-нервический, трибунство, тяжело-звонкий, тяжело-золотой, ублудить, унтер-генерал, хладномыслие, холодно-ревнивый, цензоровать, челоперунный, чтеньебесие, чухландия, широко-медный, широкошумный, ярко-позлащенный; Безглагольник, Безрифмин, Бесстыдин, Бестолков, Вертопрахин, Глухо-рев (sic!), Каторжников, Невеждин, Пентефрейха, Уоронцов, Фиглярин, Флюгарин и др. [см.: 36–43]. При этом доля окказиональных элементов в писательском словаре составляет около 1 % единиц.

Не отставал от классика в этом отношении П.А. Вяземский, чьи лексические эксперименты давно обратили на себя внимание исследователей. По нашим данным, только в поэтических текстах писателя встречается 227 авторских неологизмов, с учетом же окказионализмов его предшественников и современников (В.К. Тредиаковский, И.Ф. Богданович, А.Н. Радищев, М.Н. Муравьев, Г.Р. Державин, С.А. Ширинский-Шихматов, В.А. Жуковский, Д.В. Давыдов и др.), а также единично употребляющихся у других авторов XIX–XX вв. редчайших лексем число таких «новообразований» составляет 274 единицы: амакадамить, амурить, архи-идеолог, бедослов, беззлачный, беззыходно-темно, безмолвно-скромный, безоблачно<->синий, беседчик, бескорыстно-святой, бесовицк, бессменно-ясный, бестрастно-строгий, благообразец, болезненно-мятежный, бонжурство, братовицина, будитель, буффография, великоленно-чудный, величественно-милый, величаво-спокойно, величественно-мрачный, вечнолестивый, вечно-памятный, вечно-любящийся, вечно-юный/вечноюный, властолюб, во-окрест, выпукло-светлый, гемютлихо-светлый, германо-росский, глубоко-благодарный, гондолетка, горе-мудрец, гоф-кикимора/гоф-кикимора, грустно-скоротечный, деятельно-праздный, добросовестно-разумный, доверчиво-довольный, до-стоканальски, дремуче-молчаливый, женодержавье, живописно-величавый, живо-усопший, журналинет, журнальная (суц.), заглагольствовать, задорно-по-шлый, закадышный, закостнелый, звучно-жалобно, звучно-могучий, звучно-томный, зелено-темный, зеркально-струистый, златожадный, златоликий, злато-янтарный, златоярый, змеить, знойно-летный, знойно-смуглый, зорко-сметливый, игнористика, изнеми-чаться, изумрудно<->мрачный, кликушка, колыбелечка, конгрессик, космато, крилатоногий, кротко-благодарный, кудряво-зодческий, лакомо-родной, лже-бог, лженародный, лжепеддагог, лже-Пиндар, лжепроповедник, лже-просвещение, лже-свобода, лжесудья, лучезарно-молодой, марко, медоволунье, медослов, междоусобно-бурный, мило-забвенный, мимолетучий, младенчески-простой, младенчески-спокойный, многодержавный, многогодуший, молниеносец, молочно-сизый, наирусейший, наторопях, небаснословный, небограф, недо-

тронуть, нежно-алый, незабвенно-милый, ненаглядно-грустно, ненастно-грозный, непразднующий, неуклончиво-строгий, неумысленно, обер-копиист, огромно-чудный, отрадно-благодатный, отчихнуть, перехерить, пестро-лоскутный, пиводелье, пирожничий, плеба, повиральный, повстревожить, подноготно, полздох, полиглотский, полуморальный, полурадость, полубогий, полусопший, поприувануть, последник, поэтически-воздушный, предверница, прекрасно-молодой, препрелестный, приветно-безопасный, прислуженец, приторно-притворный, притченый, причудливо<->странный, прозрачно-влажный, прозрачно-неподвижный, пророчески-заветный, прохладно-благословный, пустомельный, пустынно-голубой, пушисто-снежный, пышно-глупый, пышно-молодой, радостно-светло, радушно-ласковый, рассеянно-любезный, разувенчать, рифмодул, рифмоносный, рифмоткач, румяно-свежий, свежо-благодарный, светло-молодой, светло-приветливый, светло-сумрачный, светло-тьма, светло-чистый, светозарно-синий, священновещный, сердцеловка, сеструшечка, сладко-благодатный, сладко-говорливый, сладко-кислый, сладостно-мятежный, сладостно-струистый, смугло<->старческий, снежно-лебяжий, сохранно-неизменный, сребристо-белый, серебро<->жемчужный, среброкипящий, среброкрылый, среброкудрявый, среброцарственный, средоточиться, старожить «являться старожилом», стихолобный, стихомаранье, стихоподатливый, столпосмещение, стотрубный, страшно-сладостно, строго-одинокый, строптиво-непокорный, татарски-беззаботно, телемачничать, томно-плачевный, торжественно-отрадный, торжественно-печально, трагическо-умильный, туводный, тупо-молчаливый, тичеудушно-скудный, тягчить, увлекательно-живой, уживчиво-сподручный, улыбчиво-светлый, улыбчиво-ярко, ультра-натуральный, ундишка, учено-синий, фафошка, хладо-вялый, хладно<->мрачный, хладно-черствый, холодно-тяжелый, хрестомат, царски-празднично, целомудренно-стыдливый, черноглазка, чирь, чудно-грозный, чудно-знойный, чудовищно-огромный, широко-зевный, широкорусский, южно, янтарно-изумрудный, ярко-знойный, ярко-смуглый, ясно-мирный, яхонтно-зеркальный; беспламенный, беспромышленный, бессумрачный, вассалка, веремежка, вечно-новый, всезрячий, громобой, дозлелезный, завестишься, заглазеть, зазвездный, зеркально-чистый, кавалерство, лже-пророк, лысач, любознатель, мейнгер, многоглагольный, много-глагольствовать, многоголовный, многоколенный, муфта «муфтий», наковальная, националитет, полурадостный, полупечальный, полусмеиной, польско-еврейский, почтитель, практически-научный, рифмоткач, свицково-темный, сладкозвучающий, соскучить, среброперый, сторукий, темно-бирюзовый, тихо-радостный; бессовместный, винокочивый, лжемудрость, лжецарь, пиршеский, сребровидный, стозевный, шахматно-пегий и др. [20; см. также: 44].

Чуть в меньшей степени прибегал подобным стилистическим экспериментам Н.М. Языков, в поэзии которого нами отмечено 140 редких лексем; многие из них являются оригинальными эпитетами: безлюдеть, безоблачно-прекрасный, беспечно-ветренный, бестуманно, бешено-свирепый, блистательно-живой, блистательно-прекрасный, богато-молодой, божественно-стройный, буйно-смелый, бурно-величавый, бурноногий, бурно-удалой, велегромный, ветрокрылатый, ветротленный, вечно-памятный, водобег, воеватель, воинственно-летучий, где-где, голубоводный, грозно-тихий, громко-хвалебный, давнелетный, давностаринный, далёко-недоступный, дельно-занятой, длиннотенный, длинный-передлинный, добушевать, довоспитываться, долефортковский, достойно-праздничный, достопамятно-живой, душецветенье, задумчиво-унылый, заутро, звукокопытный, изячно-драгоценный, искрокипучий, каменосечный, кричалычик, лазурно-светлый, лазурно-широкий, лейб-резчик, лошадинник, любезно-свежий,



мечтательно-счастливый, мило-забубенный, мило-пешеходный, многовенчаный, многогромный, много-страдальческий, многотенный, мрачно-гордый, мягко-кладкий, нахмурый, небрежно-сонный, нежно-милый, нежно-пылкий, немецки-шумный, немилосердо-самовластный, ненаши, неодуманный, неповертливо, непроходимо-беспокойно, неразгульный, неряный, несносно-душный, несносно-тяжелый, нечувственный, нищарка, отучить, прыг, повивальница, повозник, подмуравный, полнолетие, полунемецкий, полустыдливость, почтенно-величаво, пошло-чопорный, поэтически-живой, правдиво-гордый, правдиво-смело, пребешеный, презнаменитый, прекрасно-молодой, прелестно-молодой, препогрузить, претряский, пробудительный, прослезаться, прохладно-сладостный, пурпурово-золотой, пусто-величавый, пьяно-буйный, разгульно-удалой, разобманутый, разрушительно-грозный, рифмоплетенье, рукожаться, румяно-золотой, самозвонный, светло-золотой, светло-спокойный, светлостеклянный, свободно-бездипломный, свободно-одиноким, свободно-шумный, серебрявластный, сильно-пьяный, сладостно-сильный, словокружение, смеркнуть, смиренно-мудрый, снеговершинный, спартански, степенно-молодой, столбница, строино-верный, студентски-забубенный, студенчески-шумный, темно-золотой, тихо-струйный, тихошепчущий, торжественно-высокий, торжественно-спокойный, уведать, упоительно-раздольный, царевчанье, цельно-золотой, чашица, чудесно-животворный, чужемыслитель, чужесловный, широководный, ярко-пурпуровый, ясно-голубой [19].

Реже использовал возможности художественной неологизации Е.А. Баратынский, в чьих произведениях нами зафиксировано 60 индивидуально-авторских слов: амфор, безвеселье, безгречно, безмундирный, безнаградный, безужинный, бесчарный, благородно-открытый, бурнодышащий / бурнодышущий, бурнопогодный, взростя, вихревание, всезабывающий, всеозаряющий, гнетучий, горделиво-задумчивый, дальнотельный, дряхлостный, душемудительный, желтоликий, жизнехуленье, закоитный, залетийский, иноземельный, ледяно-холодный, марака, мелеза, мощно-крылатый, набрежный, невнимаемый, необций, непервый, непокупной, непомертвелый, непотешный, новосветский, окоженый, отжилый, отрезвельный, полдосады, полнадежды, полуссохнуть, полусвершеный, полустесненный, преумиленный, природно-своенравный, противонравный, прохладовейный, разновецать (разновецающий), самопоняте, седобрадатый, сладко-поющий, сладостно-туманный, стогласный/стогласый, тайно-грозный, тяжело-каменный, тяжело-новый, уютительно-нежный, хладно-сжатый, ярко-пурпурный [22; ср.: 45].

В лирике Д.В. Давыдова, несмотря на его литературную самобытность и причастность к более старшему поколению писателей, тоже причисляемого иногда к поэтам «пушкинской плеяды», подобные речевые средства относительно редки; может быть, по причине незначительности оставленного им поэтического наследия (около 100 стихотворений); тем не менее, они эстетически весьма выразительны: аббатик, виноточивый, воздремнуть, горестно-унылый, жалостно-унылый, запевало, зубочисток, кипет, красно-сизый, лаяка, набатик, неразлюбимый, полуслодат, преградный, сизо-красноватый, якобинка [21].

На этом фоне исключительна лингвопоэтика А.А. Дельвига, в лексиконе которого нам встретилось лишь одно необычное слово – фонетический неологизм *алкоголь* «алкоголь» [17], что вовсе неслучайно, поскольку писатель не стремился к авторскому самовыражению путем неологизации, опираясь главным образом на классицистические традиции и фольклорную культуру, апробированные языковые ресурсы [46].

Статистически распределение активности подобного словотворчества в произведениях поэтов «пушкинской плеяды», если основываться на доле окказионализмов в

словнике каждого из указанных выше поэтов, выглядит так: Вяземский – 1,85 %; Языков – 1,66 %, Баратынский – 0,88 %, Давыдов – 0,45 %, Дельвиг – 0,02 %. Для сравнения, например, в поэзии Н.П. Огарева доля лексических новаций составляет 1,55 % [47].

Это свидетельствует о значительных эстетических и вербальных расхождениях поэтов пушкинского круга, стремлении одних из них к яркой речевой индивидуальности, а других – к определенному консерватизму, герметичной замкнутости поэтической речи, сдержанности в средствах поэтического выражения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Виноградов В.В. Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. М.; Л.: Academia, 1935. 454 с.
2. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном творчестве А.С. Пушкина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1981. 27 с.
3. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: Учебное пособие. Саранск: тип. Морд. ун-та, 1989. 92 с.
4. Васильев Н.Л. Методологические аспекты изучения и преподавания истории русского литературного языка // Вестн. Мордов. ун-та. 1995. № 3. С. 6–9.
5. Васильев Н.Л. «...Метафизического языка у нас вовсе не существует»: (Из истории русского литературного языка) // Филологические науки. 1997. № 5. С. 76–79.
6. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.
7. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
8. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев: Проблемы мировоззрения, эстетики, стиля и языка. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1987. 232 с.
9. А.И. Полежаев: Библиографический указатель / Сост.: Н.Л. Васильев, Н.Д. Николаева. Саранск: Тип. Морд. ун-та, 1988. 80 с.
10. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.
11. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русского литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.
12. Васильев Н.Л. Д.Ю. Струйский (Трилунный): биография, творчество, библиография. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. 284 с.
13. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.
14. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск.: , 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.
15. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Изв. высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.
16. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.
17. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.
18. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.
19. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.
20. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтиче- Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

- ского языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и непубликовавшихся его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.
21. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
23. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка Д.В. Давыдова» // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12. Ч. 5. С. 917–920.
24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24
25. Васильев Н.Л. Творческое содружество А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Пушкин и мировая культура: Мат-лы III Международной науч. конф. (г. Минск, 21–22 апреля 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
26. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2010. С. 21–28.
27. Васильев Н.Л. Поэтические идиолекты А.С. Пушкина, А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова: лексические стыковки и расхождения // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе: Мат-лы Всерос. науч. конф. «Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе» (18–20 октября 2011 г.). СПб.: Наука, 2012. С. 276–280.
28. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Ф.И. Тютчева и А.И. Полежаева // Тютчев – русская поэтическая и политическая языковая личность: Междунар. науч. заочн. конф., посвященная 210-летию со дня рождения поэта, политика, дипломата. Брянск: Курсив, 2013. С. 193–196.
29. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов А.И. Полежаева и Н.П. Огарева // Актуальные проблемы стилистики, риторики и лингводидактики: Сб. науч. тр. Вып. II. М.: Изд-во МГОУ, 2014. С. 27–33.
30. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.
31. Васильев Н.Л. Опыт сопоставления поэтических лексиконов А.И. Полежаева и М.Ю. Лермонтова // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2016. № 1. С. 140–146.
32. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
33. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов XIX в. как один из источников исторической и «синхронической» лексикографии // Материалы Международной конференции, посвященной 150-летию со дня рождения академика А.А. Шахматова. СПб.: Нестор-История, 2014. С. 84–85.
34. Васильев Н.Л. Словари языка поэтов XIX в. как один из источников исторической и «синхронической» лексикографии // Академик А.А. Шахматов: жизнь, творчество, научное наследие: Сборник статей к 150-летию со дня рождения ученого. СПб.: Нестор-История, 2015. С. 993–1001.
35. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
36. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1956–1961.
37. Новые материалы к словарю А.С. Пушкина / Сост.: В.В. Пчелкина, Е.П. Ходакова. М.: Наука, 1982. 288 с.
38. Васильев Н.Л. Новые данные о лексической структуре языка Пушкина // Изв. Российской академии Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16) наук. Сер. лит. и яз. 2000. Т. 59. № 3. С. 48–51.
39. Васильев Н.Л. Новые данные о лексическом богатстве языка А.С. Пушкина // Болдинские чтения. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та, 2000. С. 87–93.
40. Васильев Н.Л. Языковое со-творчество Пушкина // Болдинские чтения. Н. Новгород: Вектор-ТиС, 2003. С. 200–211.
41. Васильев Н.Л. Пушкинское словотворчество в аспекте писательской лексикографии // Русская академическая неогрфия (к 40-летию научного направления): Мат-лы Междунар. конф. СПб.: ИЛИ РАН; Изд-во ЛЕМА, 2006. С. 15–17.
42. Васильев Н.Л. Индивидуально-авторские слова в языке А.С. Пушкина // Мир русского слова и русское слово в мире: Мат-лы XI Конгресса Междунар. ассоциации преподавателей рус. яз. и лит. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Т. 3. Sofia, 2007. Р. 320–327.
43. Васильев Н.Л. «Словарь языка Пушкина»: 50 лет спустя... // Авторская лексикография и история слов: К 50-летию выхода в свет «Словаря языка Пушкина». М.: Издат. центр «Азбуковник», 2013. С. 23–29.
44. Костина С.А. Типы и функции новообразований П.А. Вяземского: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 250 с.
45. Никульцева В.В. Словотворчество Е. Боратынского в контексте русской литературы XIX–XX вв. // Рус. яз. в школе. 2014. № 7. С. 46–51
46. Жаткин Д.Н. Поэзия А.А. Дельвига и историко-литературные традиции. М.: Издат. дом «Таганка», 2005. 268 с.
47. Васильев Н.Л. Окказиональные и редкие лексемы в поэтическом языке Н.П. Огарева // Русский язык как государственный язык Российской Федерации в условиях полиэтнического и поликультурного региона: Мат-лы Межрег. конф. по вопросам функционирования рус. яз. как гос. языка Российской Федерации. 22–24 мая 2013 г. М.; Саранск: Про100 Медиа, 2013. С. 216–219.

УДК 811

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ  
МУХАММЕДА ФИЗУЛИ «ЛЕЙЛИ И МЕДЖНУН»

© 2016

Гасанова Айнура Ахмед кызы, научный сотрудник отдела исследований персидских рукописей  
Институт Рукописей имени Мухаммеда Физули НАН Азербайджана, Баку (Азербайджан)

**Аннотация.** Слова, обозначающие понятия, связанные с различными областями жизни, являются лексическими единицами, определяющими термины. Мухаммед Физули, который был глубоко знаком с жизнью народа, с ее экономикой, благосостоянием, условиями жизни и традициями, обладал также богатым словарем лексических единиц, имеющих национальное содержание. В произведении «Лейли и Меджнун» у Физули преобладает словарный запас персидского происхождения, связанный с народной терминологией. Однако, наряду с указанной лексикой, применяются также слова тюркского и арабского происхождения. Времена, в которые жил Физули, являются завершением мусульманского ренессанса, когда развивались искусства и ремесла, ширились международные связи. В произведении «Лейли и Меджнун» использовано около 900 неповторяющихся фарсизмов. Эти слова в какой-то мере адаптированы под общий тюркоязычный стиль, в частности, под тюркскую грамматику. Глубокие возможности персидского языка стиля, современного Физули, позволили выражать самые тонкие нюансы человеческих чувств и отношений. Умение поэта выразить глубину человеческих переживаний посредством сочетания возможностей нескольких языков определяет его роль в восточной поэзии, а также на уровне общемировой культуры.

**Ключевые слова:** языкознание, персидская лексика, Физули, поэма «Лейли и Меджнун».

LEXICAL AND SEMANTICAL CHARACTERISTICS OF MUHAMMED FIZULI'S  
«LEYLI AND MAJNUN» POEM

© 2016

Hassanova Aynura Akhmed, research specialist of the Persian Manuscripts Research department  
Institute of Manuscripts named after Muhammad Fizuli by the National Academy of Sciences of Azerbaijan,  
Baku (Azerbaijan)

**Abstract.** Words, denoting concepts related to different areas of life are lexical units which define the term. Muhammad Fizuli, who was intimately familiar with the life of the folk, with its economy, welfare, living conditions and traditions, had rich vocabulary of lexical units having national content. In "Leyli and Majnun" there prevails vocabulary of Persian origin, associated with the folk terminology. However, along with Persian vocabulary, there are also used words of Turkic and Arab origin. During the times Fizuli lived in, the Muslim renaissance era when arts and crafts were developing, and international relationships were expanding, was coming to its end. There are about 900 unduplicated Farsi terms used in "Leyli and Majnun". These words were in some way adapted to the common Turkic-speaking style, and, in particular, to the Turkic grammar. Deep possibilities of Persian language style allowed Fizuli to express the most subtle nuances of human emotions and relationships. The ability of the poet to express the depth of the human experience through a combination of features of several languages defines its role in the oriental poetry, as well as the world culture.

**Keywords:** linguistics, Persian lexicon, Fizuli, "Leyli and Majnun" poem.

**Актуальность проблемы.** Как известно, до М.Физули появлялись интересные образцы стиля маснави (восточный стихотворный стиль), однако есть исследователи, считающие «Лейли и Меджнун» великого поэта первым, полноценно сформированным образцом художественного стиля жанра поэмы-маснави азербайджанского художественного языка. В этом мнении есть доля правды. «Лейли и Меджнун» - наиболее весомый памятник азербайджанского литературного языка в поздние средневековье; по сути, ни до него, ни после не была создана поэма, столь ярко отразившая поэтическую мощь, эластичность, «стройность» литературного языка [1, с.244].

**Степень исследованности проблемы.** Физуливедение активно развивалось и в Азербайджане. Первые исследования творчества поэта азербайджанскими литераторами относятся к началу XIX века. Одним из первых азербайджанских специалистов, исследовавших творчество Физули, был литературовед Абдулла Сур, опубликовавший в 1907 году две статьи в журнале «Финозат». В этих статьях автор предпринял удачную попытку составления первой научной биографии Физули. Впервые было выдвинуто предположение о том, что предки Физули жили в Азербайджане, и позже мигрировали на территорию нынешнего Ирака. Абдулла Сур, получивший высшее образование в Стамбуле, и знакомый с тонкостями турецкого литературного языка, приводя словосочетания и выражения, используемые Физули в своих произведениях, отмечал, что литературный язык поэта сформировался в азербайджаноязычной среде, а «в падежах и некоторых глагольных парадигмах в языке Физули имеют место азербайджанизмы». В анализе творчества поэта Абдулла Сур проявил себя и как талантливый текстолог, в частности он впервые отметил некоторые расхождения в различных рукописях и указал на необходимость их исправления.

В Азербайджане проблему творчества Физули также

рассматривали Гамид Араслы, Мамед Джафар, Низами Худиев Мубариз Юсифов, Г.Алиева, А. К.Закуев, советские исследователи Е.Э. Бертельс, А.Крымский, в Турции и Иране Хаджи Элемдар Махир, Шердуст Али Аскер, многие западные исследователи также анализировали особенности творческого наследия Физули. Вместе с тем вопросы языковедческих проблем продолжают интересовать многих исследователей. Мы также обратили внимание на некоторые особенности употребления словаря персидского языка.

**Цель исследования и методика.** Поскольку в языке Физули переплетаются возможности языковых систем нескольких сопредельных языков, нас заинтересовали характерные особенности употребления персидского языка, причем под влиянием родного, азербайджанского языка, на котором, как известно, поэт написал многие свои произведения. Для этого был произведен количественный и качественный анализ одного из великих произведений поэта – это поэма «Лейли и Меджнун».

**Основные положения статьи.** Известно, что Физули окончил произведение «Лейли и Меджнун» в 1537-ом году, когда поэту было 57 лет. Однако есть мнение некоторых ученых, что дух этого произведения создает некое противоречие, резкий контраст с возрастом поэта на тот момент.

Гамид Араслы отмечает, что произведение «Лейли и Меджнун» написано на тему любви. И потому он не считает релевантным создание подобного произведения 57-летним поэтом. Однако следует учесть и то, что во всех произведениях Физули любовь – ведущая тема. Не потому, что любовь – форма воплощения внутренних чувств. В творчестве Физули любовь также носит символический смысл. В строении Вселенной, ее бытии и становлении любовь выступает как олицетворение всемогущества Бога. Физули описывает любовь, как вечную силу. И потому невозможно представить Физули



без любви, а любовь без Физули. Что же касается поэмы «Лейли и Меджнун», то Физули, конечно же, не писал это произведение только в качестве любовного приключения. В поэме также отразились великие общечеловеческие идеи. Главную и ведущую линию произведения составляют в особенности такие демократические идеи, как свобода, независимость, вольность. Эти идеи в поэме «Лейли и Меджнун» обретают воплощение в основном в живой форме, общественной жизни, явлениях природы, перекрещении явлений природы и событий общественной жизни, и наконец, в изъятии внутреннего мира двух юных влюбленных [2, с.40].

Некогда поэма «Лейли и Меджнун» была передаваемым из уст в уста дастаном (сказанием), входящим в сокровищницу устного народного творчества. Впервые этот дастан облёк в поэзию гениальный азербайджанский поэт Шейх Низами Гянджеви. Родившийся спустя 400 лет после этого гениального поэта М.Физули придал новый дух данному произведению. За эти четыре века между Низами и Физули к данному произведению обращались разные поэты, но ни один из них не добился большого успеха. Физули же, в свою очередь, так своеобразно воплотил этот дастан, что можно смело утверждать, что слава «Лейли и Меджнун» началась с Низами, а финальный торжественный аккорд зазвучал в трактовке Физули. Таким образом, Физули создал неповторимый любовный дастан [3, с.106].

«Лейли и Меджнун» - шедевр художественного творчества. Физули был совершенным знатоком азербайджанского, персидского и арабского языков. Он умело воспользовался поэтико-пластическими возможностями каждого из этих языков, и в итоге создал чарующее произведение искусства, пленяющее читателей, как своей логикой, так и художественной силой.

«Лейли и Меджнун» открывается написанной в прозе короткой дибаче (введение, оформленное узорами, в том числе золочеными). Затем следуют минаджат (тоже вид поэтического жанра), прославление пророка Мухаммеда (мир ему и благословение), хвала паше Увейсу и несколько сагинамэ (прологи). Произведение написано в форме маснави (стихотворная строфа), размером аруз ахазджи – мусаддаси – ахраби – магбузи - махзуф (маф'уламафа'илунфа'илун-мустаф'али-фаилауфа'улун). Поэт преподнес это произведение Увейсу-паше после того, как тот покорила Багдад и стал беглярбеком Багдада и Халеба [4, с.56].

Самые изысканные и совершенные копии поэмы «Лейли и Меджнун» Физули ныне хранятся в рукописных фондах Баку, Москвы, Санкт-Петербурга, Тбилиси, Ташкента, Самарканда, а также в Арабии, Турции, Иране, Англии, Франции и других странах. В Институте Рукописей Национальной Академии Наук Азербайджана хранится около тридцати копий данного произведения.

Если обратить внимание на лексические особенности поэмы «Лейли и Меджнун», то становится ясно, что словарный состав произведения охватывает все лексические категории. Во время исследования от нашего внимания не ускользает тот факт, что в произведении, наряду с заимствованными арабскими словами, использованы многочисленные слова персидского происхождения. Причина столь широкого использования арабских и персидских слов в этом произведении связана с личной жизнью, средой обитания и образованием поэта. Известно, что город Багдад, где проживал Физули, долгое время был одним из видных научных и культурных центров арабского халифата [5, с.54-65].

В этих целях мы провели работу над научно-критическим текстом, подготовленным и составленным Айной Бабаевой и Хаджи Маилем Алиевым на основе самых совершенных копий этого произведения (девять рукописных копий и две изданные книги).

Азербайджанский народ издревле находился в постоянном контакте с соседними народами, и именно потому в словарном составе азербайджанского языка, наряду со

словами тюркского происхождения, присутствуют слова персидского и арабского происхождения.

Слова персидского происхождения считаются общими для многих языков, входящих в иранскую группу: они заимствуются из единого источника. В настоящее время далеко не все фарсизмы широко распространены, часть из них воспринимается как архаизм. Ибо они полностью вытесняются своими иностранными эквивалентами. Но вместе с тем число фарсизмов, считающихся национальным достоянием народа, необычайно высоко [6, с.36-47].

Таким образом, тема взаимных контактов систем азербайджанского и персидского языков представляет собой необычайно интересную и важную проблему. Работа по анализу всесторонних параметров по нахождению заимствованных слов в любом языке – дело очень трудное, и даже в некоторых случаях – невозможное. Данная проблема связана с законами внутреннего развития языка, историей языка, исторической грамматикой, историей народа, и т.д. [7, с.63].

Фарсизмы, использованные в произведении «Лейли и Меджнун», подчинены грамматике азербайджанского языка, и этот процесс проходил далеко не стихийно. Использование фарсизмов в определенном литературно-художественном источнике в основном имеет индивидуально-стилистическое значение, что обуславливает выражение различных смысловых оттенков этих слов и факт их многозначности. С другой стороны, в конкретно взятом произведении, благодаря индивидуальному творчеству автора, посредством фарсизмов образуются составные и сложные лексические единицы, которые играют важную роль в обогащении азербайджанского литературного языка.

Если обратить внимание на словарный состав поэмы «Лейли и Меджнун», то можно легко заметить в произведении, наряду с тюркизмами и арабизмами, факт употребления многочисленных фарсизмов. Актуальность фарсизмов на основе материалов поэмы «Лейли и Меджнун» Физули не ограничивается одним выявлением общего списка слов персидского происхождения, использованных в произведении. Это в то же время позволяет прояснить лексические особенности этих фарсизмов и установить, каким семантическим трансформациям они подверглись. В результате исследования было установлено, что в произведении Физули «Лейли и Меджнун» использовано около 900 (неповторяющихся) фарсизмов. В целом в произведении использовано приблизительно всего 2100 (неповторяющихся) арабизмов и фарсизмов. Если подойти к проблеме с точки зрения историчности, выяснится, что количество арабизмов и фарсизмов в лексике поэмы не так уж и велико для языка художественных произведений, написанных в XVI веке на тюркском языке. Кроме того, в произведении использовано немало «гибридных» слов, образованных в результате контаминации арабизмов и фарсизмов, фарсизмов и тюркизмов. Несмотря на мощное влияние персидской литературы, в поэме «Лейли и Меджнун» количество арабизмов сравнительно преобладает над фарсизмами. Слова персидского происхождения в основном возросли за счет поэтической лексики. Например: (راوا زس) - layiq; (داش) - şad; (نایرگ) - aqlar; (میس) - zülüm; (سبیل) - sevgili; (دل) - dilbər; (گل) - gül и т.д.<sup>1</sup>

При исследовании того факта, что использованные в поэме Физули «Лейли и Меджнун» фарсизмы подверглись ряду трансформаций в течение исторической эпохи, будет уместно отметить несколько факторов. Фарсизмы в произведении с точки зрения произношения делятся на 3 категории:

а) Фарсизмы, не отличающиеся по чтению и произношению от принятых правил для этих слов в азербайджанском языке: dard (درد), bərabər (براب), bəxt (تخب), bağban (ناب غاب), çəmən (نمچ), əndam (امدن),

<sup>1</sup> «достойный», «светлый», «радостный», «плачущий», «гнет», «любимый», «красавица», «цветок»

əncam(انجام), əfsus(سوسفا), fərman(فرمان), həmdəm(همدم), xəzan(خزان), şad(شاد), mehr(مرم), meydan(میدان) и т.д.<sup>2</sup>

б) Хотя некоторые гласные в составе определенной группы слов, использованные в произведении и сохранившие свою форму, адаптировались к духу нашего языка, долгота гласных отличается от исконной долготы на фарси. В этих словах сместилось также и ударение, перейдя на последний слог слова. Например; agah(آگاه), abad(آباد), azar(آزار), avaz(آواز), aşina(آشنا), divan(دیوان), kənar(کنار), rəgvaz(رغز), şad(شاد), fəryad(فایرف) и т.д.<sup>3</sup>. Как известно, «в персидском языке, кроме фонетического знаменателя и качественного оттенка гласных, большое значение для их характеристики имеет также их количественный признак. В этом смысле гласные азербайджанского языка отличаются друг от друга лишь по качественному оттенку и произношению. Присутствующие в фарси долгие гласные «а», «и», «у» отсутствуют в собственном фонетическом составе азербайджанского языка [8, с.75].

в) К третьей группе относятся фарсизмы, изменившие свой фонетический облик. Эти слова подчиняются фонетическим правилам на основе законов внутреннего развития азербайджанского языка. В словах этого типа, подвергшихся трансформациям со стороны фонетических законов азербайджанского языка (закон ассонанса, ассимиляция, диссимиляция и др.), произошла замена не только гласных, но даже согласных. Например; asiman (a:sema:n), bustan (bu:sta:n), düşmən (doşmən), günah (qona:h, canavar (ca:nəvər), şahbaz (şəhbaz), çərx (çarx) и т.д.<sup>4</sup>.

**Выводы.** Таким образом, наше исследование фарсизмов на основе поэмы «Лейли и Меджнун» ставило целью выявление использованных в произведении слов персидского происхождения, прояснение синонимии, антонимии, омонимии, многозначности тех или иных заимствованных фарсизмов, и тем самым их лексико-семантический анализ, анализ случаев участия фарсизмов в образовании составных и сложных лексических единиц.

Лексика произведения «Лейли и Меджнун» обладает особым значением со стилистической точки зрения. Поэт больше использовал стилистические окраски лексического, фразеологического материалов, чем их номинативный смысл. Лексико-семантическое значение, стилистически-эстетическая задача каждой словарной единицы в произведении представляет определенные оттенки и качества в связи с художественной ситуацией. И потому язык произведения отличается своей глубокой образностью, эмоционально-экспрессивными качествами, богатством художественной образности и выразительных средств.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Худиев Низами. История азербайджанского литературного языка. Анкара: 1997. – 491 с.
2. Юсифов Мубариз. Мир слова Физули, Баку: Наука и образование, 2011. – 496 с.
3. Хаджи Элемдар Махир. Физули, с которым я знаком. Баку: Нурлан, 2009. – 284 с.
4. Шердуст Али Аскер. Родник света (исследования о жизни и произведениях Моллы Мухаммеда Физули) Тегеран – 1996. – 205 с.
5. Магеррамова Р. О арабизмах и фарсизмах, использованных в произведении «Лейли и Меджнун» М.Физули. // Язык Физули (сборник статей) Баку: Наука 1997. Стр.54-65. 185 стр.
6. Рубинчик А. Современный персидский язык.

<sup>2</sup> «горе», «равный», «судьба», «садовник», «поле», «плоть», «кончина», «жал», «указ», «друг», «опаль», «радостный», «любовь», «площадь»

<sup>3</sup> «вест», «место, город», «пламя», «глас, голос», «знакомый, друг, любовник», «собрание сочинений поэта; меджлис», «посторонний», «парение, полёт», «радостный», «стенание; вопль»

<sup>4</sup> «небо; сфера», «сад, цветник», «враг», «грех», «волк», «сокол», «колесо»

Москва: 1960. 139 с.

7. Х. Заринзаде. Азербайджанские слова в персидском языке. Баку: издательство Аз ССР ЕА 1962. – 436 с.
8. Ахундов А. Фонетика азербайджанского языка, Баку: 1984. – 390 с.
9. Крымский А.. История Турции и её литературы. т. 1, М.: 1910
10. Араслы Г. Великий азербайджанский поэт Физули, Баку: 1958
11. Бертельс Е. Э. Избранные труды. Т. 2. Низами и Физули, М., 1962
12. Walter G. Andrews, Najaat Black, Mehmet Kalpaklı. Ottoman Lyric Poetry: An Anthology. – University of Texas Press, 1997.
13. Najib Ullah. Islamic Literature: An Introductory History with Selections. Washington Square Press, 1963.
14. Алиева Г. Физуливедение в трудах европейских исследователей // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. М.: 2008, № 11
15. Закуев А. К. Философские воззрения Физули // Труды Института истории и философии АН Азербайджанской ССР. — Б., 1955. — Т. VIII. — С. 49—85.

УДК 811.161.1

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОППОЗИЦИЯ «БОГАТСТВО-БЕДНОСТЬ» В ПОСЛОВИЧНОЙ  
КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО НАРОДА

©2016

Гриченко Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, доцент,  
доцент кафедры «Теория и практика английского языка»  
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону (Россия)

**Аннотация.** Концептуальная оппозиция *богатство – бедность* в пословичной картине мира русского народа представлена прямой и косвенной объективизацией в одно- и двухчленных структурах. Предпринятый в работе комплексный анализ на основе интеграции семантико-когнитивного и лингвокультурологического подходов позволил установить номинативную составляющую концептуальной оппозиции *богатство – бедность*, выделить ее регулярные члены, определить их лингвокультурную специфику, уточнить способы построения концептуальной оппозиции, в основе которых лежат критерии формальной экспликации / импликации члена оппозиции, прямой / косвенной номинации, когнитивной и/или системной оппозиции лексем, наличия / отсутствия экспрессивности синонимичных единиц. Семантика и ассоциативные связи языковых единиц обнаружили многообразие прямых и косвенных средств репрезентации каждого из компонентов оппозиции, которые могут быть когнитивно- и/или системно-оппозиционными. Средства репрезентации концептов обобщенно представлены именами аргументов, признаковыми словами и предикатами, которые организуются стимульными лексемами с учетом их парадигматических и синтагматических отношений, единицами тематических групп с семантикой достатка / бедственного положения, единицами косвенной (образной) номинации. Непрямая номинация концепта раскрывает когнитивное и лингвокультурное своеобразие существующих представлений, строится на устойчивых ассоциациях и учете контекста. Средства языковой номинации концептов могут быть рассмотрены в структуре ассоциативно-семантического поля с соответствующими зонами.

**Ключевые слова:** пословица, концептуальная оппозиция, ассоциативно-семантическое поле, лексико-фразеологическая объективизация.

CONCEPTUAL OPPOSITION «WEALTH-POVERTY» IN RUSSIAN PROVERBIAL  
PICTURE OF THE WORLD

©2016

Grichenko Ludmila Vladimirovna, candidate of philological sciences, associate professor  
of the chair «English language theory and practice»  
Southern Federal University, Rostov-on-Don (Russian Federation)

**Abstract.** Conceptual opposition *wealth – poverty* in Russian proverbs is characterized by its direct and indirect objectivisation in one- and two-term structures. Complex analysis taken in the article is based on the integration of semantic, cognitive and linguocultural approaches. It establishes nominative component of concepts *wealth – poverty*, regular members of the conceptual opposition, reveals their linguokultural specificity, clarifies methods of conceptual opposition construction that are based on the following criteria: formal explication / implication of the opposition members, direct / indirect nomination, cognitive and /or system opposition, presence /absence of expressivity of synonymous units. Semantics and associative relations of language units determine a great variety of direct and indirect means of conceptual opposition components representation, which can be cognitive-, and /or system-oppositive. Means of concepts representation are argument names, indicative words and predicates. Indirect concept nomination reveals cognitive and linguocultural originality of world understanding and is built on strong associations and context. Language means of concept nomination may be considered in the structure of associative-semantic fields with appropriate zones.

**Keywords:** proverb, conceptual opposition, associative-semantic field, lexical and phraseological objectivisation.

Явления концептуализации и категоризации действительности особенно ярко проявляются в пословицах. Пословичная картина мира отражает обобщенные ценностные ориентиры и предпочтения этноса, получившие знаковую фиксацию, ее единицы маркируют типичные ситуации и соотносят их с принятыми в лингвокультуре ценностями. Встречающиеся в пословицах представления о *добре, верности, зле, богатстве, бедности, дружбе* лежат в основе конвенционально закрепленных ценностей в пословичной картине мира, которая, как и языковая, «формируется совокупностью ключевых концептов, сквозных мотивов, или ключевых идей, пронизывающих всю лексическую (а отчасти и грамматическую) систему языка, связывающих в единую картину... ключевые концепты» [1, с. 299].

Под концептом в данной статье понимается «дискретное ментальное образование, ...представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и его отношении к данному предмету или явлению» [2, с. 301]. Выступая концентратом культуры, концепты характеризуются культурно-аксиологической целостностью и ассоциативностью, оказываясь связанными с символом, образом, наименованием, что детерминирует многообразие и специфику языковых средств их номинации [3, с. 407]. При вербализации концепта обнаруживается главенствующая роль слова, которое

служит «ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа..., овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка одновременно сживается с этими представлениями, а будучи свойственными всем носителям языка, они оказываются определяющими» [4, с. 17] для всего языкового коллектива. Особенность вербализации концепта в пословичной картине мира составляет то, что отражательная способность сознания выходит на несколько иной уровень, подразумевающий необходимость обозначения типовых ситуаций и целостных событий. Кроме того, в пословичной картине мира номинация обнаруживает особенно прочные связи с действительностью, что определяет, так называемую «избирательную заинтересованность» [5, с. 5], указывающую на частую номинацию одних явлений и отсутствие или нерегулярность других: «в идеализированную модель мира входит все то, к чему человек стремится, что он воспринимает..., что он создает, как он действует и поступает» [6, с. 31].

Целью данной статьи является описание особенностей когнитивного представления и языковой репрезентации концептуальной оппозиции *богатство-бедность* в пословичной картине мира русского народа. Материалом исследования выступают пословицы русского языка, выбранные методом сплошной выборки из словаря В.И. Даля [7]. Теоретические основы исследования представлены трудами ведущих ученых по теории номинации, семантике языковых единиц, когнитивной лингвистике и лингвокультурологии (Н.Ф. Алефиренко,



Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, М.В. Никитин, М.С. Милованова, Ю.Н. Караулов, Г.В. Колшанский, А.П. Бабушкин, Е.С. Кубрякова и др.). Несмотря на достаточно широкую разработку проблем языковой номинации концепта и выделения его лингвокультурной специфики (Н.Ф. Алефиренко, И.А. Стернин, З.Д. Попова, Е.В. Иванова, А.А. Зализняк, А.Д. Шмелев и др.), некоторые вопросы остаются недостаточно освещенными. Актуальность выбранной тематики обусловлена важностью описания системных, парадигматических связей между членами аксиологически значимой оппозиции *богатство-бедность* в пословичной картине мира русского народа, необходимостью проведения комплексного анализа средств ее репрезентации, учитывающего семантические, контекстуальные и лингвокультурные характеристики.

Методологию исследования составляет интеграция семантико-когнитивного и лингвокультурологического подходов, что позволяет установить номинативную составляющую концептуальной оппозиции *богатство, бедность*, ее регулярные члены, определить их лингвокультурную специфику, выделить способы построения концептуальной оппозиции, в основе которой лежат и критерии формальной экспликации / импликации члена оппозиции, прямой / косвенной номинации, когнитивной и/или системной оппозиции лексем, наличия / отсутствия экспрессивности синонимичных единиц.

Семантика и ассоциативные связи языковых единиц, на основе которых выстраивается ассоциативно-семантическая группировка к стимульным лексемам *бедность, богатство*, позволяют обнаружить многообразие прямых и косвенных средств репрезентации каждого из компонентов оппозиции, которые могут быть когнитивно- и/или системно-опозиционными. Совокупность средств номинации концептов представлена именами аргументов, признаковыми словами и предикатами, которые организуются стимульными лексемами с учетом их парадигматических и синтагматических отношений, единицами тематических групп с семантикой достатка / бедственного положения, единицами косвенной (образной) номинации. Средства номинации концептов характеризуются различной степенью выраженности семантики *богатство / бедность*, а также семантики экспрессивности, что позволяет рассматривать их в структуре ассоциативно-семантического поля (АСП) с соответствующими зонами. Концептуальная оппозиция *богатство – бедность* в пословичной картине мира русского народа может быть одно- и двучленной, при этом возможна комплексная репрезентация компонентов оппозиции несколькими языковыми средствами.

Регулярным способом репрезентации концептуальной оппозиции *богатство – бедность* в пословичной картине мира русского народа выступает двучленная оппозиция со стимульными словами и их дериватами, располагающимися в ядре АСП исследуемых концептов: *Богатство с рогами, а бедность с ногами* [7, с. 152]; *Богатство перед Богом великий грех, а бедность перед людьми* [7, с. 175]. Эксплицитное противопоставление характерно для пословиц русского языка и соответствует построению фольклорного текста по определенным формулам: «пары или группы слов объединены отношениями не только акта, но и образов и вызываемых ими понятий» [8, с. 278]. Выделяются ударения и семантические центры, которые в совокупности выдвигают одни слова над другими, способствуя возникновению синтаксического и психологического параллелизма: *Богатый, как хочет, а бедный, как может* [7, с. 173]; *Богатый не золото ест, а бедный не камень гложет* [7, с. 172].

Вместе с тем, построение концептуальной оппозиции с экспликацией обоих членов оппозиции частотно, но не облигаторно. Формирование одночленных концептуальных оппозиций со стимульным словом возможно благодаря прочным ментальным связям самой оппозиции, отражающим когнитивные принципы дифференциации

и противопоставления, даже при элиминации одного компонента «однозначно определяются не только недостающий элемент, но и вся типовая ситуация конвенциональным закреплением которой и является пословица» [3, с. 408]: *Богатому и умирать не хочется* [7, с. 146]; *Бедному везде тесно* [7, с. 175].

В пословичной картине мира русского народа построение двучленной концептуальной оппозиции *богатство-бедность* также возможно стимульной лексемой и лексемой, выступающей регулярным синонимом одного из компонентов оппозиции, что позволяет расположить ее в околоядерной зоне АСП исследуемых концептов (*бедность – нищета, бедность – убожество, бедность – нужда, бедность – голь, богатство – роскошь, богатство – сытость*). Многообразие синонимов лексемы *бедность* (*беднота, нищета, безденежье, убожество, нужда, скудность, обездоленность, необеспеченность, голытьба*) отражает субъективную когнитивную интерпретацию действительности с обязательной градацией бедности и актуализацией ее признаков в пословичной картине мира русского народа. Данный факт свидетельствует об обоснованности выбора языковой единицы из ряда синонимичных. Синонимия позволяет актуализировать признаки и характеристики явления, обнаружить субъективную индивидуализацию ситуации, когда градация семантика экспрессивности и интенсивности языковых средств отражает дифференциацию понимания богатства и бедности. Яркими примерами подобного разграничения являются пословицы с оппозицией синонимичных лексем: *Нужда вежлива, голь догадлива* [7, с. 167]; *Бедность крадет, нужда лжет* [7, с. 167].

При всем многообразии синонимов *бедности* в двучленной концептуальной оппозиции регулярно встречаются только лексемы *нищета, убожество* и их дериваты, что ведет к конвенциональному закреплению оппозиции *богатство – нищета, богатство – убожество*: *Нищий болезней ищет, а к богатому они сами идут* [7, с. 152]; *На богатого ворота настезь, на убогого запор* [7, с. 149]. Двучленные оппозиции с синонимичными компонентами *неудатый, голь* не являются регулярными, что обусловлено их более узким сигнификативным значением. Вместе с тем, эти лексемы актуализируют конкретные признаки бедности, передают семантику экспрессивности и интенсивности: *Богатство с деньгами, голь с весельем* [7, с. 173].

Двучленная концептуальная оппозиция с компонентом *убогий* особенно интересна в аспекте ее этимологии и лингвокультурного своеобразие. Согласно словарным дефинициям, *убогий* – это «бедный, неимущий, скудный, нищий; увечный, калека, неисцелимо немощный, малоумный, убогий умом, нищий духом» [9]; 1) крайне бедный, находящийся в нужде, нищий, жалкий; 2) увечный, искалеченный, немощный [10]; 1) крайне бедный, нищенский; 2) немощный, увечный, жалкий [11]. Таким образом, семантика лексемы *убогий* актуализирует ряд признаков (бедный, жалкий, немощный, убогий умом, увечный телом) и оказывается шире семантики лексемы *бедный*, позволяя также обосновать причину бедности и в некотором смысле оправдать ее. В рамках концептуальной оппозиции *богатство – бедность* лексема *убогий* встречается, как правило, в значении *бедный, не имеющий материальных благ*: *Богатый носит что хочет, а убогий – что может* [7, с. 162]. В единичных примерах прослеживается совмещение признаков бедности и отсутствия ума или физических недугов: *Богатый ума купит, а убогий и свой бы продал, да не берут* [7, с. 147].

Учитывая происхождение лексем *убогий, богатый* от единого корня *-bog-* «наделяющий богатством» и семантику отрицательной приставки *у-«не-»*, можно констатировать, что *небогатый – не с Богом (нет милости Божьей), а богатый – под покровительством Бога (как у Бога за пазухой)*. Следовательно, в русской лингвокультуре изначально на когнитивном и словообразовательном уровнях прослеживается упование на Божье

провидение при распределении богатств или обречении на нищету, которое затем подкрепляется на уровне синтаксиса отсутствием моделей предложений с прямым призывом бороться с убожеством, а также отсутствием субъекта действия-лица (человека): *Не родом нищие ведутся, а кому Бог даст* [7, с. 181]; *Денежки, что голуби: где хотят, там и сидят* [7, с. 170]. Идея упования на Бога прослеживается также в одночленных концептуальных оппозициях, оппозициях с системными синонимами и лексемами, ассоциативно связанными с анализируемыми концептами. Таким образом, язык «упаковывает» знания и результаты опыта лингвокультурного сообщества в языковую оболочку, в которой наблюдается национально-специфичный, оригинальный и неповторимый оттенок [12], получающий свою актуализацию и в лексике, и в семантике, и в синтаксисе. Другими словами, «русский язык предоставляет говорящему на нем массу возможностей снять с себя ответственность..., не брать на себя лишних обязательств..., или не признавать своей вины» [13, с. 189].

Следующим способом репрезентации концептуальной оппозиции является экспликация одного компонента оппозиции на основе отношений синонимии и семантики градации по отношению к стимульному слову (*бедность* – *нужда*, *голь*, *нищета*, *убогость*): *Всех нищих не пережегояешь* [7, с. 164]; *Убожество не грех, да людям в посмеих* [7, с. 175]; *Голь хитра, голь мудрена, голь на выдумки горазда* [7, с. 168]. Регулярным здесь выступает компонент *нужда*, с древних времен обозначающий нехватку самого необходимого. Еще в «Слове о полку Игореве» [14] данная лексема использовалась в значении *принуждение, насилие*, провозглашая бессилие перед лицом нужды: *Нужда не ложь, а поставит на то же* [7, с. 196]; *Нужда и за заплаткой грош найдет* [7, с. 168]. Не случайно синтаксическое построение большинства пословиц, содержащих лексему *нужда*, исключает субъект действия-лицо, олицетворяя нужду.

В пословичной картине мира русского народа также возможно построение двучленной концептуальной оппозиции системными / контекстуальными синонимами компонентов *богатство* / *бедность* (*сытый* – *голодный*, *жирный* – *худой*, *избыток* – *убожество*, *прибыль* – *убыль*, *густо* – *пусто*, *нищий* – *тысячник*): *Прибыль с убылью в одном дворе живут* [7, с. 163]; *У кого густо, а у нас пусто* [7, с. 165]; *Избытку убожество ближний сосед* [7, с. 181]; *Покуда жирный исхудеет, худого черт возьмет* [7, с. 192]. Формирование оппозиции происходит на основе конвенционально закрепленных ассоциаций, что ведет к частой контекстуальной (ассоциативной) синонимии. Так, в сознании русского человека *бедность* нередко ассоциируется с *холодом* и *голодом*, а *богатство* с *сытостью* и *прибылью*: *Сытый голодного не разумеет* [7, с. 179]; *Голодный вздыхает, а сытый не ест* [7, с. 188]; *При сытости помни голод, а при богатстве – убожество* [7, с. 154]. Распределение системных и контекстуальных синонимов в структуре АСП затрагивает зоны ближней периферии и периферии и зависит от выраженности семантики языковых единиц, устойчивости конвенциональных установок и ассоциативных связей, которые «во многом национально детерминированы и маркированы» [15, с. 60], в силу чего различаются у представителей различных лингвокультур.

Прочные ассоциативно-семантические связи концептов *богатство* – *бедность* обнаруживаются с лексемами, указывающими на высокую/ низкую сословную и социальную принадлежность лица (*дворяне*, *бояре*, *барин*, *господин*, *холоп*): *С боярами знаться – ума набраться* [7, с. 180], а также с лексемами, обозначающими драгоценные металлы и наименования денежных единиц: *Золото не говорит, да много творит* [7, с. 178]; *Алтын сам ворота отпирает и путь расчищает* [7, с. 179]. Обозначения денежных единиц, чинов, драгоценных металлов в русской лингвокультуре ассоциативно и семантически связаны с исследуемыми концептами, что

позволяет расположить их в зоне ближней периферии АСП концептов *богатство* – *бедность*. Наименования продуктов и блюд (*каша*, *щи*, *хлеб* и т.д.) в русской лингвокультуре также являются признаком достатка. При этом особое значение для русского человека имеет *хлеб*, который прочно ассоциируется с достатком, сытостью, радостью: *Как хлеба край, так и под елью рай, а хлеба ни куска, так и в тереме тоска* [7, с. 167] и может обозначать еду в целом: *Проголодаешься, так и хлеба достать догадаешься* [7, с. 188]; *Голодной куме хлеб на уме* [7, с. 187]. При номинации концепта *бедность* лексические единицы тематических групп «социальный статус», «материальные блага», «еда» используются в сочетании со средствами репрезентации категории негации (отрицательные местоимения, предлоги, частицы, аффиксы с семантикой уменьшения, отсутствия): *На деньгу суд, на безденежье не осудь* [7, с. 180]; *Хлеба ни куска – везде тоска* [7, с. 194]; *В кабаках дневать без денег – скучно, в торговых банях ночевать – душно* [7, с. 176].

Признаковые слова (*сытый*, *сладкий*, *добрый*, *вкусный*, *пустой*, *последний*, *худой*, *поганный*) и предикаты (*выпрашивать*, *изнемогать*, *горевать*, *просить*, *холодовать*, *голодовать*, *пировать*, *подбирать*, *пузатеть*, *тощать*, *щеголять*, *перебиваться*, *перемогаться*, *исхудать*, *наживать*, *проживать*, *грести*) также вербализуют компоненты исследуемой оппозиции. Как правило, они аксиологически маркированы и формируют ассоциации имен аргументов, участвуя в комплексной прямой или косвенной репрезентации: *Колотишься, бьешься, а с сумой не разминешься* [7 с. 161]; *И холодовал, и голодовал, и нужду знал* [7, с. 176]; *Алтыном воюют, без алтына горюют* [7, с. 183]; *Богатый гребет деньги лопатой* [7, с. 144]; *Хорошо тому щеголять, у кого денежки гремят* [7, с. 149]; *Есть чем звякнуть, так можно и брякнуть* [7, с. 148]. Специфику репрезентации концептов *богатство* – *бедность* предикатами и признаковыми словами как в составе комплексной не прямой (образной) номинации, так и самостоятельно, составляет их широкое разнообразие, актуализирующее различные признаки богатства и бедности, значимые для русской лингвокультуры. Таким образом, соотношение концепта и языковой единицы завит как от ее «потенциальной выразительности в системе языка, так и от приобретаемых ею внутритекстовых связей» [16, с. 322]: приращения смысла, внутритекстовые ассоциативные связи многие языковые единицы получают только в пословице, что позволяет их отнести к средствам репрезентации концептуальной оппозиции *богатство* – *бедность* и определить место в структуре АСП. Данное понимание основывается на признании того, что «сущность семантического развития слова заключается в изменении внутренней структуры обобщения» [17, с. 95], позволяющей соотносить явления и языковые знаки на основе ассоциативных и ценностных представлений, принятых в лингвокультуре.

Непрямая номинация концепта раскрывает когнитивное и лингвокультурное своеобразие представлений в пословичной картине мира, затрагивает аксиологическую маркированность явлений, строится на устойчивых ассоциациях и учете ближнего контекста. В пословичной картине мира русского народа построение одно- и двучленной концептуальной оппозиции *богатство-бедность* знаками не прямой (косвенной) номинации, в основе которых лежит синтез логико-вербальной и пространственно-образной обработки информации, является достаточно распространенным: *Заплаточки с лоскуточками беседуют* [7, с. 191]; *В семи ворах один топор* [7, с. 163]; *С корочки на корочку перебиваемся* [7, с. 161]. Совокупность знаков вторичной номинации образует «образное поле» [18, с. 13], служащее косвенной номинацией денотата, а, следовательно, и концепта. Ассоциативные, а также логико-предметные связи языковых образов внутри образного поля способствуют целостному представлению концепта. Данные языковые



образования представляют собой «этнокультурные феномены ..., результат устойчивых, социально значимых и многослойных адгерентно-ассоциативных отношений между элементами отраженной в языковом образе ситуации» [19, с. 118] и наряду со средствами прямой номинации репрезентируют концепт. Единицы непрямого номинации распределяются по тематическим группам «одежда», «еда», «драгоценности и деньги», «предметы домашней утвари», свидетельствуя об их значимости для русского человека: *Были бы бумажки, будут и милушки* [7, с. 148]; *Золотой молоток и железные ворота прокует* [7, с. 145]. В целом в русской лингвокультуре позитивно маркируется скромный достаток, когда достаточно иметь еду и кров: *По миру не ходим и нищим не подаем* [7, с. 181]; *Досыта не наедаемся, и с голоду не умираем* [7, с. 191]. Отсутствие крова, одежды и еды выступает признаком бедности: *Три кола вбито да небом покрыто* [7, с. 162]; *Сиди на печи да гложки кирпичи* [7, с. 194].

Расположение единиц непрямого номинации в структуре АСП исследуемых концептов зависит от устойчивости ассоциативных связей и конвенциональных установок. Базовыми зонами выступают зоны периферии или дальней периферии. Вместе с тем, учитывая, что непрямо́ная номинация связана с возможностью репрезентации одновременно несколькими языковыми средствами, можно говорить о возникновении комплексной лексико-фразеологической актуализации концепта, способствующей большей выраженности анализируемой семантики и передвижению такого комплекса средств номинации в сторону ядра АСП, к зоне его ближней периферии: *С худого кармана последний грош валится* [7, с. 165]. В приведенном примере концепт *бедность* вербализуется лексемами *худой карман*, *последний грош*, *валиться*, семантика которых в сочетании с актуализацией дополнительных смыслов (*становиться еще беднее*, *нищать*) обуславливает многоступенчатую репрезентацию концепта.

Лингвокультурная специфика репрезентации исследуемых концептов связана с реализацией причинно-следственной семантики: *Станешь лапти есть, как нечего на зуб положить* [7, с. 168]; *Захочешь добра, посыпь серебра* [7, с. 145] и семантики иронии, актуализирующейся через иронию ситуации, а также явление знантиосемии: *Житье хорошее: семерых в один кафтан согнали* [7, с. 163]. В контексте формируется противоположное значение, что «отражает осознанное желание говорящего совместить два противоположных начала, выразить оба смысла – положительного (по форме) и отрицательного (по существу)» [20, с. 17]. В этом случае соотношение семантики лексических единиц, обнаруживающих противоположность лексического и контекстуального значений, с соответствующим концептом строится с обязательной опорой на контекст и содержание пословицы, как правило, вербализующей противопоставление дополнительными средствами, семантика которых требует меньших усилий при декодировании (контраст лексем *один* – *семерых*, а также отрицательные коннотации глагола *загонять*). Таким образом, в пословице создается несколько уровней несоответствия: лексического, семантического, ситуативного.

Особенность русских пословиц о богатстве и бедности также составляет частое использование конструкций без обозначения лица – субъекта действия: *Придет кручина, так нет ни дров, ни лучины* [7, с. 195]; *Нужда скачет, нужда пляшет, нужда песенки поет* [7, с. 169]; *Бедность плачет, богатство скачет* [7, с. 150]. Как видно, *нужда*, *стужа*, *кручина*, *богатство*, *бедность* *приходят*, *скачут*, *пошастся*, *песенки поют*: отстраненность субъектов действия-лица в русских пословицах подчеркивает возможность ситуации развиваться самостоятельно, без человека. В определенной степени это доказательство стремления русских переложить ответственность с субъекта-лица на внешние обстоятельства,

случай, судьбу, Бога: *Всяко случится: и богатый к бедному стучится* [7, с. 181]; *Судила судьба киселем разговестись* [7, с. 190]; *Денежки, что голуби: где хотят, там и сидят* [7, с. 170]; *Живет так, что ни догнал, ни поймал, а как Бог дал* [7, с. 195]. Стилистически это выражается в частых олицетворениях, оживляющих *бедность*, *богатство*, *нищету*, *нужду* в русской лингвокультуре.

Кроме того, лингвокультурную специфику концептуальной оппозиции *богатство* – *бедность* составляет возникшая в сознании и закреплённая в пословичной картине мира русского народа амбивалентность исследуемых концептов, которая, с одной стороны, детерминируется православной традицией и порицает накопительство, оказываясь ценностно-оценочно связанной с концептами морально-этической сферы (*честность*, *праведность*, *правда*, *душевность*, *доброта*): *Гол, да не вор, беден, да честен* [7, с. 174]; *Шуба овечья, да душа человеческая* [7, с. 174]; *Лучше быть бедняком, чем разбогатеть с грехом* [7, с. 174], с другой, – не всегда положительно оценивает бедность: *Бедность не порок, а вдвое хуже* [7, с. 175]; *Бедному да вору всякая одежда в пору* [7, с. 167].

Итак, проведенный анализ позволил установить, что концептуальная оппозиция *богатство* – *бедность* в пословичной картине мира русского народа детерминируется опытом, культурной традицией, нравственно-религиозными ориентирами, ассоциациями и представлениями в сознании носителей языка и обнаруживает свою прямую и косвенную объективизацию в одно- и двучленных структурах. Совокупность средств номинации исследуемых концептов представлена именами аргументов, признаковыми словами и предикатами, которые организуются стимульными лексемами с учетом их парадигматических и синтагматических отношений, единицами тематических групп с семантикой достатка / бедственного положения, единицами косвенной (образной) номинации. Многообразие средств и способов вербализации концептуальной оппозиции определяют важность данной оппозиции для русского народа. Анализ семантики языковых единиц, синтаксической структуры пословиц, этимологии отдельных номинативных элементов позволил обнаружить и объяснить причины лингвокультурного своеобразия концептуальной оппозиции *богатство* – *бедность* в пословичной картине мира русского народа, определить когнитивно и/или системно оппозиционные элементы.

Перспективным представляется анализ базовых концептуальных оппозиций в рамках кросскультурных исследований, выделение на их основе значимых ценностных и культурных доминант, реконструкция национальных характеров, выявление универсального лингвоспецифичного в пословичных картинах мира.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Эволюция ключевых концептов русского языка в XX и XXI веке: аспекты изучения // Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 299 – 306.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.
3. Гриченко Л.В. Концептуальная оппозиция «свой – чужой» в пословичном фонде русского языка // Теоретические и методические проблемы русского языка как иностранного в традиционной и корпусной лингвистике. X Международный симпозиум МАПРЯЛ. Болгария, Велико Тырново, ИВИС, 2010. С. 406 – 409.
4. Шмелев А.Д. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка? // Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 11 – 24.
5. Языковая номинация (общие вопросы). М., Наука, 1977. 358с.
6. Паульсен Н.С. Ценностный статус концепта // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)



- VERANTWORTUNG // Балтийский гуманитарный журнал, 2016. Том 5, № 1(14). С. 30-33.
7. Даль В.И. пословицы русского народа в 3-х томах. Т.1. М.: Русская книга, 1993. 640 с.
  8. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. 405 с.
  9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. М.: Рипол классик, 2006. 754 с.
  10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка в 4-х томах. Т.4. М.: «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. 752 с.
  11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
  12. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография. М.: Гнозис, 2008. 374 с.
  13. Зализняк Анна А., Левонтина И.Б. Отражение «национального характера» в лексике русского языка. // Константы и переменные русской языковой картины мира. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 187-210.
  14. Словарь-справочник «Слова о полку Игореве»: В 6 выпусках / АН СССР. Ин-т рус. лит.; Ин-т рус. яз; Под ред. Б.Л. Богородского, Д.С. Лихачева, О.В. Творогова; Сост. В.Л. Виноградова. Л.: Наука, 1965—1984.
  15. Красных В.В. Основы психолингвистики: Лекционный курс. М.: Гнозис, 2012. 333 с.
  16. Григорьев В.П. Речь художественная // ЛЭС. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 322-323.
  17. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта: Наука, 2013. 288 с.
  18. Илюхина Н.А. Образ как модель семиологического анализа. Автореф. д-ра филол. наук. Уфа, 1999. 20 с.
  19. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: Монография. М.: Гнозис, 2005. 326 с.
  20. Милованова М.С. Семантика противительности: опыт структурно-семантического описания: монография. М., ФЛИНТА: Наука, 2015. 348 с.

УДК 81'282

## ПРОЗВИЩА КАК МИКРОАНТРОПОНИМЫ: ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ

© 2016

Гузнова Алёна Вячеславовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки»

*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)*

**Аннотация.** Прозвища традиционно определяются как дополнительные неофициальные имена, хотя к определению их статуса существуют разные подходы: прозвища определяются как имена нарицательные; прозвища занимают пограничное положение между онимами и апеллятивами; прозвища являются видом антропонимов. Прозвища выполняют онимические функции, дополняемые характеризующей, конкретизирующей функцией; обладают эмоциональностью, экспрессивностью, оценочностью, мотивированностью; не входят в официальную структуру именования человека, не закреплены юридически и не зафиксированы на письме; являются вторичными единицами на фоне других онимов. Прозвище уместно квалифицировать как микроантропоним: данный вид антропонимов является индивидуальным именованием, относящимся к одному лицу и ни к кому больше, функционирующим лишь в узком кругу носителей говора; при возникновении прозвищ частично отсутствует системность. Прозвища обладают набором дифференциальных признаков: локальность, своеобразная корпоративность; специфическая семантика, складывающаяся из номинации, мотивации, деривации, коннотации и возникающих ассоциаций; связь с понятием о реалии, которая дала прозвище; близость к апеллятивам или к проприальной лексике по фонетической оформленности и ассоциативному ряду; неслучайность; подвижность; заочное употребление; недолговечность; структурно-грамматическое разнообразие; юридическая незакреплённость. Прозвища возникают и функционируют в узкой среде – в пределах одного языкового коллектива, одного говора, являясь показателем отношений между его членами. В прозвищах комплекс сем реализуется через функционирование в речевой ситуации, через возникающие ассоциации, дополняется коннотативной и (иногда) имплицитной семами. Семная структура микроантропонима имеет следующий вид: классема, лексограммы, гиперсема, гипосема и гипосемные комплексы, ассоциативная сема, потенциальная сема, имплицитная сема, коннотативные семы. Подобная семная структура реализуется во всех мотивированных микроантропонимах, в немотивированных же прозвищах семная структура неполная.

**Ключевые слова:** антропоним, прозвище, прозвищная номинация, диалектическая картина мира, оним, ономастика, апеллятив, микроантропоним, ассоциация, мотивация, онимическое пространство, дериват, семантика,

## NICKNAMES AS MICRO ANTHROPONYMES: DIFFERENTIATIVE INDEX

© 2016

Guznova Alyona Vyacheslavovna, candidate of philological sciences, the senior teacher of the chair «Humanities»  
*Nizhny Novgorod state engineering-economic university, Knyaginino (Russia)*

**Abstract.** Nicknames are traditionally defined as additional informal names, although the determination of their status, there are different approaches: nicknames are defined as the common names; nicknames are always in the marginal position between Owen and appellative; nicknames are kind of anthroponyms. Nicknames perform Owen functions, supplemented by describing, specifying function; and have the emotionality, expressiveness, evaluation, motivation; not included in the official naming of a person not legally required and not recorded in writing; are secondary units on the other of names. The nickname is appropriate to qualify as micro arthropods: this anthroponym is an individual naming specific to one person and none else, functioning only in a narrow circle of native dialect; in the case of nicknames partially missing consistency. Nicknames have a set of distinctive features: the locality, a kind of corporatism; specific semantics, emerging from the nomination, motivation, derivation, connotations and emerging associations; the relationship with the concept of reality, which gave the nickname; the proximity to the appellative or proprieties the lexicon on phonetic forms and the associative series; randomness; mobility; postal use; fragility; structural and grammatical diversity; legal desacralizes. Nicknames emerge and operate in narrow environment within a single linguistic community, one dialect as an indicator of relations between its members. Nicknames in complex SEM is implemented through the functioning in the speech of his situation, arising through the Association, supplemented by the connotative and (sometimes) implicit by sema. Sema structure of micro anthroponym is as follows: classema, lexogramme, hypersema, hyposema and hyposema complexes, associative SEMA, SEMA potential, implicit sema, connotative sema. Such sema structure is implemented in all micro anthroponym motivated, unmotivated the same nicknames sema structure is incomplete.

**Keywords:** anthroponym, nickname, nickname nomination, dialectical view of the world, Owen, onomastics, and appellative, micro anthroponym, association, motivation, Owen space derivative, semantics

Изучением имён собственных в языке занимается особый раздел лингвистики – ономастика. В переводе с греческого языка *onomastikē* дословно означает «искусство давать имена» [1, с. 346]. Изучением именовании человека занимается раздел ономастики – антропонимика. Прозвища, являясь компонентами неофициального именования личности, входят в антропонимическое пространство и обладают рядом характерных признаков. Прозвище – «дополнительное неофициальное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельством, по какой-либо аналогии, по происхождению и другим мотивам» [2, с. 111]. Однако существуют разные подходы к определению статуса прозвищ:

- прозвища являются именами нарицательными (А.А. Пашкевич);
- прозвища занимают пограничное положение между онимами и апеллятивами (О.В. Махнборода);
- прозвища – это вид антропонима (В.К. Чичагов, А.В. Суперанская).

А.А. Пашкевич отмечает, что прозвища – «дополни-

тельные, неофициальные именовании человека, использующиеся для наиболее точной, личностной, оценочной характеристики называемого и выделяющие его в коллективе [3, с. 3]. Однако в результате их структурно-семантического анализа лингвист приходит к выводу, что прозвища входят в состав апеллятивной лексики, так как они «дают определенному классу людей, закрепляются за классом объектов, описывая тем самым обозначаемый объект посредством указания в нем тех или иных признаков. Прозвища не только репрезентируют тот или иной объект, но и обладают характеризующей функцией, а это свойственно нарицательным именам [3, с. 7]. Не согласимся с данными выводами постольку, поскольку прозвища, помимо указанной А.А. Пашкевичем характеризующей функции как главного довода в пользу отнесения к нарицательным именам, выполняют ещё целый ряд функций, типичных для имён собственных. Прозвища обладают функциональной (онимической) вторичностью, причём второго уровня: прозвище – вторичное, более конкретное наименование лица, которое уже имеет оним или онимы, в свою очередь вторичные

знаки на фоне апеллятивов. При упоминании прозвища каждому члену языкового коллектива становится понятным, о ком именно идёт речь. При значительности характеризующей функции прозвища выполняют индивидуализирующую, дифференцирующую, идентифицирующую функции, призваны служить для дополнительного именования, прозывания людей за глаза (чаще) или в глаза (реже), а также для разграничения лиц с одинаковыми именами или фамилиями в пределах одного населённого пункта.

О.В. Махниборода говорит о пограничном положении прозвищ, между онимами и апеллятивами, что особенно заметно в прозвищной номинации отдельных лиц, коллективов, представителей разных народностей или жителей отдельных местностей: такие именования достаточно подвижны и непредсказуемы, приближены к нарицательной лексике с оценочным значением [см.: 4, с. 10].

В.К. Чичагов определяет прозвища как «слова, даваемые людям в разные периоды их жизни по тому или иному свойству или качеству этих людей и под которыми они известны обычно в определённом, часто довольно замкнутом кругу общества» [5, с. 5]. Лингвист отмечает, что в языке по отношению к данному виду антропонима слово «кличка» может использоваться как абсолютный синоним [о кличках как виде антропонимов см. выше].

В отличие от апеллятивов прозвища ассоциативны, отражают «свойства именуемого объекта, заменяются на более яркие, лишь только их «нарицательный смысл» утрачивается; они выполняют функцию «социальной легализации личности, включающую в ряде случаев информацию о родственных отношениях, происхождении и положении в обществе» [6, с. 274].

Итак, прозвища выполняют онимические функции, дополняемые характеризующей, конкретизирующей функцией; обладают эмоциональностью, экспрессивностью, оценочностью, мотивированностью; не входят в официальную структуру именования человека, не закреплёны юридически и не зафиксированы на письме. Прозвища являются вторичными единицами на фоне других онимов (они обладают «вторичной вторичностью»).

Прозвище, как и личное имя, выполняет номинативную функцию, то есть и то, и другое является именованием человека, однако личное имя связано с глаголом «называть»: именем называют, а прозвище – с «прозывать»: им прозывают при определённых обстоятельствах, за определённые «заслуги», тем самым в отличие от личного имени прозвище является вторичной антропонимической единицей и как таковая обладает экспрессивностью, эмоциональностью, оценочностью, а также мотивированностью. Индивидуализирующая и дифференцирующая функции прозвищ выражены значительно ярче, чем у персонимов и других типов официальных имён: прозвище используется определённым кругом людей (жителями села, носителями говора) по отношению к одному «прозываемому» человеку, тогда когда личные имена, фамилии и отчества могут быть одинаковыми у разных людей. Прозвища различаются по ряду признаков: по принципам номинации, мотивировочным признакам, по характеру мотивированности, по коннотации, по способам деривации и другим.

На наш взгляд, прозвище уместно квалифицировать как микроантропоним, как это делает А.В. Суперанская. Во-первых, данный вид антропонимов является индивидуальным именованием, относящимся к одному лицу и ни к кому больше, функционирующим лишь в узком кругу носителей говора. Во-вторых, при возникновении прозвищ частично отсутствует системность [см.: 6, с. 169]: ту или иную номинацию человек получает от своего окружения за какую-либо отличительную черту внешности, характера или поступок, причём, именование может образоваться как от апеллятива, содержащего характеристику, так и от онима путём его различных

трансформаций. Суть же номинации вскрывается в деривате путём ассоциации и мотивации, при отсутствии которой утрачивается истинная причина возникновения прозвища, а с уходом носителей говора – и само прозвище. Например, прозвище *Лохматый* может иметь лысый человек, причиной возникновения такого именования является насмешка над его носителем; со временем же мотивированность насмешки может быть утеряна, а людям останется только догадываться, почему человек имеет подобное прозвище: то ли раньше носил длинные волосы, а потом сбрил, то ли в детстве не любил причёсываться, то ли прозвали по контрасту. Отсутствие системности в образовании прозвищ, использование их как индивидуальных именований в узком кругу соответствует процессу становления имён по линии «микро» – «макро»: «на стадии микроимени как бы происходит перелом в нарицательном употреблении слова и закреплении его за одним, определённым в данной ситуации, объектом» [6, с. 169]. Исходя из данного положения, уместно провести аналогию микроантропонима с микротопонимом, так как они являются единицами одного уровня в становлении имени.

Л.А. Климова вслед за рядом лингвистов (Ю.А. Карпенко [7, 8], В.А. Никоновым [9, 10], А.В. Суперанской [6, 11]) выделяет специфические черты, присущие микротопонимии:

- близость к нарицательным именам;
- меньшая устойчивость по сравнению с топонимами;
- отсутствие письменной, официальной фиксации;
- большая изменчивость микротопонимов;
- специфика в источниках, строении, судьбе, характере объектов;
- размеры, сущность объектов;
- роль микротопонимии в жизни человека, непосредственная данность, неслучайность мотивировки, подвижность, локальность (малоизвестность), бытовая понятность, несистематичность;
- менее высокая частотность и меньшая стандартность моделей [12, с. 76].

Прозвища как микроантропонимы обладают подобным набором дифференциальных признаков:

локальность, своеобразная корпоративность – функционирование в пределах одного говора, использование на территории одного населённого пункта по отношению к одному конкретному лицу;

- специфическая семантика, складывающаяся из номинации, мотивации, деривации, коннотации (эмоционально-экспрессивной окрашенности) и возникающих ассоциаций; связь с понятием о реалии, которая дала прозвище;

- близость к апеллятивам или к проприальной лексике по фонетической оформленности и ассоциативному ряду; отграничить прозвища от апеллятивов оказывается возможным при частотном использовании в речи носителей говора в качестве номинации одного конкретного человека;

- неслучайность – роль характеристики-бирки как отличительного знака прозываемого;

- подвижность – прозвище человека может стать базой для образования прозвищ членов его семьи; прозвище может дать жизнь уличной фамилии; оно может уйти и замениться другим;

- заочное («заглазное») употребление – называние человека прозвищем за глаза (как правило), очное употребление для положительных прозвищ или для оскорбления отрицательным прозвищем в экстремальных коммуникативных ситуациях (например, при ссоре);

- недолговечность – с уходом прозвищеобладателя исчезает его номинация, равно как и с уходом носителей говора старшего поколения утрачивается мотивация возникновения прозвища, а потом и сама единица;

- структурно-грамматическое разнообразие – прозвища могут представлять собой одно слово, словосоче-



тание, синтагму;

- юридическая незакреплённость: прозвища не входят в официальную структуру именования, не имеют письменной фиксации (фиксация с исследовательскими целями здесь не в счёт).

Перечисленные признаки являются конкретизирующими, определяющими и микроантропоним как самостоятельную единицу в онимическом пространстве.

К микроантропонимам А.В. Суперанская относит «прозвищные именования людей с яркой характеристикой: *Косолапый, Пучеглазый, Долговязый* и т.п.. К макроантропонимам, очевидно, следует отнести «групповые именования определённых коллективов: имена семей, родов, династий» [6, с. 169]. Согласно этому утверждению уличные фамилии, коллективные прозвища стоит рассматривать как макроантропонимы. Однако перечисленные именования функционируют на ограниченной территории, не выходя за её пределы, следовательно, их положение ближе к уровню микроантропонимов по линии «микро» – «макро».

Приставка микро- акцентирует внимание на диапазоне использования имени в речи – в пределах одного говора. Однако не стоит умалять роль микроантропонимов в жизни человека: они являются показателями социальных отношений, вскрывают деривационный механизм языка, отражают культуру и быт носителей говора, поэтому их изучение значимо для постижения жизни народа.

Прозвища возникают и функционируют в узкой среде – в пределах одного языкового коллектива, одного говора, являясь показателем отношений между его членами. Так, например, прозвище *Жадина*, образованное от апеллятива с соответствующим значением, отражает черту характера своего обладателя – жадность, скупость, что было подмечено жителями села. Прозвище *Клоп* является ассоциативным, наталкивает на мысль о пословице: «Мал клоп, да вонюч», – это иллюстрирует негативное отношение носителей говора к прозываемому, который демонстрирует противный, вредный характер, в связи с чем с именуемым предпочитают не связываться и не иметь никаких дел. Стоит обратить внимание на то, что приведённые прозвища носят отрицательный характер и отражают негативное отношение говорящих (прозывающих) к именуемому (прозываемому). Для диалектной картины мира данный факт является закономерностью – прозвище выполняет функцию показателя «ненормы»: любое отклонение от привычного, общепринятого носителями говора подмечается и наделяется номинацией-ярлыком, потому что отрицательное, плохое мешает жить, оказывая нежелательное воздействие на окружающих. Однако не все прозвища являются отрицательными, есть фамильярные и положительные, хотя их меньше, чем негативных.

Среди носителей говора прозвища прочно укореняются, активно используются в речи: закон экономии языковых средств приводит к тому, что проще, быстрее назвать человека по прозвищу, например *Кудряш* вместо фамилии Кудряшов, *Абрам* вместо Абрамов. Прозвище – это активно используемый в речи языковой знак прозываемого, его «визитная карточка», отличающая от других, выделяющая человека из общей массы и в то же время указывающая на принадлежность к конкретному языковому коллективу.

С точки зрения семной структуры [о семантике имён собственных см.: 13, с. 11; 14, с. 209; 15, с. 20-23; 16, с. 6; 17, с. 232; 18, с. 55; 19, с. 92], на наш взгляд, в прозвищах комплекс сем реализуется через функционирование в речевой ситуации (через потенциальную сему), через возникающие ассоциации, дополняется коннотативной и (иногда) имплицитной (вероятностной) семами. Семная структура микроантропонима имеет следующий вид:

- классема – ‘предметность’;  
- лексограммемы – ‘проприальность’, ‘прозвищность’, ‘единичность’, ‘одушевлённость’;

- гиперсема – ‘человек’;  
- гипосемы (например, ‘мужчина’, ‘женщина’, ‘девочка’, ‘мальчик’, ‘сильный’, ‘лысый’, ‘худой’) и гипосемные комплексы, отражающие конкретные характерные черты прозываемого (например, ‘большого роста’, ‘крупного телосложения’);  
- ассоциативная сема;  
- потенциальная сема;  
- имплицитная сема;  
- коннотативные семы: эмоциональная; оценочная (оценка прозываемого); экспрессивная (выражение степени качества) [ср.: 20, с. 197-198].

Подобная семная структура реализуется во всех мотивированных микроантропонимах, в немотивированных же прозвищах семная структура неполная (могут отсутствовать гипосемы, гипосемные комплексы, ассоциативная сема, потенциальная сема, имплицитная сема и коннотативные семы). Так, значение прозвища реализуется в локальной среде: в конкретном говоре, в определённом языковом коллективе, в привязанности к тексту, речи – вне текста, речи семантика прозвища не представлена полностью, так как прозвищная номинанта вне дефиниции может быть воспринята людьми, не являющимися носителями говора, как апеллятив или оним, не имеющие никакого отношения к прозываемому. Стоит ещё раз подчеркнуть, что в семантике прозвищ осуществляется связь с понятием о реалии, которая дала прозвище.

В диалектной картине мира прозвищная номинанта является естественным языковым знаком, отражающим взаимоотношения людей. Обладая особой экспрессией, мотивированностью и ассоциативностью, прозвища чаще всего носят отрицательный характер, служат насмешливым, обидным именованием, иронически представляющим носителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с. (БЭС).
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. 2-е изд. М.: Наука, 1988. 192с.
3. Пашкевич А.А. Прозвища и клички в системе номинативных средств английского языка: дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.04. С-Пб., 2006. 146 с.
4. Махнаторода О.В. Неофициальные (прозвищные) имена различных объектов ономастики: структурно-семантический аспект (на материале русского и английского языков): автореферат дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.19. Майкоп, 2010. 21 с.
5. Чичагов В.К. Из истории русских имён, отчеств и фамилий (Вопросы русской исторической ономастики XV-XVII вв.). М.: Учпедгиз, 1959. 127 с.
6. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 365 с.
7. Карпенко М.В. Функционирование и образование прозвищ (Вопросы классификации) // Вопросы ономастики. Вып. 2. Самарканд: СамГУ, 1974. С.53-58.
8. Карпенко Ю.А. Ономастика в художественной литературе // Ономастика. Проблемы и методы. М., 1978. С. 169-188.
9. Никонов В.А. Имя и общество. М.: Наука, 1974. 278 с.
10. Никонов В.А. Введение в топонимику. М.: ЛКИ, 2011. 184 с.
11. Суперанская А.В., Сталтмане В.Э., Подольская Н.В., Султанов А. Х. Теория и методика ономастических исследований / Отв. ред. А. П. Непокупный. 2-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 256 с.
12. Климова Л. А. Нижегородская микротопонимия в языковой картине мира: монография // Науч. ред. И.А. Ширшов; МПГУ. Арзамас: АГПИ, 2007. 394 с.
13. Зубкова Л. И. Русское имя второй половины XX века в лингвокультурологическом аспекте (по произ-

ведениям Ф. Абрамова, В. Астафьева, В. Распутина и В. Шукшина): автореферат дисс. ...докт. филол. наук: 10.02.01. Воронеж, 2009. 40 с.

14. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики. М.: Гнозис, 2005. 326 с.

15. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание // Пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1996. 416 с.

16. Кисель О. В. Коннотативные аспекты семантики личных имён: автореф. дисс. ...канд. филол. наук: 10.02.19. Челябинск, 2009. 24 с.

17. Руденко Д. И. Имя в парадигмах философии языка. Харьков: Основа, 1990. 299 с.

18. Шмелёв А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. 496 с.

19. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык. В 3-х частях. Часть 2. М.: Просвещение, 1987. 256 с.

20. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц. В 2 ч. Ч. 1. 2-е изд. испр. и доп. М.: Академия, 2006. 480 с.

УДК 81

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Дзусова Бэлла Таймуразовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии

Туаева Лариса Ахсарбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии

*Северо-Осетинский государственный педагогический институт, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация:** Статья посвящена проблеме формирования языковых компетенций на уроках осетинского языка в условиях поликультурного образования. Актуальность статьи обусловлена тем, что учебный процесс реализуется в условиях русско-осетинского двуязычия. В связи с этим главное внимание при обучении необходимо обращать на снятие возможного психологического барьера, затрудняющего процесс воспроизведения учащимися осетинской речи, на тот факт, что значительное количество школьников не имеют достаточной речевой практики общения на осетинском языке из-за отсутствия достаточного осетинского языкового окружения в месте проживания. В целях разработки более подходящей методики успешного формирования языковой компетенции в условиях поликультурного образования необходимо уделить особое внимание формированию навыков культуры речи, развитию лингвистических компетенций при работе с художественным текстом и т.д. Немаловажную роль при этом играет и процесс обучения русскому, родному и иностранному языкам, преподавание которых в условиях поликультурного образования существенно усложняется и требует новых подходов, но с учетом преемственности. В связи с этим стратегия достижения полиязычия в рамках существующих в регионе социолингвистических реальностей остается ключевой проблемой в сфере образования, предъявляя конкретные требования к методологической обоснованности принимаемых по этой проблеме решений. Главная цель уроков осетинского языка в условиях поликультурной школы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к предмету, привить им любовь к родному, русскому и иностранному языкам, и на этой основе сформировать у них умения и навыки культуры речи.

**Ключевые слова:** языковые компетенции, лингвистические компетенции, осетинский язык, поликультурное обучение, двуязычие.

## FORMATION LINGUISTIC COMPETENCE AT THE LESSONS OSSETIAN LANGUAGES IN A MULTICULTURAL EDUCATION

© 2016

Dzusova Bella Taymurazovna, candidate pedagogical sciences, assistant professor of Ossetian philology

Tuaeva Larisa Achsarbekovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Ossetian philology

*North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz (Russia)*

**Annotation:** The article deals with the formation of linguistic competence on the lessons of the Ossetian language in multicultural education. The relevance of the article due to the fact that the educational process is realized under the conditions of Russian-Ossetian bilingualism. In this regard, the emphasis in teaching should be paid to the removal of a possible psychological barrier, which hinders the process of playing the students of the Ossetian language, the fact that a significant number of pupils do not have sufficient speech practice of communication in the Ossetian language due to lack of sufficient Ossetian language environment in place residence. In order to develop a more appropriate methodology successful formation of linguistic competence in multicultural education is necessary to pay special attention to the development of skills of speech, the development of linguistic competence when working with artistic text etc. An important role is played here and the process of learning Russian, native and foreign languages, the teaching of which in terms of multicultural education becomes much more complicated and requires new approaches, but with the succession. In connection with this strategy to achieve polylinguism within the existing socio-linguistic realities in the region remains a key problem in the field of education, presenting the specific requirements for the methodological validity of accepted decisions on this issue. The main objective of the Ossetian language lessons in a multicultural school environment is to arouse students' interest in the subject, to instill in them a love for the native, Russian and foreign languages, and on this basis to form their skills of speech.

**Keywords:** linguistic competence, linguistic competence, the Ossetian language, multicultural education, bilingualism.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время основной целью образования выступает формирование учебных компетенций учащихся, среди которых немаловажное значение отводится языковым компетенциям. Очень важно, чтобы в семье, в школе, в учебных заведениях разного уровня подготовки изучение и освоение истории и культуры народов стало делом естественным. Необходимо ориентировать детей на овладение в равной степени и родным, и русским, и иностранным языками. В связи с этим важным методическим вопросом становится применение различных педагогических технологий с целью формирования лингвистических, коммуникативно-речевых, языковых компетенций учащихся, а также изучение потенциальных направлений их развития.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Языковая компетенция, представляющая собой часть коммуникативной компетенции, относится к ключевым компетенциям, так как отражает способности личности к речевому общению и представляет собой комплекс коммуникативных навыков, основанных на интеграции культурологических, лингвистических, психологических,

грамматических и социальных знаний. В исследованиях Л.Б. Гацаловой [1], Н.В. Кузьминой, Б.Т. Дзусовой [2], Ф.С. Макоевой [3], А.К. Марковой [4], А.И. Мищенко [5], А.А. Майера, Л.К. Парсиевой [6] она рассматривается как важная необходимая составляющая профессиональной компетентности, как система внутренних потенциальных ресурсов, совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для построения конструктивного общения в определенном круге ситуаций межличностных взаимоотношений.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Немаловажную роль при формировании языковых компетенций играет процесс обучения русскому, родному и иностранному языкам, преподавание которых в условиях полилингвального образования существенно усложняется и требует новых подходов, но с учетом преемственности. В связи с этим, основной целью нашего исследования в рамках данной статьи является выявление наиболее эффективных условий развития навыков культуры речи в процессе формирования коммуникативных компетенций учащихся.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Современная российская система образования предлагает учащимся целый ряд направлений, направленных на формирование у них лингвистических компетен-



ций. Это, в первую очередь, уроки русского языка, русской литературы и иностранного языка, а в национальных республиках – на уроках родного языка и родной литературы. В республике Северная Осетия-Алания таким языком является осетинский. Он не только является предметом изучения, но в некоторых образовательных учреждениях используется как средство обучения другим предметам. Таким образом, в условиях полилингвального образования нагрузка на учащихся значительно возрастает, поэтому необходимо систематическое совершенствование методики преподавания родного, русского и иностранного языков, позволяющей максимально эффективно развивать языковые компетенции обучающихся.

Кроме того, осетинский язык – учебный предмет, познавательная ценность которого чрезвычайно высока: на уроках формируется мышление (Ф.С. Макоева) [3], прививается чувство любви к родному языку, через язык осмысливаются общечеловеческие ценности, воспитывается личность с постоянным стремлением совершенствоваться в знаниях и умениях, связанных с родным языком и родной речью (М.А. Цаликова) [7].

Народная мудрость гласит: «Если твои планы рассчитаны на год – сей рожь, если на десятилетия – сажай деревья, если на века – воспитывай детей». Именно такой должна быть концепция гуманитарного и, в частности, лингвистического образования в такой многонациональной и многоконфессиональной республике, как РСО-Алания. Задачей педагогической общественности является воспитание в духе взаимопонимания и национально-культурного взаимодействия. В рамках учебно-воспитательного процесса педагог-словесник прививает любовь к языку, обычаям и традициям, что особенно необходимо в воспитании подрастающего поколения. Эти знания помогают затем жить в мире и согласии в многоэтнической среде, не теряя культурных доминант своего народа, и сопротивляться негативным последствиям глобализации.

Обучение родному языку должно быть ориентировано и на вхождение в культуру народа-носителя изучаемого языка, приобщение учащихся к нормам, традициям, религиям, фиксируемым в этой культуре. Следовательно, надо найти некоторую общность, которая объединяет изучаемые языки, культуры, сделать понятным национально-художественное мышление.

Язык – зеркало каждого народа, каждой личности, та неотъемлемая часть народа, то культурное наследие, в котором находит выражение его самосознание, самобытность. Роль осетинского языка и литературы труднее переоценить, ибо приобщение к прогрессивным национальным традициям родного народа и его идеалам, понимание национального характера и красоты родной природы, освоение богатств языка и норм нравственности своего народа, эффективно осуществляется именно через произведения родной литературы, устного народного творчества [4].

В связи с этим стратегия достижения полиязычия в рамках существующих в регионе социолингвистических реальностей остается ключевой проблемой в сфере образования, предъявляя конкретные требования к методологической обоснованности принимаемых по этой проблеме решений.

Главная цель уроков осетинского языка в условиях полилингвальной школы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к предмету, привить им любовь к родному, русскому и иностранному языкам, и на этой основе сформировать у них умения и навыки культуры речи.

Успешное развитие лингвистических компетенций возможно лишь при условии обязательного развития интеллектуальных способностей ученика. Немаловажную роль играет и формирование навыков культуры речи, развитие языкового чутья при работе с художественным текстом и т.д. В процессе чтения и анализа прозаического и стихотворного произведения ученики, переводя с

родного языка на русский или иностранный, и с русского или иностранного на родной, совершенствуют культуру речи всех трех языков.

Перевод – есть такая разновидность речевого действия, когда учащиеся поставлены в условия выражения одних и тех же мыслей средствами двух языков. При помощи перевода школьники могут хорошо прочувствовать литературную манеру художника слова, его стиль, богатство словаря. Задача школьного перевода – научить ученика переводить русский или иностранный текст на родной язык, не украшая и не улучшая его, а точно и ярко передавая смысл сказанного автором [6].

При переводе на родной язык необходимо предупредить учащихся о том, что подбор образной лексики требует большой продуманности, иначе образ, созданный писателем, не будет донесен до ученика-читателя. Обычно ученики предпочитают дословный перевод, надо учить их переводить не отдельные слова, а мысли.

Для того чтобы учащиеся при переводе на родной язык не исказили смысл текста, необходимо приучать их к различным видам подготовительных упражнений: переводу словосочетаний, переводу отдельных предложений, переводу отрывков с помощью переводного словаря [7]. В процессе работы над переводом происходит обогащение словарного запаса учащихся как лексикой языка, с которого совершается перевод, так и лексикой родного языка. Активизация словарного запаса учащихся тесно связана с постижением многозначности, так как значение метафоры и метонимии не осознаются школьниками из контекста. Для облегчения восприятия учащимися переносных значений того или иного слова практиковать следующие задания:

а) определите значения выделенных слов в разных контекстах;

б) найдите в тексте многозначное слово и переведите его на родной язык. Определите, является ли оно многозначным в родном языке;

в) выведите при помощи переводного словаря все значения данного слова в осетинском и русском языках. Подумайте, почему писатель выбрал именно это значение данного слова в приведенном отрывке?

Выполняя задания по переводу такого типа, учащиеся осознанно наблюдают над многозначностью родного и переводимого слова. Важно, чтобы дети поняли функцию многозначного слова в раскрытии идейного содержания текста. После разбора ряда ученических переводов, учитель осетинского языка знакомит учащихся с поэзией классика осетинской литературы КЛ. Хетагурова. Как сказал о нем Расул Гамзатов: «Осетия – страна больших поэтов, великих воинов. Но символом Осетии является Коста Хетагуров». Образности в его произведениях принадлежит огромная роль, но изобразительные средства у К. Хетагурова – не самоцель, а средство индивидуализировать явления и предметы. Особенностью поэтической речи К. Хетагурова является народный синтаксис. Ознакомив учащихся с композиционной структурой поэзии Коста Хетагурова, уже серьезнее подходят к переводу его поэзии и сравнивают литературный перевод одного и другого писателей.

Например, программное стихотворение К. Хетагурова «Ныстуан» переведено на 35 языков, в том числе русский, английский, французский. На осетинском:

Ныббар мын, кæд-иу дæм мæ зарæг  
Кæуæгау фæзына, мыййаг, –  
Кæй зардæ нæ агуры хъарæг,  
Уый зарæд йæхи фæндиаг!..

Æз дзыллæйæ къаддæр куы дарин,  
Куы бафидин искуы мæ хæс,  
Уæд афтæ æнкъардæй нæ зарин,  
Нæ хъуысид мæ кæуын хъæлæс...

На русский язык это стихотворение перевел  
П. Панченко, назвав его «Завещание»:

Прости, если отзвук рыдания  
Услышишь ты в песне моей:  
Чье сердце не знает страданья  
Тот пусть и поет веселей.

Но если б народу родному  
Мне долг отплатить удалось  
Тогда б я запел по-другому,  
Запел бы без боли, без слез.

Английский подстрочный перевод Т. Гуриева отличается даже пунктуационно, но в смысловом плане значительно ближе к оригиналу:

Request  
Forgive me if my song  
Sounds (will sound) like a dirge.  
Whose heart doesn't want weeping  
May sing to his heart's content.

Were my duties less to the people,  
Were I able to pay my debt,  
Then I'd not sing so sadly.  
My tearful voice wouldn't be heard...

На французский язык это стихотворение перевел  
Кайсын Кулиев:

Testament  
Pour mes chansons en pleurs  
Ge te demande psrdon.  
Le cœur sans douleur  
Ton chant a du bon;

Mais si envers mon peuple  
Garrive à payer la dette.  
Mon chant sonnerait au triple,  
Ma peine deviendrait obsolète.

Значительным вкладом в развитие не только лингвистических, но и общекультурных компетенций было бы заучивание наизусть этого стихотворения, в котором всего восемь строк, на осетинском, русском и иностранном языках, а затем проведение лингвистического анализа оригинального и переводного текстов.

В результате такой работы, учащиеся приходят к пониманию того, что слова в контексте приобретают дополнительные оттенки значения, конкретизацию и экспрессивность. В художественной речи лексические связи однозначных слов могут значительно расширяться, что способствует возникновению у читателя или слушателя образных представлений. Для создания художественного образа писатель нарушает привычное логико-предметное содержание сочетающихся слов.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Литературный перевод разбирается с точки зрения лексических, синтаксических и стилистических особенностей. Иногда для осмысления текста необходимо показать варианты вольного перевода, особенно это важно в том случае, когда встречаются выражения, непередаваемые на другой язык.

Занятия переводами на специальных уроках по развитию связной речи способствуют осознанию стилистических особенностей, литературной речи разных народов, а значит, и практическому овладению литературной разговорной речью.

Текст, как стержневая единица обучения, предстает теперь не только в форме результата, в котором зафиксирован способ оформления мысли (ее предметно-смысловая, коммуникативная и структурная целостность), но и как сам процесс в его развитии.

Создание высказывания при этом понимается как продуцирование собственного высказывания и как ре-

продуцирование чужого (реферирование, конспектирование, тезисирование).

Привить знания о способах создания высказывания, учебного и творческого, сформировать соответствующие умения на каждом этапе речевой деятельности – таковы задачи учителя в свете современной концепции полилингвального образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гацалова Л.Б. Неология как наука в общей парадигме современного языкознания. Автореф. дисс.... докт. филол. н. Нальчик, 2005.
2. Дзусова Б.Т. Национальный речевой этикет – важнейший компонент духовной культуры осетин. Владикавказ, 2009. – 201 с.
3. Макоева Ф.С. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза в курсе «Культура русской речи» //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. №25 (58): Аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б., Мартазанов А.М. Особенности звукового строя русского, осетинского и нахских языков //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 9. С. 153-154.
7. Цаликова М.А. Языковой изоморфизм в системе работы по развитию неродной речи //Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Р.П. Бибиловой. Владикавказ, 2011. С. 143-146.

## Е.А. БАРАТЫНСКИЙ В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ А.С. ПУШКИНА

© 2016

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск (Россия)***Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения*Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются разнообразные знаки внимания А.С. Пушкина к творчеству Е.А. Баратынского, прежде всего – в собственно художественной плоскости, т. е. на уровне эстетического диалога классика с современником. При этом обобщаются предшествующие работы по данной теме и вводятся в научный оборот новые факты рецепции Пушкиным поэтики Баратынского. Анализируется также спорный вопрос о косвенном отражении «метафизической» художественной логики Баратынского в пушкинском образе музыканта Сальери, репрезентирующем рациональное начало в искусстве. Делаются выводы, что классик выделял поэзию Баратынского на фоне творчества других своих современников. Это выразилось в ряде его посланий к поэту, заинтересованных упоминаниях о его лирике и поэмах, в письмах писателя, в многочисленных заимствованиях из произведений друга (цитаты, реминисценции, аллюзии, эпиграфы, параллели), начиная с 1821 и заканчивая 1836 г. Особенно много перекличек такого рода обнаруживается в романе «Евгений Онегин». Внимание Пушкина к сочинениям Баратынского проявилось во всем литературном наследии писателя – поэзии, прозе, критике, письмах. Представляет интерес и обратная сторона творческого диалога писателей: реакция Баратынского на сочинения Пушкина. Но эта тема требует отдельного исследования.

**Ключевые слова:** Е.А. Баратынский, А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, П.А. Вяземский, Н.М. Языков, П.А. Плетнев, Л.С. Пушкин, «пушкинская плеяда поэтов», реминисценции, переклички, поэтический язык, диалог писателей, поэтика, «Евгений Онегин», Петербург, Финляндия, Овидий.

## YE.A. BARATYNSKY IN A.S. PUSHKIN'S CREATIVE THINKING

© 2016

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language  
*Ogarev Mordovia State University, Saransk (Russia)***Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor, head of the chair  
of translation and translation studies*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

**Abstract.** The article considers different A.S. Pushkin's signs of attention to Ye.A. Baratynsky's creative work, first of all, in the artistic sphere, that is, on the level of the aesthetic dialogue of the classical writer with his contemporary one. In this regard, previous works on the theme are generalized and new facts of Pushkin's reception of Baratynsky's poetics are introduced into the scientific context. The article also analyzes the controversial question of the indirect reflection of "metaphysical" artistic Baratynsky's logics in Pushkin's image of the musician Salieri representing the rational beginning in the art. It is concluded that the classical writer emphasized Baratynsky's poetry on the background of his other contemporaries' creative work. This was expressed in the series of messages to the poet, mentions about his lyrics and poems, letters, numerous borrowings from the friend's works (quotations, reminiscences, allusions, epigraphs, parallels) from 1821 to 1836. Especially many interchanges of this kind can be found in the novel "Eugene Onegin". Pushkin's attention to Baratynsky's works was expressed in the whole writer's literature heritage – poetry, prose, criticism, letters. The other side of the writers' creative dialogue – Baratynsky's reaction to Pushkin's works – is also interesting, though this theme deserves some special research.

**Keywords:** Ye.A. Baratynsky, A.S. Pushkin, A.A. Delvig, P.A. Vyazemsky, N.M. Yazykov, P.A. Pletnev, L.S. Pushkin, "Pushkin's pleiad of poets", reminiscences, interchanges, poetic language, poets' dialogue, poetics, "Eugene Onegin", Petersburg, Finland, Ovidius.

Осмысление художественного «диалога» писателей-современников – актуальная задача литературоведения [см., напр.: 1; 2]. Особенно интересна в этом плане первая половина XIX в., когда формировалось содружество ярких поэтов, окружавших А.С. Пушкина и образовавших «пушкинскую плеяду», связанную биографическими, литературными, а иногда и формально-языковыми обстоятельствами [3–7; 8, с. 262–354; 9–12].

Творческие отношения Пушкина и Баратынского не раз были предметом внимания исследователей [см., напр.: 13; 14; 15, с. 38–39; 16, с. 328–331; 17; 18; 19, с. 26–27; 20–25]. Однако данная тема нуждается в обобщении уже известных и новых фактов, свидетельствующих о диалоге этих авторов в рамках собственно художественного дискурса.

Писатели познакомились зимой 1818–1819 гг. в Петербурге; еще более сблизились они во второй пол. 1820-х гг., когда Баратынский избавился от вынужденной военной службы, а Пушкин был освобожден от Михайловской ссылки. Кульминацией их творческого союза стало издание в 1828 г. poem «Бал» Баратынского и «Граф Нулин» Пушкина под одной обложкой [26]. 21 января 1831 г. Пушкин писал П.А. Плетневу в связи со смертью А.А. Дельвига: «Без него мы точно осиротели. Считай по пальцам: сколько нас? ты, я, Баратынский, вот и всё» [27, т. 10, с. 334]. Впоследствии отношения писа-

телей потеряли прежнюю теплоту, как по литературным, так и биографическим причинам. Заключительным аккордом их дружеского и творческого дуэта стала грустно-многозначительная фраза Пушкина в письме к жене в середине мая 1836 г.: «Баратынский однако ж очень мил. Но мы как-то холодны друг ко другу» [27, т. 10, с. 581]. Тем не менее, для нас важнее то, что связывало, а не разъединяло обоих.

Пушкин явно выделял произведения современника: «Но каков Баратынский? Признайся, что он превзойдет и Парни и Батюшкова – если впредь зашагает, как шагало до сих пор – ведь 23 года счастливцу! Оставим все ему эротическое поприще и кинемся каждый в свою сторону, а то спасенья нет» (Пушкин – П.А. Вяземскому. 2 января 1822 г.); «Баратынский – прелесть и чудо, *Признание* – совершенство. После него никогда не стану печатать своих элегий...» (Пушкин – А.А. Бестужеву. 12 января 1824 г.); «...что за прелесть эта Эда! Оригинальности рассказа наши критики не поймут. Но какое разнообразие! Гусар, Эда и сам поэт, всякий говорит по-своему. А описания лифляндской природы! а утро после первой ночи! а сцена с отцом! – чудо!» (Пушкин – А.А. Дельвигу. 20 февраля 1826 г.) [27, т. 10, с. 32, 78, 201–202].

Он посвятил другу несколько посланий: «Баратынскому из Бессарабии» (1822), «Ему же» («Я жду обещанной тетради...», 1822), «К Баратынскому»



(1826), набросок «Что-то грезит Баратынский...» (1820–1826), «Баратынскому» (1827). В первом из них поэт остроумно сравнивает адресата, служившего в Финляндии, с высланным из Рима в причерноморскую провинцию Овидием:

Сия пустынная страна  
Священна для души поэта:  
Она Державиным воспета  
И славой русскою полна.  
Еще донныне тень Назона  
Дунайских ищет берегов;  
Она летит на сладкий зов  
Питомцев муз и Аполлона,  
И с нею часто при луне  
Брожу вдоль берега крутого;  
Но, друг, обнять милее мне  
В тебе Овидия живого.

В последнем, незавершенном послании, Пушкин обращается к нему: «О ты, который сочетал / С глубоким чувством вкус толь верный, / И точный ум, и слог примерный, / О ты, который избегал / Сентиментальности манерной / И в самый легкий мадригал / Умел...».

Классик упоминал о поэте и в иных своих произведениях, нередко цитируя его строки. Так, в послании «Алексееву» (1821) он иронически ссылается на адресованное Н.М. Коншину стихотворение Баратынского «Пора покинуть, милый друг, / Знамена ветреной Киприды...» (1821), – примеривая на себя литературную маску будущего «Онегина»: «Теперь уж мне влюбиться трудно, / Вдыхать неловко и смешно. / Надежде верить безрассудно, / Мужей обманывать грешно. / Прошел веселый жизни праздник, / Как мой задумчивый проказник, / Как **Баратынский** (здесь и далее выделено нами. – Н. В., Д. Ж.), я твержу: / «**Нельзя ль найти подруги нежной? / Нельзя ль найти любви надежной?**» / И ничего не нахожу. / Оставя счастья призрак ложный, / Без упоительных страстей, / Я стал наперсник осторожный / Моих неопытных друзей». В «Послании цензору» (1821) говорит о Баратынском как авторе элегий и поэмы «Пир», отстаивая сдержанный эротизм его творений: «О варвар! кто из нас, владельцев русской лиры, / Не проклинал твоей губительной секиры? / Докучным евнухом ты бродишь между муз; / Ни чувства пылкие, ни блеск ума, ни вкус, / Ни **слог певца Пирова, столь чистый, благородный** – / Ничто не трогает души твоей холодной. / На всё кидаешь ты косою, неверный взгляд. / Подозревая всё, во всем ты видишь яд. / Оставь, пожалуй, труд, нимало не похвальный: / Парнас не монастырь и не гарем печальный...».

Защищая Баратынского от критических замечаний в отношении «Эды» (1825), Пушкин так отозвался о романтической героине поэта: «Стих каждый в повести твоей / Звучит и блещет, как червонец. / Твоя **Чухончка**, ей-ей, / Гречанок Байрона милей, / А твой Зоил прямой Чухонец» («К Баратынскому»). О жадном интересе писателя к этому произведению, свидетельствуют также его письма к брату: «<...> Прощай, моя радость. Что ж **чухонка Баратынского**? Я жду» (первая пол. ноября 1824 г.); «Горопи Дельвига, присылай мне **чухонку Баратынского**, не то прокляну тебя» (начало 20-х чисел ноября 1824 г.); «<...> Пришли же мне **Эду Баратынскую**. Ах он чухонец! да если она милее моей черкешенки, так я повешусь у двух сосен и с ним никогда знаться не буду» (4 декабря 1824 г.); «Пришли мне **Цветов да Эду** да поезжай к Энгельгардтову обеду» (20–23 декабря 1824 г.); «Плетнев неосторожным усердием повредил **Баратынскому**; но **Эда** всё поправит. Что **Баратынский**?.. И скоро ль, долго ль?.. как узнать? Где вестник искупленья? Бедный **Баратынский**, как об нем подумаешь, так поневоле постыдишься унывать» (конец января – первая пол. февраля 1825 г.) [27, т. 10, с. 108, 110, 114, 117, 124]. Ср. также в письме к А.Г. Родзянко 8 декабря 1824 г.: «Кстати: **Баратынский** написал поэму (не прогнавайся – про **Чухонку**), и эта чухонка говорят

чудо как мила. – А я про Цыганку; каков? подавай же нам скорее свою **Чупку** – ай да Парнас! ай да героини! ай да честная компания! Воображаю, Аполлон, смотря на них, закричит: зачем ведете мне не ту? А какую ж тебе надобно, проклятый Феб? гречанку? итальянку? чем хуже чухонка или цыганка» [27, т. 10, с. 115].

В «Евгении Онегине» Баратынский удостоился редких для кого-либо из русских поэтов знаков внимания, едва ли не больших, чем Вяземский [28] и тем более Языков [29]. Во-первых, ему посвящена целая восторженная строфа, предшествующая авторскому «переводу» франкоязычного письма Татьяны к Онегину; здесь повествователь сообщает, что готов отдать пальму первенства в деликатном описании женских сердечных излияний признанному в этом отношении мастеру: «**Певец Пиров и грусти томной**, / Когда б еще ты был со мной, / Я стал бы просьбою нескромной / Тебя тревожить, милый мой: / Чтоб на **волшебные напевы** / Переложил ты страстной девы / Иноплеменные слова. / Где ты? приди: свои права / Передаю тебе с поклоном... / Но посреди печальных скал, / Отвыкнув сердцем от похвал, / Один, под финским небосклоном, / Он бродит, и душа его / Не слышит горя моего» (3, XXX). Во-вторых, Пушкин упоминает о поэте в контексте пространных (две строфы) иронических рассуждений о типичном альбоме «уездной барышни»: «...Великолепные альбомы, / Мученье модных рифмачей, / Вы, украшенные проворно / Толстого (Ф.П. Толстого. – Н. В., Д. Ж.) кистью чудотворной / Иль **Баратынского** пером, / Пускай сожжет вас божий гром!» (4, XXX). В-третьих, автор признается, что восхищается описаниями зимних пейзажей в произведениях друзей-стихотворцев, один из которых Баратынский, – противопоставляя, впрочем, им «прозаические» краски: «Но, может быть, такого рода / Картины вас не привлекут; / Всё это низкая природа; / Изящного не много тут. / Согретый вдохновенья богом, / Другой поэт роскошным слогом / Живописал нам первый снег / И все оттенки зимних нег: / Он вас пленит, я в том уверен, / Рисуя в пламенных стихах / Прогулки тайные в садах; / Но я бороться не намерен / Ни с ним покамест, ни с тобой, / **Певец Финляндки молодой!**» (5, III), а в примечании № 28 указывает: «См. описания финляндской зимы в «**Эде**» **Баратынского**». В-четвертых, повествователь использовал цитату из поэмы «Пир» в качестве одного из эпиграфов к седьмой главе: «Как не любить родной Москвы? **Баратынский**». Наконец, есть явные переклички между эпилогом «Пирова» и Посвящением к пушкинскому роману, датированным 29 декабря 1827 г., ср.: «Всё изменило, улетело! / Увы! на память нам придут / Те песни за веселой чашей, / Что на Парнасе берегут / Преданья молодости нашей: / **Собрание** пламенных **замет** / Богатой жизни **юных лет**, / **Плоды** счастливого забвенья, / Где воплотить умел поэт / Свои живые сновиденья...» (Баратынский) – «...Но так и быть – рукой пристрастной / Прими **собрание** пестрых глав, / Полусмешных, полупечальных, / Простонародных, идеальных, / Небрежный **плод** моих забав, / Бессонниц, легких вдохновений, / **Незрелых** и увядших **лет**, / Ума холодных наблюдений / И сердца горестных **замет**» (Пушкин).

Здесь встречаются и другие реминисценции из поэзии Баратынского, ср., напр.: «Ужель душе твоей так скоро чуждым стал / Друг отлученный, друг далекий, / На **финских** берегах между пустынных скал / **Бродящий** с грустью **одиноким**?» (Баратынский. «Где ты, беспечный друг? Где ты, о Дельвиг мой...». 1820) – «...**Один**, под **финским** небосклоном, / Он **бродит**...» («Евгений Онегин», 3, XXX); «...И между тем сынам веселья / В стекло простое бог похмелья / Лил через край, друзья мои, / Свое любимое **Аи**. / Его звездающаяся влага / Недаром взоры веселит: / В ней укрывается отгага, / **Она** свободною кипит, / Как пылкий ум, не терпит плена, / Рвет пробку резвою волной, / И брызжет радостная **пена**, / **Подобье** жизни молодой» (Баратынский. **Пир**)

– «Вдовы Клик или Мозта / Благословенное вино / В бутылке мерзлой для поэта / На стол тотчас принесено. / Оно сверкает Ипокреной; / Оно своей игрой и пеной / (Подобием того-сего) / Меня пленяло...», «Но изменяет пеной шумной / Оно желудку моему, / И я Бордо благоразумный / Уж нынче предпочел ему. / К **Аи** я больше не способен; / **Аи** любовнице подобен / Блестящей, ветреной, живой, / И своенравной и пустой... / Но ты, *Бордо*, подобен другу...» (4, XLV–XLVI), «В лета красивые мои / Поэтический **аи** / Нравился мне пеной шумной, / Сим **подобием** любви / Или юности безумной, и проч.» (Послание к Л. <в>у> П. <у>шкину>)» (Примечания к Евгению Онегину. № 25); «Всех смертных ждет судьба одна, / Всех чередом поглотит **Лета**: / И философа-болтуна, / И длинноусого корнета, / И в молдаванке шалуна, / И в рубище анахорета» (Баратынский. «Живи смелей, товарищ мой...». 1821) – ««...И память юного поэта / Поглотит медленная **Лета**...»» (6, XXII); «Бежит неверное здоровье, / И каждый час готовлюсь я / Свершить последнее условие, / Закон последний бытия; / Ты не спасешь меня, Киприда! / Пробьют урочные часы, / И низойдет к брегам Аида / Певец веселья и красы» (Баратынский. Элизийские поля. 1821?) – «Вот пять шагов еще ступили, / И Ленский, жмуря левый глаз, / Стал также целить – но как раз / Онегин выстрелил... Пробили / Часы урочные: поэт / Роняет молча пистолет» (6, XXX); «Утихли выюги и метели, / Текут потоками снега; / Опять в горах трубят рога, / Опять зефиры налетели / На обновленные луга», «О, если б щедростью богов / Могла ко смертным возвратиться / Пора любви с порой цветов!» (Баратынский. «На звук цевницы голосистой...». 1822) – «Гонимы вешними лучами, / С окрестных гор уже снега / Сбежали мутными ручьями / На потопленные луга», «Как грустно мне твое явленье, / Весна, весна! пора любви!», «...Весна в деревню вас зовет, / Пора тепла, цветов, работ...» (7, I–IV); «...Уныло шепчет: “Что со мною? / Мне с каждым днем грустней, грустней; / Ах, где ты, мир души моей! / Куда пойду я за тобою!” / И слезы детские у ней / Невольно льются из очей» (Баратынский. Эда) – «...Уселюсь, и возок почтенный, / Скользя, ползет за ворота. / «Простите, мирные места! / Прости, приют уединенный! / Увижу ль вас?...» И слез ручей / У Тани льется из очей» (7, XXXII); «...Ее потухшие глаза / Окружены широкой тенью / И на щеках румянца нет! / Чуть виден в образе прекрасном / Красы бывалой слабый след!», ««...Надежда есть еще одна: / Следы печали я сокрою...»» (Баратынский. Бал) – «Где пятна слез?... Их нет, их нет!... / На сем лице лишь гнева след...», «Надежды нет! Он уезжает, / Свое безумство проклинает...» (8, XXXIII–XXXIV).

В романе имеются и менее очевидные лексико-фразеологические параллели с творчеством современника, напр.: «Прилежный, мирный плуг, взрывающий бразды, / Почтеннее меча; полезный в скромной доле, / Хочу возделывать отеческое поле» (Баратынский. «Я возвращаюсь к вам, поля моих отцов...». 1821) – ««...Бразды пушистые взрывая, / Летит кибитка удалая...» (5, II); «Сердца завистников стеснила злая грусть, / И на другой же день расспросы о поэте / И похвалы ему жужжали в модном свете», «Как быть писателю? В пустыне благодатной, / Забывши модный свет, забывши свет печатный, / Как ты, философ мой, таиться без греха, / Избрать в советники kota и петуха...» (Баратынский. Богдановичу. 1824) – ««Я модный свет ваш ненавижу: / Милее мне домашний круг, / Где я могу...» – «Опять эклога! / <...>»» (3, II); «Выдь, дохни нам упоением, / Соименница зари; / Всех румяным появлением / Оживи и озари!» (Баратынский. Авроре III <ернваль>. 1824) – «И Таня в ужасе проснулась... / Глядит, уж в комнате светло; / В окне сквозь мерзлое стекло / Зари багряный луч играет; / Дверь отворилась. Ольга к ней, / Авроры северной алей / И легче ласточки влетает...» (5, XXI); «...Уже могилы дверь отверста перед ним, / Но он живет еще! Он помнит дни златые!» (Баратынский.

Отрывки из поэмы «Воспоминания». 1819) – «Стихи на случай сохранились; / Я их имею; вот они: / «Куда, куда вы удалились, / Весны моей златые дни?...»» (6, XXI); «Приятно драться, но, ей-ей, / Друзья, обедать безопасней!» (Баратынский. Пир) – «Приятно дерзкой эпиграммой / Взбесить оплошного врага; / Приятно зреть, как он упрямо / Склонив бодливые рога, / Невольно в зеркало глядится / И узнавать себя стыдится...» (6, XXXIII); «Судьбы ласкающей улыбкой / Я наслаждаюсь не вполне: / Всё мнится, счастлив я ошибкой / И не к лицу веселье мне» (Баратынский. «Он близок, близок, день свиданья...». 1819, иная редакция – 1826?) – «...О юность легкая моя! / Благодарю за наслажденья, / За грусть, за милые мученья, / За шум, за бури, за пиры, / За все, за все твои дары; / Благодарю тебя. Тобою, / Среди тревог и в тишине, / Я наслаждался... и вполне...» (6, XLV); «Восторги дух мой пробудили! / Звучат и блещут небеса...» (Баратынский. «На звук цевницы голосистой...». 1822) – «Улыбкой ясною природа / Сквозь сон встречает утро года; / Синяя блещет небеса...» (7, I); «Нет, не бывать тому, что было прежде! / Что в счастье мне? Мертва душа моя!» (Баратынский. Элегия. 1821) – «Или мне чуждо наслажденье, / И всё, что радует, живит, / Всё, что ликует и блещит, / Наводит скуку и томленье / На душу мертвую давно / И всё ей кажется темно?» (7, II); «В роскошных перьях и цветах, / С улыбкой мертвой на устах, / Обыкновенной рамой бала / Старушки светские сидят...» (Баратынский. Бал) – «И ныне музу я впервые / На светский раут привожу; / <...> / И темной рамою мужчин / Вкруг дам как около картин» (8, VI); «Нет, милая! когда в уединенье / Себя потом я тихо поверял, / Их находя в моем воображении, / Тебя одну я в сердце обретал! / Приветливых, послушных без ужимок, / Улыбчивых для шалости молодой, / Из-за угла пафосских пилигримок / Я сторожил вечернею порой...» (Баратынский. «Решительно печальных строк моих...». 1824) – «Она была не тороплива, / Не холодна, не говорлива, / Без взора наглого для всех, / Без притязаний на успех, / Без этих маленьких ужимок...» (8, XIV); «Взгляни на лик холодный сей, / Взгляни: в нем жизни нет, / Но как на нем бывших страстей / Еще заметен след! / Так яркий ток, оледенев, / Над бездною висит, / Утратив прежний грозный рев, / Храня движенья вид» (Баратынский. «Взгляни на лик холодный сей...». 1825) – «Но в возраст поздний и бесплодный, / На повороте наших лет, / Печален страсти мертвой след: / Так бури осени холодной / В болото обращают луг / И обнажают лес вокруг» (8, XXIX); «Не утомлен ли слух людей / Молвой побед ее бесстыдных / И соблазнительных связей? / Но как влекла к себе всеисильно / Ее живая красота!» (Баратынский. Бал) – ««...Не потому ль, что мой позор / Теперь бы всеми был замечен, / И мог бы в обществе принести / Вам соблазнительную честь?»» (8, XLIV).

В.В. Набоков отмечает одинаковые «риторические ходы» поэтов, ср.: «...Всегда рассеянный, судьбину, / Казалось, в чем-то он винил, / И, прижимая к сердцу Нину, / От Нины сердце он тайл» (Баратынский. Бал); «Ото всего, что сердцу мило / Тогда я в сердце оторвал...» («Евгений Онегин», 8, «Письмо Онегина к Татьяне») [30, с. 746]. О.А. Проскурин усматривает античные отталкивания в портретах Нины и Татьяны как представителей светского бомонда: «...В ней жар упившейся вакханки, / Горячки жар – не жар любви» («Бал») – «...У! Как теперь окружена / Крещенским холодом она!» («Евгений Онегин», 8, XXXII) [31, с. 188–189]. Порой сложно сказать, кто кого перепевает, поскольку сходные контексты написаны поэтами приблизительно в одно время, напр.: «Подруге ветреной своей / Он ежедневно был милей...» (Баратынский. Цыганка) – «...А я гордился меж друзей / Подругой ветреной моей» («Евгений Онегин», 8, IV).

Не исключено, что имя Баратынского коррелировало в сознании автора «Онегина» с его персонажем... В та-



кой же степени можно допустить, что фамилия *Ленского*, с ее польским колоритом, тоже поэтически ассоциировалась с польской этимологией рода Баратынских.

Уже в ранней лирике Пушкин использует отдельные мотивы, образы, синтаксические обороты поэзии Баратынского, ср., напр.: «**Что нужды до былых** иль будущих племен? / Я не для них бренчу незвонкими струнами; / Я, невнимаемый, довольно награжден / **За звуки звуками**, а за **мечты мечтами**» (Баратынский. Финляндия. 1820) – «В стране, где я забыл тревоги прежних лет, / Где прах Овидиев пустынный мой сосед, / Где слава для меня предмет заботы малой, / Тебя недостает душе моей усталой. / <...> / 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 / Мятёжной младостью утраченные годы / И в просвещении стать с веком наравне. / Богини мира, вновь явились музы мне / И независимым досугам улынулись; / Цевницы брошенной уста мои коснулись; / Старинный **звук** меня обрадовал – и вновь / Пою мои **мечты**, природу и любовь, / <...> / **Что нужды было** мне в торжественном суде / Холопа знатного, невежды при звезде...» (Пушкин. Чаадаеву. 1821). Это относится и к более позднему времени: «Когда вы кистию волшебною своей / **Порывы бурные**, волнение страстей / Прелестно, пламенно и верно выражали...» (Баратынский. Отрывки из поэмы «Воспоминания») – «Шли годы. **Бурь порыв** мятёжный / Рассеял прежние мечты...» (Пушкин. К \*\*\* – «Я помню чудное мгновенье...»). 1825). Реминисценция из поэзии Баратынского обнаруживается и в одном из самых значительных пушкинских стихотворений последних лет, где оба автора с разной степенью серьезности перекликаются своими рассуждениями о вечности, ср.: «Любим я жребием – и **весь** / **Я не умру** ни там, ни здесь...» (Баратынский. «Елисейские поля». 1821 – вариант [32, с. 345]) – «Нет, **весь я не умру** – душа в заветной лире / Мой прах переживет и тленья убежит...» (Пушкин. «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»). 1836).

Исследователи отмечают множество комбинаторно-фразеологических совпадений между произведениями поэтов, не обязательно связанных с воздействием Баратынского на Пушкина, отчасти общих для поэтики «элегической школы»: *дева красоты, молодой певец, потух огонь* и др. [см., напр.: 33, с. 298–300, 305–306].

В шутовском «Послании Дельвигу» (1827) Пушкин упоминает о лирическом монологе Баратынского «Череп» (1824), обыгрывая шекспировские и байроновские аллюзии: «Прими ж сей череп, Дельвиг, он / Принадлежит тебе по праву. / Обделай ты его, барон, / В благопристойную оправу. / Изденье гроба преврати / В увеселительную чашу. / Вином кипящим освяти, / Да запивай уху да кашу, / Певцу Корсара подражай / И скандинавов рай воинский / В пирах домашних воскрешай, / Или как **Гамлет-Баратынский** / Над ним задумчиво мечтай: / О жизни мертвый проповедник, / Вином ли полный иль пустой, / Для мудрости, как собеседник, / Он стоит головы живой». В какой-то мере это послание было рассчитано и на Баратынского, причем могло задеть его, вследствие пародийно-сниженной трактовки Пушкиным темы смерти, обсуждаемой первым на трагическом, «метафизическом» уровне. Подобные литературные «диалоги» классика с современниками весьма характерны.

Писатель использовал эпиграфы из произведений Баратынского в ранних прозаических опытах. В вариантах белового автографа романа ««Арап Петра Великого»» (1827) в ряду планируемых эпиграфических вставок приведена цитата из столь любимой им поэмы «Пир»: «Уж стол накрыт, уж он рядами / Несчетных блюд отягощен...» [34, т. 8, кн. 2, с. 500]; вероятно, она предназначалась для IV главы, но в итоге была заменена на более соответствующую архаике «осмнадцатого

столетия» автоцитату: «Нескоро ели предки наши, / Нескоро двигались кругом / Ковши, серебряные чаши / С кипящим пивом и вином» – из поэмы «Руслан и Людмила». В новелле «Выстрел» («Повести Белкина», 1830) первым из эпиграфов является полустрока из поэмы «Бал»: «Стрелялись мы. *Баратынский*»; причем в вариантах пушкинского текста эпиграфические вставки отсутствовали [27, т. 6, с. 85, 750 (прим. Б.С. Мейлаха); 34, т. 8, кн. 1, с. 65; 34, т. 8, кн. 2, с. 592 (помета об отсутствии эпиграфов)].

Высказывалось малообоснованное соображение, что в образе Сальери Пушкин отразил свое мнение о характере дарования Баратынского и что это могло сказаться на их отношениях [35; 36], с чем решительно не согласился В.Я. Брюсов [37]. Не разделяя столь экстравагантный взгляд на соотносительность творчества обоих [см. также, напр.: 38, с. 345], обратим внимание на интереснейшую перекличку рецензии Баратынского на стихи А.Н. Муравьева (Моск. телеграф. 1827. Ч. 13. № 4. С. 325–331) [39, с. 421–425], где он высказывает свое поэтическое кредо, с рассуждениями пушкинского персонажа, ср.: «Истинные поэты потому именно редки, что им должно обладать в то же время свойствами, совершенно противоречащими друг другу: пламенем воображения творческого и **холодом умаверяющего**» (Баратынский); «Музыку я разъял как труп. **Поверил я алгеброй гармонию**» (Пушкин). Это тоже можно интерпретировать как внимание классика ко *всему*, написанному его другом.

Примечательна реакция на полемику вокруг «сальеризма» Баратынского со стороны язвительного Б.А. Садовского: «Перечитывая Баратынского, ясно чувствуешь, что поэзия никогда не была для него неприступным храмом, убежищем в мире от житейских треволнений... Философ в душе, он смотрел на поэзию только как на изящное ремесло... Баратынский не забывается ни на минуту. При своей склонности к резонерству, он бывает порой как-то неприятно умен. Он, в сущности, везде одинаков, и так же ровен, ясен и прост в скорбных элегиях и изящно-холодных мадригалах, как и в скучнейших своих поэмах. В самом складе стиха его замечается напряженность: это не легкое парение, а тяжелый труд, работа в поте лица; «Существует предание, что Пушкин в «Моцарте и Сальери» изобразил Баратынского и себя. Исследователи поняли эту параллель в том смысле, что великий поэт подозревал в Баратынском завистника своему гению. В пушкинской литературе это предположение справедливо опровергается...» («А потому знаменитые слова Сальери... ежили не могут относиться лично к... Баратынскому, то должны звучать несомненным осуждением холодному «статическому» творчеству его Музы. «Искусственности в искусстве» – вот чего никогда не было у Пушкина. Можно восхищаться стихами Баратынского и их внешнею красотой, как прекрасным мраморным телом изваяний, но петть их, жить ими, любить, как любят живого человека, со всеми его особенностями и недостатками – невозможно» [40; 41, с. 408–409].

Указывалось также на возможную пушкинскую «ритмическую цитату из Баратынского», сопровождаемую аллюзиями характерных для последнего тем «пира и смерти», в *гимне* Председателя в «Пире во время чумы» (1830) [42, с. 560]. Здесь есть также скрытое упоминание о двух поэмах Баратынского и фразеологическая реминисценция из его ранней лирики: «Как от проказницы Зимы, / Запремся так же от Чумы, / Зажжем огни, **нальем бокалы**, / **Утопим весело умы** / И, заварив **пиры да балы**, / Восславим царствие Чумы». Ср.: «Рассеивает грусть пиров веселый шум. / Вчера, **за чашей круговую**, / Среди братьев полковых, **в ней утопив мой ум**, / Хотел воскреснуть я душою» (Баратынский. Лагерь. 1821).

Пушкин трижды приступал к анализу поэзии современника, но ограничился незаконченными набросками статей о нем, посчитав их, вероятно, самодостаточными



и не вступая на несвойственную ему литературную стезю [14, 20]. Однако по этим заметкам писателя можно судить о том, что именно привлекало его в творчестве друга-поэта на рациональном уровне восприятия и что из этого отразилось в художественном диалоге с ним.

Таким образом, Пушкин не просто ценил поэзию Баратынского, выделяя ее на фоне творчества современников, но и прибегал к различного рода заимствованиям из нее (цитаты, реминисценции, аллюзии, эпиграфы, параллели), начиная с 1821 г. и заканчивая 1836 г. Особенно много перекличек такого рода обнаруживается в «Евгении Онегине». Внимание Пушкина к произведениям Баратынского проявилось во всем его литературном наследии – поэзии, прозе, критике, письмах. В меньшей степени интересна и другая сторона творческого «диалога» писателей: реакция Баратынского на сочинения Пушкина. Но эта тема требует отдельного исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.
2. Жаткин Д.Н. Поэзия А.А. Дельвига и историко-литературные традиции. М.: Изд. дом «Таганка», 2005. 268 с.
3. Васильев Н.Л. А.С. Пушкин и А.И. Полежаев: диалог судеб и творчества // Пушкин и мировая культура: Мат-лы восьмой Междунар. науч. конф. (Арзамас, Большое Болдино, 27 мая – 1 июня 2007 г.). СПб.; Арзамас; Б.Болдино: Изд-во АГПИ, 2008. С. 150–164.
4. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. Об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Поэтика художественного текста: Мат-лы. Междунар. заочн. науч. конф.: В 2 т. Борисоглебск, 2008. Т. 2: Русская филология вчера и сегодня. С. 15–27.
5. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.
6. Жаткин Д.Н., Васильев Н.Л. К вопросу об источниках «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 90–103.
7. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.
8. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
9. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.
10. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и непубликовавшихся его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.
11. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
12. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
13. Гофман М.Л. Баратынский о Пушкине // Пушкин и его современники. Вып. XVI. СПб., 1913. С. 143–160.
14. Бонди С.М. Статьи Пушкина о Баратынском // Бонди С.М. Новые страницы Пушкина. М.: Мир, 1931. С. 115–129.
15. Путеводитель по Пушкину [1931] / М.К. Азадовский, М.П. Алексеев, Н.С. Ашукин [и др.]. М.: Эксмо, 2009. 592 с.
16. Вересаев В.В. Спутники Пушкина: В 2 т. М.: Сов. спорт, 1993 [1937]. Т. 2. 544 с.
17. Корман Б.О. Субъективная структура стихотворения Баратынского «Последний поэт» (К вопросу о соотношении лирики Баратынского и Пушкина) // Пушкинский сборник. Псков, 1972. С. 115–130.
18. Загвозкина В.Г. Баратынский в рисунках Пушкина // Временник Пушкинской комиссии. 1980. Л.: Наука, 1983. С. 37–46.
19. Черейский Л.А. Пушкин и его окружение. 2-е изд. Л.: Наука, 1988. 544 с.
20. Кулагин А.В. Пушкинский замысел статьи о Баратынском // Временник Пушкинской комиссии. Вып. 24. СПб.: Наука, 1991. С. 162–175.
21. Песков А.М. Баратынский (Баратынский) Евгений Абрамович // Онегинская энциклопедия: В 2 т. Т. 1. М.: Рус. путь, 1999. С. 92–97.
22. Песков А.М. Пушкин и Баратынский (Материалы к истории литературных отношений) // Новые безделки: Сб. ст. к 60-летию В.Э.Вацуро. М.: Новое лит. обозр., 1995. С. 239–270.
23. Шапир М.И. Пушкин и Баратынский: (Поэтические контексты «Медного Всадника») // К 200-летию Баратынского: Сб. мат-лов международной науч. конф., 21–23 февраля 2000 г. (Москва–Мураново). М.: ИМЛИ РАН, 2002. С. 92–97.
24. Бодрова А.С. К истории пушкинской эпиграммы «Стих каждый повести твоей...» // Philologica. 2012. Т. 9. № 21/23. С. 104–120.
25. Красухин Г. Превратности оборванной дружбы: Пушкин и Баратынский // Вопр. лит. 2012. № 4. С. 9–35.
26. Две повести в стихах. СПб.: Тип. департамента нар. просвещения, 1828. 80 с.
27. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949.
28. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016 (в печати).
29. Васильев Н.Л. «Так он писал темно и вяло...» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Красный Октябрь», 2015. С. 218–230.
30. Набоков В.В. Комментарии к «Евгению Онегину» Александра Пушкина [1964] / Пер. с англ.; под ред. А.Н. Николюкина. М.: НПК «Интелвак», 1999. 1008 с.
31. Проскурин О.А. Поэзия Пушкина, или Подвижный палимпсест. М. Новое лит. обозр., 1999. 459 с.
32. Баратынский Е.А. Полн. собр. стихотворений. Л.: Сов. писатель, 1989. 464 с.
33. Лотман Ю.М. Роман А.С.Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий. 2-е изд. Л.: Просвещение, 1983. 416 с.
34. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: [В 19 т.] 2-е изд. М.: Воскресение, 1994–1997.
35. Щеглов И. Нескромные догадки // Торгово-промышленная газ. 1900. № 28 (9 июля).
36. Розанов В. Кое-что новое о Пушкине // Новое время. 1900. № 8763 (21 июля).
37. В. Б<рюсов>. Баратынский и Сальери // Рус. архив. 1900. Кн. 2. С. 537–545.
38. Бартенев П.И. О Пушкине: Страницы жизни поэта. Воспоминания современников / Сост., вступ. ст. и прим. А.М. Гордина. М.: Сов. Россия, 1992. 464 с.
39. Баратынский Е.А. Стихотворения. Поэмы. Проза. Письма. М., Гослитиздат, 1951. 648 с.
40. Садовской Б. Поэт-мыслитель Е.А.Баратынский // Нижегородский листок. 1911. 17 янв.
41. Садовской Б.А. Лебединые клики / Сост., послесл. и коммент. С.В.Шумихина. М.: Сов. писатель, 1990. 480 с.
42. Хворостьянова Е.В. Драматический стих Пушкина // Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 20 т. Т. 7. СПб.: Наука, 2009. С. 540–563.

УДК 82.1/9

РОМАНЫ О «ЗАТЕРЯННЫХ МИРАХ»: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВОЙ РАЗНОВИДНОСТИ  
В АВАНТЮРНО-ФИЛОСОФСКОЙ ФАНТАСТИКЕ XX ВЕКА

© 2016

Козьмина Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка  
Уральский федеральный университет, Екатеринбург (Россия)

**Аннотация.** «Затерянный мир» А. К. Дойла задает жанровую модель для романов о «затерянных мирах», которые традиционно относят к научно-фантастической литературе. Основной набор константных признаков включает изолированное и труднодоступное художественное пространство, научно-исследовательские цели героев-путешественников, константный набор персонажей (двое ученых, сопровождающий их «герой-воин»), цепь авантурных событий в «затерянном мире» и благополучное возвращение героев домой, нарративная форма рукописного отчета. К этой же жанровой разновидности относится и роман А. Меррита «Металлическое чудовище». Однако, сопоставляя «Металлическое чудовище» с «Затерянным миром», можно, кроме сходства, заметить и значительную трансформацию структурных жанровых элементов: при контакте героев с неизвестными явлениями испытываются не их индивидуальные качества, а «природа человека»; композиционно-речевая форма научного диалога заменяется на философский диалог; появляется глобальность изображенных событий; меняется тип точки зрения; по ряду параметров ощущается близость романа к жанру философской повести. В статье делается вывод о том, что «Металлическое чудовище» – это произведение, принадлежащее авантюрно-философской фантастике XX века, тогда как «Затерянный мир» – один из вариантов географического романа приключений (разновидность «Открытие неизвестного мира» или «Затерянные миры»), испытывавшего влияние научного романа. Кроме того, обозначаются границы других фантастических разновидностей географического романа приключений: это романы о «затерянных мирах» на других планетах, а также промежуточный вариант – романы о древних человеческих расах, живущих под землей или на дне океанов.

**Ключевые слова:** А. К. Дойл, «Затерянный мир», А. Меррит, «Металлическое чудовище», жанр, авантюрная литература, авантюрно-философская фантастика XX века, географический роман приключений, научный роман, научно-фантастический роман, философский диалог, географические описания.

NOVELS ABOUT “LOST WORLDS”: TRANSFORMATION OF GENRE VARIATION  
IN ADVENTURE-PHILOSOPHICAL FANTASTIC OF THE XX<sup>TH</sup> CENTURY

© 2016

Kozmina Elena Yurievna, candidate of philological sciences, associate professor of the chair «Russian Language»  
Ural Federal University, Ekaterinburg (Russia)

**Abstract.** Abstract. “The Lost World” by A.K. Doyle created a genre model of the novels about “the lost worlds”, which are traditionally considered to be science fiction. The basic set of the constant features includes the isolated and hard-to-get space, the scientific research goals of the expedition of the protagonists, constant set of characters (two scientists, “protagonist-warrior” accompanying them), an adventurous chain of events in the “lost world” and the happy return home, the narrative form of a manuscript report. A. Merritt’s novel, “The Metal Monster”, belongs to the same genre variation. However, comparing «The Metal monster» and «The Lost World», we can note not only the similarity but also significant transformation of the structural genre elements: while contacting unknown phenomena the «human nature» of the protagonists rather than the individual qualities is probed; compositional speech form of the scientific dialogue is replaced with the philosophical dialogue; the globality of the depicted events arises; the type of viewpoint changes; there is the proximity of the novel to the genre of the philosophical novel for a number of parameters. The article concludes that «The Metal Monster», belongs to adventure-philosophical fantastic of the XX<sup>th</sup> century, while “The Lost World” is one the variant of the geographical adventure novel (*the discovery of an unknown world or lost worlds variation*) influenced by scientific romance. Moreover the author defines the borders of the other fantastic variations of the geographical adventure novel: the novels about «the lost worlds» on other planets, and also intermediate variant – the novels about ancient human races living underground or at the bottom of the oceans.

**Keywords:** A. K. Doyle, “The Lost World”, A. Merritt, “The Metal Monster”, genre, adventure literature, adventure-philosophical fantastic of the XX<sup>th</sup> century, the geographical adventure novel, scientific romance, science-fiction novel, philosophical dialogue, geographical descriptions.

В 1912 году был опубликован роман А. К. Дойла «Затерянный мир», и с этого момента он стал образцом жанровой разновидности, названной по заглавию романа.

«Затерянный мир» появился на почве «богатой традиции приключенческой литературы» [1], причем в период ее неоромантического расцвета. М. Урнов отмечает, что «неоромантики ... искали красочных героев, необычной обстановки, бурных событий» [2, с. 20]; эти поиски очевидным образом отразились в романе А. К. Дойла.

Но «Затерянный мир», кроме того, осуществил еще одну функцию; как формулирует Д. Д’Амасса, роман «установил параметры для всех последующих произведений» [3, с. 237], т. е., говоря иными словами, создал канон романной разновидности. «Подобно тому, как Шерлок Холмс установил стандарт и в каком-то смысле создал формулу детективной истории, используемой до сих пор, точно так же “Затерянный мир” установил стандарт и формулу, используемую для фантастико-приключенческих историй с того времени. Стиль и методы, которые Конан Дойл впервые ввел в “Затерянном мире”, стали стандартными нормами повествования в популярной развлекательной литературе сегодняшнего дня» [1].

Модель этой жанровой разновидности оказывается настолько продуктивной, что до сих пор сохраняет актуальность – романы о «затерянных мирах» появляются и в современной литературе, несмотря на то, что «мир уже изучен, пустые места на карте заполнены» [1].

Тем интересней оказываются те произведения, которые не просто варьируют, но и трансформируют сложившуюся жанровую структуру. К их числу относится роман известного американского писателя Абрахама Меррита «Металлическое чудовище» («The Metal Monster»), появившийся в 1920 году в журнале «Argosy All-Story».

Задача настоящей статьи – на основе сопоставления двух произведений – «Затерянного мира» как образца жанровой разновидности романов о «затерянных мирах» и «Металлического чудовища» А. Меррита – определить, какие именно структурные элементы были трансформированы в романе А. Меррита, и попытаться понять смысл этих изменений.

Начнем с ответа на вопрос, что позволяет назвать «Металлическое чудовище» романом о «затерянных мирах», т. е. определить те константные жанровые признаки, которые присущи всем подобным романам и, в

первую очередь, «Затерянному миру» А. К. Дойла.

Сюжет обоих произведений изображает научное путешествие в отдаленные, малоизученные страны: в «Затерянном мире» это плато в Южной Америке недалеко от Амазонки (прототипом послужили реальные южноамериканские горы Рикардо Франко-Хиллс [4, с. 480]); в «Металлическом чудовище» – Тибет.

Главные герои – ученые (профессор Челленджер и доктор Уолтер Т. Гудвин), но путешествуют они не в одиночку, а в составе экспедиции; постоянный их «сопровождающий» – типический «герой-воин», человек, участвовавший в военных действиях, умеющий обращаться с оружием, храбрый, но весьма далекий от науки. У Конан Дойла эти функции отданы лорду Джону Рокстону, который «пользуется мировой известностью как путешественник и охотник» [5, с. 160], «и воевал, и участвовал в скачках, и летал на аэроплане» [Там же, 167]. У Меррита – это Ричард Кин Дрейк, «недавно военный инженер в армии дядюшки Сэма во Франции» [6, с. 4]. Сходство Рокстона и Дрейка значительно даже в мелочах; достаточно сравнить фрагмент перехода названных персонажей через мост над пропастью, чтобы убедиться в этом: «Что касается лорда Джона, то он просто перешел по мосту – перешел без всякой поддержки! Железные нервы у этого человека» [5, с. 210]; «Дальше, ободриительно похлопывая пони по корпусу, шагнул Дрейк. На ходу он беззаботно раскачивался» [6, с. 24].

Как правило, к системе персонажей добавляется еще один ученый – в «Затерянном мире» профессор Саммерли, в «Металлическом чудовище» Мартин Вентнор (последний совмещает в себе ученого и «воина»). Другие персонажи могут быть вариативны.

Принципиальным моментом оказывается изолированность и труднодоступность пространства, где происходят основные события. Страна Мепл-Уайта («Затерянный мир»), мало того, что находится в отдалении от жилища людей, так еще и располагается на высокой скале, ничем не соединенной с другими вершинами. В «Металлическом чудовище» Город мыслящего металла оказывается далеко в горах и тоже окружен горными вершинами, расщелинами и пропастью, через которую нет ни моста, ни прохода.

Сюжет путешествия строится на основе циклической схемы – и в том, и в другом романе герои собираются в путешествие и проходят часть пути без особых приключений, затем переходят границу и попадают в неизведанный мир и, пережив целый ряд приключений, возвращаются обратно. Сочетание экзотического места действия, в котором «возможны такие встречи и события, которые не могли бы произойти в обжитых, цивилизованных странах» [7, с. 157], и циклического сюжета, связанного с испытанием [8, с. 293], позволяет охарактеризовать романы как приключенческие. Отсюда – целый комплекс типических авантурных мотивов: погони, похищения, плена, бегства, подслушивания и т. п. Обратим внимание на два авантурных мотива, традиционно повторяющихся в романах о «затерянных мирах» – мотивы тайны и мотивы мести. В «Затерянном мире» мстит Гомес – лорду Рокстону за своего погибшего брата, в «Металлическом чудовище» – мстит Юрук всем «человеческим» персонажам. Отметим также, что функции мотива тайны в сравниваемых романах различны, о чем скажем позже.

В романах о «затерянных мирах» герои встречаются с разумными существами, поэтому часто приходится вводить какие-либо высказывания на другом языке и описание ритуалов туземцев. Так, в «Затерянном мире» описывается обычай человекообразных сбрасывать со скалы своих врагов [5, с. 265–266]. В «Металлическом чудовище» путешественники встречаются с расой мыслящего металла, а один из ярчайших их ритуалов – «кормление» Солнцем в главе 20 «Солнечные вампиры» [6, с. 69–75].

Назовем еще одно очевидное сходство – форму повествования: это всегда «Я»-повествование, дневниковые

записи или отчет о путешествии; все призвано служить созданию иллюзии достоверности. Кроме того, в композиционной структуре отчетливо выделяются особые речевые формы – «географические описания», т. е. описания флоры, фауны, местности и климата. Их отличие от обычного пейзажа или описания животных и растений заключается в качественно иной оценке: географические описания содержат научную оценку и часто включают в себя латинские термины, географические координаты и пр.

Таким образом, мы видим, что практически все основные структурные жанровые элементы, заданные романом «Затерянный мир», воспроизводятся в «Металлическом чудовище». Но наряду с этим мы отмечаем и трансформированные – каким-либо способом преобразованные или переименованные элементы.

Главное изменение, конечно, заключается в типе контакта – в «Металлическом чудовище» герои-путешественники сталкиваются с неземными и нечеловеческими существами, особой формой разума («мыслящий металл»), «геометрия, наделенная сознанием»). В «Затерянном мире» мы также можем говорить об экзотичности тех, кого встречает экспедиция профессора Челленджера, – это доисторические животные, люди на низшей ступени развития и «промежуточное звено» – человекообразные. Однако природа этих существ не тождественна «мыслящему металлу». Доисторические животные хорошо известны Челленджеру и Саммерли, хотя информация получена из специальных книг и других научных источников. Так, например, профессор Саммерли с полным знанием дела отвечает на вопрос лорда Рокстона: «Игуанодоны ... Отпечатки их ног найдены в гастингских песчаниках, в Кенте, в Суссексе. Они водились во множестве в Южной Англии, пока там не было недостатка в зелени, которой они питаются» [5, с. 221]. Находки в неведомой стране позволяют героям внести «наконец ясность в вопрос, почему кости этих летающих ящеров в таком количестве встречаются в ряде мест, например, в кембриджских песчаниках» [5, с. 223]. Люди и человекообразные и вовсе близки современному человеку – не зря же «рыжий царек» оказывается двойником профессора Челленджера!

Совсем не то в «Металлическом чудовище». Гудвин и его подопытки вступают в контакт с принципиально нечеловеческим сознанием; притом этот контакт для них оказывается неожиданным, случайным и не позволяет хоть как-то понять, с чем они столкнулись. Критериев для научной оценки этих металлических существ у героев нет. Отсюда – и иная функция тайны, о которой С. Бережной, анализируя фантастическое творчество А. Меррита, пишет: «... именно фантастика позволяла ему выразить сильнейшее ощущение тайны, которую он чувствовал в каждой песчинке, в каждой капле, в каждом облачке пара... Для него не существовало принципиальной разницы между тайной науки и тайной магии, тайна для него всегда была одина, всеобъемлюща. И именно это всеобъемлющее ощущение тайны стало едва ли не главной особенностью произведений Меррита» [9]. Но в то же время С. Бережной отмечает иной характер тайны «Металлическом чудовище»: «... перед ученым встает проблема, которая не может быть описана в привычных для него терминах “лабораторной науки”» [9].

Противостояние нечеловеческой силе меняет и другой присущий жанру элемент – цели героя. Если в «Затерянном мире» персонажи собираются доказать или опровергнуть научную гипотезу Челленджера о существовании «неведомой страны», полной доисторических организмов, то в случае романа А. Меррита такой гипотезы и связанной с ней цели просто не может быть, т. к. герои встречают Норалу и металлическое общество случайно. Задача героев становится другой – понять, как с этими существами можно контактировать и как при этом не погибнуть.

Таким образом меняется и главное событие авантюры



ного сюжета – испытание героев. В «Затерянном мире» проверяются традиционные качества, о которых пишет М. Урнов, характеризуя профессора Челленджера: «Ученый-исследователь, он свое незаурядное дарование и жизненную силу посвятил науке, ради научной истины готов на риск и жертву, в экстремальных ситуациях проявляет находчивость, мужество и отвагу» [10].

В «Металлическом чудовище» точно так же, если не больше, от героев требуются и мужество, и отвага, и находчивость, и целый ряд подобных качеств. Но главное испытание все же в другом.

На протяжении всего романа конструируется цепь событий, в котором персонажи-люди проявляют чувства и эмоции – гнев, горе, любовь, заботу, ответственность друг за друга, а иные существа при этом «... равнодушны. Так же равнодушны, как мы к судьбе поденок; и лишь слегка любопытны». Даже Норала, первоначально бывшая человеком, лишь удивляется этим чувствам: «Она взглянула на него; на ее спокойном лице, в ясном безмятежном взгляде читалось явное недоумение. ... Она не понимала причины его слов. Не понимала причины горя Руфи, ее мольбы» [6, с. 41].

Происходит, таким образом, эксперимент над человеческой природой на фоне нечеловеческой сущности, в сопоставлении с ней: поэтому так отчетливо проявляются наиболее характерные, общие для всех людей черты, то, что их отличает от «мыслящего металла», – это способность чувствовать, переживать и сопереживать, помогая друг другу.

Как следствие сюжетного эксперимента в романе появляется особая композиционно-речевая форма, так называемые «философские диалоги». В классическом варианте романа о «затерянных мирах» мы встречаем «научные диалоги» – разговоры ученых о том, что они изучают. В «Металлическом чудовище» акцент переносится на то, что С. Бережной очень точно называет «отвлеченно-философскими понятиями»: «Столкнувшись с металлическим разумом, доктор Гудвин поневоле вынужден задуматься не только о том, как избавиться от опасности себя и своих спутников, но и о понятиях скорее поэтических или отвлеченно-философских, нежели научных – о душе, о сознании, о свободе воли...» [9].

Эти темы включаются в более обширный предмет размышлений героев – это судьба всего человечества, судьба Земли: «Означает ли их (барабанов судьбы – Е. К.) бой конец человечества?» [6, с. 106].

Глобальность происходящих событий коррелирует и с изменением точки зрения. Мартин Вентнор (для этого, видимо, и нужно было ввести его в экстатическое состояние) обретает позицию вненаходимости, смотрит на Землю из космоса: «И вдруг в этой вершине я увидел всю Землю, в этом городе – все города людей, его сады и рощи – поля и леса Земли, а исчезнувший народ Черкиса превратился во все человечество» [6, с. 104–105].

Подобное изменение точки зрения, взгляд на Землю с космической высоты напоминает ситуацию в «Сне смешного человека» Ф. Достоевского. Можно добавить к этому сходство с «Микромегасом» Вольтера; в этой повести основной структурный принцип – определение сущности одного явления на фоне принципиально другого. Оба названных произведения принадлежат жанру философской повести, повлиявшей на авантюрно-философскую фантастику XX века [11].

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что трансформация жанровой структуры в романе «Металлическое чудовище» обусловлена тем, что роман Меррита принадлежит иной области литературы, чем «Затерянный мир» и подобные ему романы, а именно – к уже упоминавшейся авантюрно-философской фантастике XX века [8, с. 277–278].

Здесь необходимо вспомнить, что «Затерянный мир» исследователи и читатели также относят, как правило, к «научно-фантастическим» романам [12], [13, с. 1158–1159], [3, с. 122–123].

Однако результаты сопоставления с «Металлическим чудовищем» показывают, что этот роман вполне можно назвать нефантастическим и отнести его к одной из разновидностей географического романа приключений, о котором впервые написал Н. Д. Тамарченко [7]. Исследователь выделил четыре разновидности, в числе которых и интересующие нас романы о «затерянных мирах» (или, в версии Н. Д. Тамарченко, романы об «открытии неизвестного мира»). Нужно отметить также очевидное влияние на эту разновидность географического авантюрного романа такого жанра, который принято называть «научным романом» [14], [15], [16], [17]. В этом случае понятным становится, почему «Затерянный мир» до сих пор считали «научно-фантастическим» произведением, ведь «научный роман» исследователи определяют как «первый реальный шаг на пути к консолидации центральных идей и тем научной фантастики» [16, с. 9]. Основные черты этого жанра таковы: «... показать приложение какого-либо научного открытия на практике, среди людей. Такой роман целиком сосредоточен на разветвлении фактического материала, стремительно развивающемся сюжете и потрясающих неожиданностях»; имеет «“авантюрный” характер» [14]; кроме того, «он изображает в главной роли ученого и ясно показывает, как используется научный метод, ... и – это важно помнить – научный роман был предназначен для широкой читательской аудитории...» [16, с. 10].

«Металлическое чудовище», очевидно, относится к иной области литературы – авантюрно-философской фантастике. Ее специфическими чертами Н. Д. Тамарченко называет контакт с нечеловеческими существами, в котором герой проходит проверку на то, что «делает человека человеком»; авантюрный сюжет в условиях особого типа двоемирия, глобальность происходящих событий и «философско-экспериментальный характер сюжета» [8, с. 277–278].

Очевидно также, что основной путь жанрообразования в авантюрно-философской фантастике XX века – это трансформация канонических авантюрных жанров, что мы и наблюдали в сопоставлении «Затерянного мира» (географического романа приключений в его разновидности «затерянные миры» или «открытие неизвестного мира») и «Металлического чудовища» (фантастического географического романа приключений).

Однако следует заметить, что романов, подобных «Металлическому чудовищу», т. е. фантастической разновидности «затерянных миров», очень немного; для примера приведем лишь один, еще более усложненный по сравнению с классической жанровой моделью, – «Хребты безумия» Г. Лавкрафта.

Это связано, как кажется, с близостью такого рода произведений к тому, что называется «литературой о сверхъестественном», в которой, как писал Г. Лавкрафт, «должен быть намек, высказанный всерьез, как и приличествует предмету, на самую ужасную мысль человека – о страшной и реальной приостановке или полной остановке действия тех непреложных законов Природы, которые являются нашей единственной защитой против хаоса и демонов запредельного пространства [18].

И действительно, произведения А. Меррита, в том числе и «Металлическое чудовище», часто относят либо к «литературе ужасов» (термин употребляется как синоним «рассказов о сверхъестественном»), либо к фэнтези. При том, что понятие до сих пор является дискуссионным, большинство исследователей все же соглашается с наличием в таких произведениях мистической или магической тематики и «сверхъестественных миров как неустрашимого элемента» [19, с. 16].

С. Бережной использует другое, но очень близкое к фэнтези жанровое обозначение, черты которого он находит у А. Меррита, – «сказочная фантастика»: «Сейчас мы бы сказали, что он соединил в повести подходы научной фантастики и фантастики сказочной – однако в те годы понятия эти существовали лишь в зачаточном

состоянии, сам Меррит осмысливать свое творчество в этих терминах не мог. Тонкость заключалась в том, что для самого Меррита принципиальной разницы между этими подходами, кажется, не было. Для него язык легенд и мистических культов был столь же приемлем, как и язык науки» [9].

Дарко Сьювин говорит о подобном явлении как о традиции смешения «науки» и «фантастики», отмечая, что эта традиция идет от Э. По к Брэдли именно через творчество А. Меррита [20, с. 68].

Со всем не этим нельзя согласиться безоговорочно; «Металлическое чудовище» – это роман, где мистика, конечно, очевидна, но она не играет доминирующей роли, а проблема контакта с неведомым решается не в духе «литературы о сверхъестественном», а обусловлена задачей испытания человека перед лицом нечеловеческого.

В заключение нужно сказать, что большая часть романов о «затерянных мирах» в авантюрно-философской фантастике XX века построена несколько по-иному, не так, как «Металлическое чудовище». В качестве неведомой страны здесь чаще выступают другие планеты, где земляне-космонавты встречаются с иной природой и иным разумом (яркий пример – «Аргонавты Вселенной» В. Влэдки).

Существуют также модификации нефантастических «затерянных миров»; это промежуточные романы (между фантастикой и нефантастикой) об освоении земных пространств, находящихся, например, внутри земного шара или под водой. Герои этих произведений вступают в контакт с человеческой расой, как бы ответвленной от общего пути развития человека, развивающейся автономно. Таким модификациям присущи, как правило, утопические или антиутопические мотивы («Маракотова бездна» А. К. Дойла, «Атлантида под водой» Р. Каду и множество других).

Подводя итог, можно сказать, что А. К. Дойл, действительно, создал очень продуктивную жанровую структуру, варьирование и трансформация которой имеет несколько направлений, требующих дальнейшего детального изучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Crichton M. Introduction to Arthur Conan Doyle's The Lost World [Электронный ресурс]. URL: <http://bit.ly/2bFtjWi> (дата обращения 28.08.2016).
2. Урнов М. В. Артур Конан Дойл (Жизнь и книги) // Дойль А. К. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 1. М.: Правда, 1966. С. 3–32.
3. D'Amassa D. Encyclopedia of Science Fiction. N.-Y.: Facts on File, 2005. 538 p.
4. Абрамов А. Фантастика А. Конан Дойля // Дойль А. К. Собрание сочинений. В 8 т. Т. 8. М.: Правда, 1966. С. 479–483.
5. Дойл А. К. Затерянный мир // Собрание сочинений. В 8 т. Т. 8. М.: Правда, 1966. С. 109–318.
6. Меррит А. Металлическое чудовище [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bit.ly/2buleog> (дата обращения 28.08.2016).
7. Тмарченко Н. Д., Стрельцова Л. Е. Путешествие в «чужую» страну. Литература путешествий и приключений. М.: Аспект-Пресс, 1995. 239 с.
8. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий. М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. 358 с.
9. Бережной С. Тайна Абрахама Меррита [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bit.ly/2brhRwR> (дата обращения 28.08.2016).
10. Урнов М. В. Конан Дойл, Шерлок Холмс и профессор Челленджер [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.litmir.co/bd/?b=43808> (дата обращения 28.08.2016).
11. Козьмина Е. Ю. Авантюрно-философская фантастика XX века и философская повесть // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

Некрасова. 2015. № 5. С. 96–100.

12. Невский Б. Там, за горизонтом...: фантастика «затерянных миров» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bit.ly/29AnWo8> (дата обращения: 01.07.2016).

13. Schweitzer D. The Lost World by Arthur Conan Doyle (1912) // The Greenwood Encyclopedia of Science Fiction and Fantasy: Themes, Works, and Wonders. In 3 vol. Vol. 3. Westport, London: Greenwood, 2005. 1395 p.

14. Локс К. Научный роман [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bit.ly/2blwufQ> (дата обращения 28.08.2016).

15. Львов-Рогачевский В. Экспериментальный роман [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bit.ly/2brW19D> (дата обращения 28.08.2016).

16. Scientific Romance // The Mammoth Encyclopedia of Science Fiction / ed. G. Mann. London: Robinson, 2001. P. 9–11.

17. Parrinder P. Science Fiction. Its criticism and teaching. London, N.-Y.: Routledge, 2013. 192 p.

18. Лавкрафт Г. Ф. Сверхъестественный ужас в литературе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bit.ly/2c5upeG> (дата обращения 28.08.2016).

19. Manlove C.H. Modern fantasy: Five studies. Cambridge: Cambridge University Press, 1975. 316 p.

20. Suvin D. Metamorphoses of Science Fiction. On the Poetics and History of a Literary Genre. New Haven, London: Yale University Press, 1979. 317 p.

УДК 821

**ПРОБЛЕМА ЖЕНЩИНЫ В ДРАМАТУРГИИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И АЗЕРБАЙДЖАНА  
(НА ОСНОВЕ ТВОРЧЕСТВА ДЭВИДА ГЕРБЕРТА ЛОУРЕНСА И ГУСЕЙНА ДЖАВИДА)**

©2016

**Мамедова Джавида Ага кызы**, кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник  
отдела мировой литературы и компаративистики  
*Институт литературы им. Низами, Баку (Азербайджан)*

**Аннотация.** В начале XX века проблема женщины, как составная часть проблем, волнующих человечество, нашла свое художественное воплощение в таких вопросах, как духовный, психологический мир личности, взаимоотношение индивида и среды, свобода личности и т.д., в литературе как Великобритании, так и Азербайджана. Сравнительный анализ творчества Дэвида Герберта Лоуренса и Гусейна Джавида дает возможность выявить мышления писателей Азербайджана и Великобритании относительно проблемы женщины в литературе, их принципы творчества в этой области, близость художественно-философских идей писателей указанных стран, характера влияния западной философии на литературное творчество. Указанная проблема была анализирована на основе ведущих принципов современного литературоведения, в основе этого анализа был положен сравнительно-типологический метод. Во время исследования были также исследованы возможности системного анализа.

**Ключевые слова:** Г.Джавид, З.Фрейд, Дж. Лоуренс, драматургия, женская проблема, психоанализ, литература, философия.

**A PROBLEM OF A WOMAN IN DRAMATURGY OF GREAT BRITAIN AND AZERBAIJAN  
(BASED ON WORKS OF DAVID HERBERT LAWRENCE AND HUSEYN JAVID)**

©2016

**Mamedova Javida Aga**, candidate of philological sciences, leading scientific specialist of the department  
of world literature and comparative sciences  
*Institute of Literature named after Nizami, Baku (Azerbaijan)*

**Abstract.** At the beginning of the XX century the problem of a woman as an integral part of the concerns of humanity found its artistic expression in matters such as spiritual and psychological world of the individual, the relationship of the individual and the environment, personal freedom, etc., in the literature of both the UK and Azerbaijan. Comparative analysis of the works of David Herbert Lawrence and Huseyn Javid makes it possible to reveal the thoughts of writers of Azerbaijan and the United Kingdom with respect to the problem of the woman in literature, their principles of creativity in this area, the proximity of artistic and philosophical ideas of the writers of these countries, the nature of the influence of Western philosophy to literary creation. This problem has been analyzed based on the leading principles of modern literary criticism; the analysis was based on the comparative-typological method. Possibilities of systematic analysis were also investigated during the study.

**Keywords:** H. Javid, Z. Freud, J. Lawrence, dramaturgy, problem of a woman, psychological analysis, literature, philosophy.

**Актуальность проблемы.** В начале XX века как в европейской, так и в азербайджанской литературе формируется новый подход к проблеме человека, новый взгляд. Интересно, что в указанный период в литературе обеих стран, в особенности, в драматургии, проблема человека находит свое воплощение в одинаковых идеях и сходных темах.

Известно, что драматургия Великобритании прошла богатый путь развития. Драматургия же Азербайджана возникла в 50-е годы XIX века. Однако в начале прошлого столетия азербайджанская драматургия с точки зрения ряда творческих принципов имела много общего с английской драматургией. Сложные общественно-политические события, происходящие в мире, итогом чего стал кризис гуманизма, способствовали тому, что многие философы и писатели стали искать выход из этого кризиса в исследовании проблемы человека в новом направлении. Именно поэтому мы можем утверждать, что проблема человека в творчестве писателей многих стран нашла свое отражение в сходстве тематики и подходов. Следует также отметить, что тематика, содержание идейная наполненность драматургии, как Азербайджана, так и Великобритании формировалась под влияние европейской философии. Иными словами, влияние идей таких мыслителей, как З.Фрейд, К.Юнг, А.Бергсон, Ф.Ницше, на драматическое творчество объясняется именно вышеуказанными факторами. Интересно, что в указанный период в Великобритании господствовал постмодернизм, что в определенной мере проявилось также и в азербайджанской драматургии.

В начале XX века ведущим направлением в литературе и искусстве стал модернизм, о влиянии которого на драматургию писал Р.Дрейн (Richard Drain), который одновременно с В.Э.Мейерхольдом и Бертольдом Брехтом указывал на то, что модернизм стал своеобразным мостом над пропастью между людьми [1, с.156-157]. Это высказывание можно отнести и к творчеству

Г.Джавида, как представителя азербайджанской литературы. Так, модернистский взгляд на бытие человека представлен как раз в творчестве Джавида.

В начале XX века в драматургии Великобритании и Азербайджана составной частью проблемы о человеке стала проблема женщины. Так, чувства женщины, их психологические переживания, нападки на них со стороны общества, став темой творческого анализа ряда писателей указанных стран, дали возможность тем самым раскрыть сложную природу человека, выдвинув здесь ряд оригинальных идей. В драматургии каждого из исследуемых народов проблема женщины рассматривается, можно сказать, в рамках одинаковых художественно-философских идей. Писатели подходили к указанной проблеме по нескольким направлениям:

1. Призыв к женщинам бороться против нарушения прав человека, насилия в отношении женщин и за свои права нарушения. Разоблачение общества, нарушающего права женщин, эксплуатирующего человека. Это в основном работы Дж.Джаббарлы, Б.Шоу, С.Мозм и других авторов.

2. Разоблачение ущербного общества посредством изложения и доведения до общественности последствий пагубного воздействия на нравственно-психологическую и духовную сферу женщин. Эти произведения дают широкую основу для приобретения знаний в сфере человеческой психики, чувств, одним словом, сущности человеческого существования. Сюда следует отнести произведения таких писателей, как Г. Джавид, Д.Г.Лоуренс, В.Б.Вейц и др.

Известно, что в 1907 году состоялась премьера пьесы Синга Джона Миллингтона в Дублине [2, с.781], эта пьеса, а также творчество Б.Шоу, осветившего в своих произведениях ряд социально-политических проблем, оказало серьезное влияние на творчество последующих поколений писателей-драматургов. В творчестве Б.Шоу следует особо выделить произведения, направленные



против войны, а также в защиту прав женщин. Однако в британской литературе творчество Д.Лоуренса отличается тем, что его размышления о женщине носят более сложный и противоречивый характер, а образы, созданные здесь, являются многосторонними. Его героини – это не женщины, которые ведут борьбу с общественными явлениями на уровне феминизма или еще на каком-либо другом уровне.

Д.Г.Лоуренс связывал трагедию женщин как с противоречиями их натуры, так и фактором среды. Иными словами, согласно автору, среда, где все является лишь «средством для зарабатывания денег», а также наличие у женщин необъяснимой природы порождает трагедию их существования [3, с.91].

Д.Г.Лоуренс в письмах, датированных 1913 годом, пишет, что он может представить себе женщин как независимых, активных участников общественной жизни. Согласно Дж.Х.Лоуренсу, мужчины и женщины в метафизическом отношении основательно различаются, поскольку обладая разными натурами не только в биологическом отношении, но и в отношении чувств, образа мышления, жизненных принципов [4]. Д.Г.Лоуренс, говоря о правах женщин, в отличие от других исследователей, не всегда писал лишь о положительных качествах женщин, он стремился также определить и отрицательные моменты в женской натуре.

Размышления Д.Г.Лоуренса о женщинах, его концепция любви, оригинальные идеи о жизни представляют исключительный интерес. Согласно его представлениям, чувство любви и отношения, на них построенные, может стать источником знаний о сущности человека, его жизни, ее тайных, неизведанных сторон. Говоря о женщине и отношениях любви, Д.Г.Лоуренс подчеркивал, что «эти отношения намного шире, чем мы себе представляем. Мы знаем лишь о некоторых формах: жена, мать, возлюбленная. Женщину уподобляют идолу, или же марионетке, которая вынужденно играет ту или иную роль. Если мы сможем разрушить эти статичные представления и познать сущность реальной женщины, то поймем, что женщина – это поток, река жизни» [5, с. 302]. Жизнь, согласно Д.Г.Лоуренсу, вечно циркулирующий поток отношений, «отношений между человеческими существами, человеком и природой – Землей и Солнцем, цветами и деревьями, луной и небом» [6, 40]. Д.Г.Лоуренс, который рассматривает человеческие отношения как периоды вечного потока, считает, что женская натура имеет сложный характер, который до конца никому не понять. По мнению автора, в этом существе есть жизненно необходимые и важные факторы, если не выявить их, то много секретов жизни останется навсегда непознанными. «Вчерашняя правда завтра может стать ложью» [7, с.552]. Д.Г.Лоуренс отмечает, что и жизнь, и человек – нечто совершенно таинственное.

Д.Г.Лоуренс в основном исследует внутренний мир женщины, ее мысли и чувства путем анализа взаимоотношений мужа и жены; в художественном анализе данных проблем он основывается на теории психоанализа З.Фрейда. Анализируя необъяснимое превращение возникшего когда-то между мужем и женой очага любви в ненависть, он фактически обращается к понятию бессознательного у З.Фрейда, но делает это на художественно-литературном уровне. «Сыновья и любовники» (“Sons and Lovers”) – это роман, где автор раскрывает основу мыслей и чувств мужа и жены, скрытую и бессознательную борьбу между ними, формирующий конфликт.

«Между мужем и женой началась борьба, страшная, кровавая битва, которая обязательно завершится смертью одного из них» [8, с.23], говоря так, писатель мастерски изображает последующие неизбежные и необъяснимые эмоции, инстинкты, которые играют решающую роль в судьбе людей. Представление проблемы таким способом является большим вкладом его творчества в отечественную драматургию.

В указанный период в азербайджанской литературе Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

совершенные женские образы были созданы выдающимся драматургом Гусейном Джавидом. В его произведениях женские образы были рассмотрены как в положительном, так и в отрицательном планах. Так, в произведениях Г.Джавида «Пророк», «Провозвестник» были созданы образы страстной женщины, ставших заложницами своей страсти. Но в трагедиях «Мать», «Шейх Сенан», поэме «Азер» были созданы образы женщин, которых высоко чтит общество, в них подчеркивалось высокое, святое, чистое в женщине.

В художественных произведениях Г.Джавида женские образы рассматриваются на фоне изложения различных проблем, в том числе таких, как человек и среда, свобода личности, противоречия между внешней средой и внутренним миром человека, и т.д. Эти вопросы Г.Джавид иногда, подобно Д.Г.Лоуренсу, рассматривал, опираясь на идеи З.Фрейда о человеческой натуре. В этом отношении особенно характерна трагедия Г.Джавида «Афет». В указанном произведении Г.Джавид анализирует чувства героини Афет, переживаемые ею психические состояния на основе учения З.Фрейда о человеческой психике. Известно, что З.Фрейд стремился доказать, что бессознательное также реально, как и внешняя среда, окружающая человека [9, с.534]. в произведении Г.Джавида «Афет» те же бессознательные процессы обосновываются как обладающие ведущей ролью в жизни человека, имеющие реальное и адекватное выражение в бессознательной сфере человеческого сознания. З.Фрейд считал, что когда человеческие мечты сильнее запрета, то возникает чувство страха, однако, несмотря на запреты, мечты преодолевают их [10, с.137]. В указанном произведении раскрывается трагедия жизни одной женщины в семье, запреты, которые под влиянием чувств на уровне бессознательного принуждают ее обращаться к мечте, которая превышает меру запретов. Все это приводит к ее личной трагедии.

Следует отметить, что для творчества Д.Г.Лоуренса также свойственно обращение к горькой судьбе женщины, попадающих в клубок противоречий внутрисемейных отношений. В произведении Д.Г.Лоуренса «Вдова Холройд» (The Widowing of Mrs. Holroyd), вышедшем в свет в 2014 году, повествуется о женщине, терпящей насилие в семье со стороны мужа. Здесь раскрывается черта, на которую особо обратил внимание драматург, это – быть чужой в, казалось бы, родной обстановке, факторы, разобщающие людей. Также рассматривается такая характерная для творчества драматурга проблема, как невидимые нити, которые связывают людей в семье жизненные отношения, одним словом, вся многосложность проблем, с которыми живут люди.

Чувства и события, с которыми встречается эта героиня Д.Г.Лоуренса, очень сходны с теми, с которыми встречается героиня произведения «Афет» Г.Джавида. У каждой из них наблюдается противоречие между борьбой за любовь и счастье, которых они достойны, и средствами этой борьбы [11, с.139]. Их мужья никчемные существа, бездельники, которые не в состоянии оценить все достоинства своих женщин, оказать им соответствующее внимание и уважение. Госпожа Холройд, постоянно подвергавшаяся оскорблениям со стороны мужа, видя уважительное, доброе отношение со стороны посторонних людей, начинала поневоле желать своему мужу смерти. Такие же чувства переносила и Афет.

Муж госпожи Холройд погибает в автокатастрофе. Однако интересно, что с его смертью эта женщина переживает глубокие страдания, одновременно начинает осознавать перемены в своей жизни. Естественно, что гибель мужа не приносит ей ни счастья, ни свободы, если раньше она думала о том, что ее взяли в плен в семью, где она так и не смогла стать счастливой, то теперь ее одолевала мысли о раскаянии и страдания. Она осознает, что причина ее несчастливого состояния не просто муж, но и те чувства, которые она испытывала в отношении его, когда он над ней издевался. Мучаясь и страдая,

женщина обращается к мертвому мужу: «О мой дорогой, мой дорогой, ты мой дорогой! Я не могу этого терпеть, ты не должен был этого делать, о, я не могу этого вытерпеть. Почему я не смогла для тебя что-то сделать? Отец моих детей, о, мой дорогой, я не была для тебя хорошей женой. Но и ты не должен был так обращаться со мной... Нет, то что случилось, совсем несправедливо. Мы ошибались, мой дорогой. Я тебя никогда достаточно не любила, никогда не любила... Ты не смог помочь мне полюбить тебя, мой дорогой, дорогой, о, дорогой. Ты не смог помочь мне полюбить тебя» [12].

Мучения и страдания этой героини Д.Г.Лоуренса напоминают стенания и страдания героини Г.Джавида Афет, которая вопрошала: «Отчего я была закинута в этот продажный омут, почему я стала убийцей?» [13, с.375].

Миссис Холройд сказала Блэкмору, полюбившего ее, прямо возле тела мужа, погибшего в аварии на шахте: «его убили мы». Когда Блэкмор в ужасе стал отрицать это, Миссис Холройд ответила ему:

«Вчера ты говорил о том, что его надо убить.

Блэкмор: Ну и что из этого?

Миссис Холройд: Теперь мы сделали это.

Блэкмор: Как?

Миссис Холройд: Его я убила, вот так...

Блэкмор: Ты не убивала!

Миссис Холройд: Я убила!» [12].

Естественно, что героиня Д.Г.Лоуренса рассуждала так, говоря не о внешнем следовании событий, а о их внутреннем движении, сущности. Согласно мнению героини, даже желание убить одного человека равно настоящему убийству, фактически желая смерти мужу, она в мыслях уже сделала это.

Разговор между миссис Холройд и Блэкмором напоминает разговор между Афет и ее возлюбленным Гаратаем. Между событиями есть естественные различия, однако духовные искания и страдания героинь очень схожи между собой. Афет, сожалеющая о том, что она погубила мужа, сожалеет о его смерти, и сказала Гаратаю: «ты из-за эфемерной мечты сделал меня убийцей. Я своими руками убила старика, отравила его. Я погубила несчастного, за которым столько смотрела и ухаживала...».

Доктор (в панике): О боже, умоляю, замолчи!

Афет (с горькой улыбкой). Ничего подобного! Я могу замолчать, но истина молчать не будет!» [13, с. 365].

В каждом из анализируемых произведений проблема женщины, связанная с трагедией ее существования в условиях негативных, противоречивых процессов, происходивших в обществе, раскрывается на богатой психолого-философской основе. Читатель, ознакомившись с судьбой этих женщин, начинает осознавать причины тому, заложенные в обществе и приводящие к недоразумениям и противоречиям в отношениях между мужчиной и женщиной.

В каждом из этих произведений главные героини находятся под влиянием бессознательных процессов в собственном сознании, которые излагал в своих произведениях З.Фрейд, так, беспощадная среда, неправильно построенные отношения дали своего рода толчок факторам, которые накопились в бессознательной сфере их сознания. Под влиянием своих чувств и эмоций они принимают неправильное решение, в котором потом раскаиваются. Так мечты, к которым они внутренне стремятся, сталкиваются с реальными противоречиями в действительности, они становятся заложниками своих бессознательных стремлений, направляясь в направлении преступления. Героиня Д.Г.Лоуренса просто думает об этом, а героиня Г.Джавида реально следует этому.

Согласно каждому из драматургов, человеческую трагедию порождает, превращая каждого из нас в заложника бессознательного, именно человеческий фактор. Однако женская натура быстрее подвергается влияниям среды, быстрее опускает руки, и положение ведет ее по

течению, в любом направлении. Согласно Д.Г.Лоуренсу, женщины совсем не способны, как мужчины, изменить общество, заново его перестроить. Неверие писателей в творческий потенциал женщин связан как раз с оценкой среды, в которой они проживали.

Женщину Г.Джавид хочет видеть при выполнении священной миссии, т.е. матери, возлюбленной, жены, воспитателя, учителя, поскольку только так она может избежать одиночества и трагедии в своей жизни.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что в литературе каждой из двух стран женская проблема находит свое решение в двух направлениях:

1. Анализ человеческого существования с точки зрения его сущности; художественное отражение женской психики, духовного мира как художественное выражение духовной сущности этого мира, его природы.

2. Оценка проблемы женщины и общественной среды, в том числе с позиции толкования и оценки социально-политических процессов.

Согласно этим писателям, счастье женщины есть самый важный показатель образцового общества, а также благоденствия и счастья в социальной среде.

Они, являясь представителями разных народов, излагали проблему женщины под одним и тем же углом зрения, приходили к единому мнению; основной причиной подобного явления следует считать среду, которая выдвигала перед ними одинаковые проблемы, сходные социальные отношения и конфликты. Это также подтверждает, что в начале XX столетия мыслители мира рассматривали счастье человечества в рамках одних и тех же мерил, спасение человечества искали в решении одних и тех же проблем. Анализ женской проблемы в литературе в сравнительном плане и сегодня дает возможность в более совершенном виде исследовать в литературоведческом плане актуальные проблемы концепции человека, художественно-философские рассуждения о сущности человека.

**Выводы.** Полученные результаты дают возможность сделать выводы о том, что писатели указанных стран при художественном решении проблемы человека практически исходили из одних и тех же принципов, из философских размышлений, основанных на принципах западной философии, что стало основой для серьезного идейного сближения.

Схожие позиции в подходе писателей в анализе проблем, выдвижение ими примерно одинаковых художественно-философских идей говорит о том, что в мировой литературе происходили одни и те же процессы, а также о том, что за свободу женщины шла самоубийственная идеологическая борьба.

Одновременное рассмотрение, на основе творчества Д.Г.Лоуренса, Г. Джавида и З. Фрейда, в сравнительном аспекте проблемы женщины создает широкие возможности для изучения в литературоведении многих, не исследованных до сих пор проблем. Данная статья может быть полезна с точки зрения рассмотрения женской проблемы в драматургии, литературе Великобритании и Азербайджана, а также влияния психоанализа на художественную литературу, в целом проблем сравнительного литературоведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Drain R. Preface // Twentieth-Century Theatre: A Sourcebook. Taylor & Francis, 1995. XV-XVI p.
2. Stringer J. The Oxford Companion to English Literature. Oxford University Press, 1996, 784 p.
3. Lawrence D.H. Phoenix. London: Heinemann, 1961. 852 p.
4. The Letters of D. H. Lawrence; Volume II, 1913-16. Cambridge University Press, 1982. 680 p.
5. Lawrence D. H.: Late Essays and Articles, 2. V., Cambridge University Press, 2004.
6. Михальская, Н. П., Аникин, Г. В. Английский роман XX века. М.: «Высшая школа», 1982.

7. The Complete Poems of D.H.Lawrence. 1998, 704 p.
8. Lawrence D. H. Sons and Lovers. Penguin Books, 1986. 510 p.
9. Фрейд. З. Толкование сновидений. Минск: 2000.
10. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 1989, 380 s.
11. Джафаров М.Дж. Гусейн Джавид. Баку: Азернешр, 1960. – 260 с. (на азербайджанском языке)
12. <http://gutenberg.net.au/ebooks05/0500011h.html#a03>.
13. Джавид Г. Произведения. В 4-х томах, том II, Баку: Язычи, 1982. – 394 с. (на азербайджанском языке)



УДК 800: 83

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

©2016

Мирзаев Габиб Адиль оглу, доцент кафедры азербайджанского языка и педагогики  
*Azerbaijan Technical University, Baku (Azerbaijan)*

**Аннотация.** Сжатость, точность, гармоничность, образность и экспрессивность, присущие фразеологическим единицам, стимулируют их применение в тексте. Фразеологические единицы играют неоценимую роль в приближении образно-поэтического языка поэзии, внутренних переживаний лирического героя к всенародному говору. Фразеологические единицы являются наиболее подходящим языком для более впечатляющего выражения поэтического смысла живых художественных зарисовок и преимуществ национального колорита. В формировании художественного вкуса имеет исключительное значение гармония звука, его мелодичность в совершенствовании художественной формы стиха, в достижении качественного содержания поэтом применяются устойчивые народные словосочетания, которые привлекают поэта своим глубоким содержанием.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы, художественно-стилистическая семантика фразеологических единиц, азербайджанский язык.

ARTISTIC-STYLISTICAL SEMANTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS

©2016

Mirzayev Habib Adil oglu, Associate Professor of the Azerbaijan language and pedagogy  
*Azerbaijan Technical University, Baku (Azerbaijan)*

**Abstract.** Conciseness, precision, harmony, imagery and expressiveness inherent in phraseological units, encourages their use in the text. Phraseological units play an invaluable role in bringing figurative and poetic language of poetry, lyrical inner experiences closer to the national dialects. Phraseological units are the most suitable language means for the more impressive expression of the poetic sense of live artistic sketches and advantages of national traits. Sound harmony and its melodic attributes play exceptional role in the formation of artistic taste; the poet applies sustainable folk phrases that attract poets with their profound meaning in order to improve the verse art form and to achieve the quality content.

**Keywords:** phraseological units, artistic and stylistic semantics of phraseological units, Azerbaijani language.

*Постановка проблемы.* Гусейн Ариф, который умел точно определить момент использования и приспособления к художественной среде фразеологизмов, правильно определить их стилистические рамки, придавал особое значение в живом общении устойчивым словосочетаниям. В поэтическом языке фразеологизмы применяются с важной стилистической целью. Наблюдение показывает, что фразеологические единицы в поэтическом языке звучат к месту, особенно в качестве колорита в гармонии художественного языка. Все это связано с тем, что фразеологические единицы по своему смысловому и эмоциональному содержанию шире, чем другие отдельные языковые единицы. Смысл, который необходим для достижения поэтом своей художественной цели, приобретает через использование любого лексического синонима.

Для фразеологических единиц, в отличие от лексических синонимов, имеющих примерно одинаковый смысл с ними, присуща максимальная эффективность, богатство эстетических красок. Дело в том, что в основе фразеологических единиц есть художественность. Их внушительность исходит как раз из этого.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Исследователи подчеркивают, что «как и в словарном запасе, в идиомах мы также встречаем многозначность, омонимичность, синонимичность, антонимичность. Эта особенность идиом помогают использовать их в художественной литературе более эффективно, обогатить в художественной литературе образные выражения» [9, с.107]. Их сжатость в сочетании со смысловыми оттенками особенно активно влияет на чувства и мысли читателя. Фразеологические единицы составляют основной фонд средств языкового выражения [16, с.218]. Эта стилистическая значимость получает в тексте стиха еще более разнообразное художественное воплощение. Выразительность, экспрессивно-эмоциональный ритм стиха связан с внутренней сущностью и смыслом синонимических фразеологизмов.

Цель и задачи исследования. В синонимических фразеологических единицах чувственные элементы, качественные выражения, порождающие эмоции, составляют их основное содержание. Выступать в качестве образного средства выражения в языке есть одна из основных особенностей фразеологии. Свойство образности присуще природе фразеологических единиц [10, с.40]. Их активность в поэтических жанрах приближает по-

этический язык к живому разговорному языку. Своей естественностью синонимические фразеологизмы украшают тексты стихотворений. Фразеологические единицы играют исключительную роль в уплотнении художественного текста с целью усиления тяги стихотворного языка к естественности. Именно поэтому в языке поэта синонимические фразеологические единицы широко применяются наряду с лексическими синонимами. Нами поставлена задача анализировать характер использования синонимических фразеологических единиц в азербайджанской поэзии, в частности, в поэзии известного поэта Гусейна Арифа.

*Методом исследования* является монографический анализ художественных текстов поэта и критической литературы.

*Основное содержание.* Первичным условием применения синонимических фразеологических единиц в поэтическом тексте является их народность, приобретенный в устном народном творчестве колорит. Фразеологические единицы, составляющие синонимический ряд, приспособившись к различной среде, могут создавать эталоны искусства. Они выступают с оттенками оригинального стиля самовыражения поэта. Фразеологическая единица, связанная с одним и тем же семантическим содержанием, приносит особое очарование и свежесть в стиль произведения. Сюда прибавляется весомость народной мудрости, присущая народному языку. Последствием всего этого является то, что в творчестве таких поэтов, как, к примеру, Гусейн Ариф, «нет ничего вымышленного. Именно поэтому его современники называли его творчество родником художественного слова. Стихи Гусейна Арифа есть наглядное чудо» [13].

Появлению таких чудес языка способствует фразеологический фонд нашего азербайджанского языка, который привносит в поэтический текст своеобразный колорит. Фразеологические единицы делают художественные образы более естественными, создают высокую выразительность. Синоним проявляет активность как активный участник эмоционального содержания языкового материала, творец гладкой, созвучной гармонии. Дело в том, что в фольклоре есть фразеологические обороты, что дает возможность сказать о том, что фольклор есть источник фразеологии. Живой разговорный язык есть основной источник обогащения национальной фразеологии [7, с.106]. Использование подобного источ-

ника есть то, что обуславливает поэтичность языка поэзии Гусейна Арифа, богатство стиля, разноцветность и колорит творчества.

Следует также отметить, фразеологические словосочетания, близкие к доминантному слову лексического синонимического ряда, в литературе по языкознанию объясняются как «стилистические или синтаксические синонимы» [6,326]. К примеру, вместо *убить* говорят *уложить лицом к земле*, вместо *умереть* говорят *умолкнуть*, и проч. Вместе с тем в выражениях *навек закрыть глаза*, *уйти в мир иной*, *отправиться к чертям* использованы возможности стилистических синонимов [6, с.326]. По этому поводу хотим подчеркнуть, что семантику выражений *уложить лицом к земле*, *умолкнуть* определяет текстовая среда, однако последующие выражения имеют другую характеристику. При вырывании их из контекста они опять-таки не теряют смысл слова *умереть*. Это и есть особенность фразеологических единиц. Здесь компоненты стабильны и в языке имеют длительное применение и существование. Именно поэтому их целесообразно считать фразеологическими синонимами.

Как показывают наблюдения, при сравнении глагола «умереть» с соответствующими фразеологическими единицами в поэтическом языке Гусейна Арифа, он используется сравнительно в ограниченном числе. Вместе с тем его применение тесно связано с общим смыслом текста и его поэтической структурой. Например,

Говоря, гора распалась,  
Говорят, спина согнулась,  
Говорят, Ариф скончался,  
Пусть паду я жертвой смерти [1, с.62].

В данном примере активность доминантного слова «умереть» проявляется в рифме первых двух строк, т.е. здесь проявляется фонетическая близость, с другой стороны, в заключительной строке слово «смерти» также составляет акустическую гармонию с предыдущими строками. Сравните с другими подобными выражениями: да буду жертвой я цветов, да буду жертвой я садов, да буду жертвой я души твоей. Таким образом, лексический синоним или его фразеологический аналог, их применение определяется стилистическими потребностями. Для усиления экспрессивности нельзя применять лексическую синонимию вместе с фразеологической единицей, к месту и не к месту. Это не всегда дает хороший результат. Но если это выполнено правильно, то эффект от этого получается достаточно высоким. В этом отношении можно сказать, что в стихах Гусейна Арифа фразеологические единицы, применяемые им, придают стиху эластичность, что обуславливает высокую художественную значимость его творчества. Богатство возможностей и стилистических оттенков синонимических фразеологических единиц проявляет здесь весь свой возможный потенциал. Обратимся к примерам:

На Родине без родины, а в доме ты без дома,  
С тех пор, как в мир иной ушел Ариф [3,42]  
Когда однажды я покину этот мир,  
Не буду в этот раз тебя звать за собой [3, с.64].  
Бутон на ветке безвременно увял,  
Но вы не уходите раньше срока [2, с.175].  
Он приходил ко мне по делу,  
Ушел с тоской в глазах, поникший.  
Мастера караван увел собой,  
Ни громко, ни тихо не слышен голос его [2, с.216].

Как видно из изложенного, слово «переезд», «кочевая кладь» входят в определенные фразеологические словосочетания, для смягчения смысла которых поэт применяет определенные приемы изложения. В фразеологизмах, связанных со словом «умереть», выражается субъективное отношение автора, а также стилистическая модальность данного глагола. Фразеологические единицы, как средство поэтического общения, Гусейн Ариф применяет так, что некоторые устоявшиеся выражения приобретают разнообразные оттенки. Тем самым Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

он выражает свои мысли более действенно, и доводит до читателя мощь художественного слова.

«Следует учитывать смыслы, строение, отношения соотносящихся компонентов во фразеологических синонимах. Если в лексических синонимах выражаются имя, особенности, признаки предметов и явлений, то во фразеологических синонимах выражаются их взаимоотношения. Эти синонимы зависят от соединения компонентов. В их строении должен быть минимум различительных свойств. Во фразеологических синонимах общий смысл сравниваемых соединений, двухкомпонентности общность лексического состава могут быть показателем общности. Здесь также основным условием является смысл и близость взаимоотношений, разница в строении [11, с.233].

Потихоньку лицом прислонился к льду,  
Спит, ни стоны, ни крика, ни зова.  
Горный буйвол вот так *закрывая глаза*,  
Горный буйвол вот так в мир ушел *иной*. (1, с.96)  
*Ушло в мир иной* и поколенье  
Оставив лишь времени привкус на губах [1, с.69]

Г.Ариф в своем творчестве растворял народную мудрость посредством синонимических фразеологических единиц. При этом он приспосабливался к стилю выражения народного языка общения. В прекрасных образцах поэтического искусства, через эмоционально-экспрессивные возможности синонимических фразеологических единиц он выявлял оригинальность черт поэтического мышления. Здесь и проявляется новаторский подход поэта, т.е. в поэтическом самовыражении, стилистической оригинальности и новаторстве.

На основе контекста синонимических фразеологических выражения вбирают в себя мудрые обобщения и, путем удачного использования, во всех случаях оправдывают себя. Путем активизации характерных для языка фразеологических составов поэт создает между собой и читателем образец лирического общения. Каждая удачная примененная поэтической среде фразеологическая единица, составляющая синонимический ряд, с еще большей подвижностью формирует поэтическое мышление. Привнесение в поэтическое общение особой теплоты создает стилистическую правдоподобность и точность.

На лживый смех, на слово лжи,  
Вы повелись, попав в запутанное дело.  
Столкнувшись с безысходностью, затем,  
*Избрали жара угли, но попали в поля* [1, с.109].  
Пусть окружают меня все шуткой, смехом,  
Пусть греет любовь тех, кто ценит меня.  
Пока погаснет очаг одной жизни  
Тысячи очагов хочу разжечь успеть [3, с.104]

Выражения, приведенные выше в примерах, а именно *избрали угли жара*, *но в полях вы попали*, или же народное выражение *погас очаг жизни* имеют более широкую полноту эмоционального и содержательного выражения, нежели просто слово *смерть* или *умереть*. Именно поэтому неприемлемо ставить на одну планку лексическую единицу с фразеологической единицей, даже если они связаны с одинаковым семантическим содержанием. В этом смысле мы не можем согласиться с мнением А.Курбанова о том, что фразеологические словосочетания в большинстве случаев используются как эквивалент того или иного слова, его синоним [14, с.361]. На самом же деле фразеологические единицы в функциональном смысле не подобны слову. Слово имеет номинальный уровень и характеристику. Фразеологические же единицы являются экспрессивной единицей языка и потому их сущность составляют именно образность и экспрессивность.

Сильное тяготение Гусейна Арифа, как мастера слова, к художественности, эстетическому содержанию слова есть следствие художественного воображения. Подобное отношение к поэтическому творчеству перенято им у своих знаменитых предшественников. Поэт

так пишет о своем восхищении поэтическим даром ашуга Алескера: «этот язык – живой, образный, вернее, поэтизированный язык. В этом языке нет искусственных, фальшивых нот и красок» [5, с.96]. Как считает поэт, путевку в жизнь Алескеру дал именно его богатейший народный язык. Ни один художественный отрывок, несовершенный с точки зрения творчества, в особенности с точки зрения красоты языка, не может получить признания читателей. Это правда, что «чем больше придается внимания сжатости, гладкости, стилистике языка, тем выгоднее будет отличаться его содержание, и наоборот» [5, с.96]. Ведь углубиться в изображаемые жизненные факты можно лишь посредством изысканного поэтического языка. И при первом приближении уже видно, что без совершенной художественной формы кажется поверхностным самое богатое содержание. Как подчеркивал Томас Гайн, поэзия – это дышащие мысли и горящие слова [17]. Исследуя поэзию Г.Арифа в указанном направлении, можем сказать, что поэтические качества его творчества имеют определенные эмоционально-экспрессивные признаки, то есть он сумел эффективно использовать богатый исторический опыт, накопленный в этой области. Следствием этого является то, каждая фразеологическая единица, используемая автором, тонкие образы воспринимаются исключительно легко, являясь ярким примером использования и сочетания классической литературы и народного фольклора в художественной речи; все это, вместе взятое, передает здесь социальные унастроения, гармонию социальных и природных явлений, их отражение в человеческом сознании.

Сладкозвучие сочетания фразеологических синонимов с языком Г.Арифа исходит из поэтического мастерства поэта. Ясно, что «на чем основано искусство, то и является истоком происходящего здесь чуда. Искусство слова также замешано на чуде, творимом словом» [15]. В этом смысле поэтические чудеса, творимые фразеологическими единицами, отличаются особыми художественными узорами, стилистическими оттенками. Фразеологические языковые материалы создают в поэзии Г.Арифа эффект сжатости стиха *баяты*, одновременно оказывая воздействие, подобно народным афоризмам, пословицам и поговоркам. В нижеследующих примерах явно прослеживается богатая палитра оттенков факта смерти, отличающаяся своим разнообразием выразительности, умением создавать эмоции, на уровне точного поэтического рассуждения:

В ущелье изморось, равнина в тумане,  
С тех пор, как *светильник жизни* мой погас [3, с.42].  
Я тебя не понес на своем плече,  
Ох, *пошел бы на твоём я плече*, сынок [1, с.66].  
Не хочу, чтобы *жизнь гнила* в уголке,  
Смотреть лишь за собой, и говорить с собой [3, с.90].  
И жизнь, и смерть дана Всевышним,  
Горящий рано ль, поздноль – но *угаснет* [3, с.90].

Здесь каждое выражение, примененное относительно смерти, отличается своими стилистическими оттенками. Как и метафора «*угаснуть*», у каждого синонимического фразеологического выражения есть особенность точного стилистического применения. Специфический стиль, выявляющийся внутри текста, тонкости смыслов в отдельных могут выявлять потенциал выразительности каждой фразеологической единицы. Здесь одинаковый смысл выражается несколькими знаками, т.е. фразеологическими единицами, у каждого из них есть стилистические особенности. Выразители одинакового смысла в то же время не могут совпадать друг с другом. Однако в каждом из них обогащается эмоционально-экспрессивное содержание и одновременно все это управляет остальными членами предложения в тексте и даже управляет одновременно всем предложением [20, с.18].

Тем самым созданный фразеологизмами эмоционально-экспрессивный процесс богато поэтической плавностью, стилистической ровностью мысли. Совпадая

с общей эстетической гармонией стиха, фразеологические синонимы занимают здесь центральное место по эмоциональному эффекту и формированию мудрости используемых слов. Синонимические фразеологические единицы интенсифицируют чувства и переживания, порождаемые здесь лирическими условиями поэтического творчества. «Именно поэтому эти стихи живые, яркие, они дышат и живут вместе с читателем. Эти стихи порождены сазом ДедеКоркута, именно поэтому они – как хрустальная горная река, как звонкая песня. ГусейнАриф смог перевести на звучный поэтический язык увиденное о людях, их чувства и размышления, все это было им воплощено в своей поэзии» [19, с.241].

Синонимические фразеологические единицы, используемые в поэтическом языке Г.Арифа, питаются единым источником мыслей и сознания, однако, исходя из одной и той же семантики, условия художественной речи оказывают воздействие на их стилистическое поэтическое поведение. Этот стиль еще больше обогащает семантику. Г.Ариф использует синонимию фразеологического языкового материала настолько искусно, что внимательный читатель сразу видит его индивидуальный стиль и подход. Свобода в использовании фразеологической синонимии создает искренность и художественное очарование, свойственное настоящей поэзии. Точное использование фразеологических единиц, уместное использование стилистических оттенков есть признание того, что автор нашел нужную ему художественную форму.

Г.Ариф, для того, чтобы выразить в художественной речи сознательно-эмоциональное содержание сущности своего лирического героя, использует синонимические фразеологизмы, причем они направлены в сторону совершенствования поэтических размышлений поэта. Художественный идеал отражается в точности поэтической мысли, проявляется в использовании фразеологических единиц в художественной речи. Проявления художественной речи отличаются своей естественностью, идиомы превращаются в средство изображения художественных оттенков:

И меня *природа погладит рукой*,  
Мой край, мое гнездо родное разнесет природа.  
Словом своим, сазом к вечности примкну,  
Если жизнь свою я изменить не смогу [3, с.101].  
Не отдыхает даже миг один,  
Летом в горах, а зимой – на равнине.  
И лишь познавши жизнь, наконец,  
*Уходит человек из жизни*. [2, с.407]  
Пока *судьбой предписанное не повело*,  
Как черный смерч, *над головой моей*,  
Хочу я мыслить, хочу я размышлять [2, с.416].  
О, судьба моя, надеюсь на тебя,  
Пусть *спрячет в землю черную лицо*,  
Взгляните на судьбу Гусейна Арифа,  
Весь мир оплакивать начнет его беспрерывно [3, с.40]

Поэт, который держит в центре внимания фразеологические единицы и смысловые отношения, их стилистические возможности, понимает, что восприятие читателем этих критериев, содержания и способа выражения зависит от ясности художественной выразительности и поэтических задач. Понятие *смерти* подается под разным углом зрения. Каждый из фразеологизмов, при этом употребляемый, характеризуется в зависимости от конкретного предметно-образного признака и особенности. В таких случаях стихотворные строки больше строятся на моделях фразеологических единиц. Поэт, пользуясь фразеологической синонимией, достигает выразительности, созвучной народному языку. Подобный колоритный образ изложения мысли приводит к интересному процессу формирования своеобразного поэтического языка. Однозначно подтверждается, что синонимические фразеологические единицы в семантическом смысле являются сходными или одинаковыми словосочета-



ниями. «Экспрессивно-стилистические оттенки фразеологических словосочетаний не меняют их семантический смысл» [8, с.5]. Меняются лишь их стилистические оттенки.

Наблюдения над поэтическим языком Г. Арифа показывают, что семантика фразеологических единиц, хотя и не меняется в текстовом пространстве, их стилистическое содержание подвергается определенным воздействиям. Каждое из подобных выражений создает новую поэтическую среду. Выбор соответствующей фразеологической единицы в синонимическом ряду, осознание его стилистических оттенков открывает путь для эластичности восприятия, обогащает привлекательными элементами контекст художественной речи. В воплощении мысли в художественном языке фразеологизмы проявляют весь свой потенциал выразительности. Своими творческими усилиями поэт заставляет поэтический язык воспринимать народные средства выразительности и поэтические принципы. Следует также отметить, что «лирика есть возврат к началу, первооснове. Очистив ее от иллюзий и идиологов, можно назвать языком творчества» [18].

В превращении художественного языка Г. Арифа в образец художественного мастерства фразеологические единицы играют ведущую роль и создают качественную и количественную определенность в характеристике творческой личности поэта. Совершенство художественно-философского выражения дает возможность быстроте восприятия и усвоения художественного текста. Каждая из синонимических фразеологических единиц дает своим семантико-стилистическим оттенком возможность особой экспрессии. Здесь точность в раскрытии сущности смысла, в отражении художественного замысла. Экспрессия, порожаемая фразеологическими единицами, дает глубину философских суждений. Обобщения, выступающие в виде афоризмов, проявляют себя как итог духовного общения с фольклором.

«Слова не могут быть полностью однозначными. Есть только нужные слова, а их знает только писатель» [12]. Эти слова французского писателя Жюль Ренара в полном смысле слова можно отнести и к фразеологическим единицам. Вместе с тем критерий необходимости, т.е. уместности, определяется тем, насколько к месту использована та или иная фразеологическая единица. Это непосредственно зависит от языковых ощущений. Для получения желаемого стилистического оттенка надо точно отобрать синонимическую единицу в соответствии с текстом, что обеспечит свежесть поэтического изображения. Это эстетическое качество есть существенный показатель творчества Г. Арифа. В нижеследующем тексте можно воочию проследить, как фразеологические единицы органически вписываются в различные словесные отрывки, создавая поэтический колорит:

Однажды в снежный зимний день мать Тукезбан  
Богу душу отдавая на руках моих,  
Не забудь Салми! — сказалаши.

На веки вечные глаза свои сомкнула [4, с.221].

Ее жизненному пути не было и семидесяти,  
В траур был облечен и шестой десяток.

Когда весеннее утро постучало в дверь,

Почила в бозе она в пятьдесят лет.

Эта смерть проняла всех друзей ее,

В сердцах бушевала буря, снежный вихрь.

Как бы хотелось, хотя б на один день

Преградить тебе путь в мир иной [2, с.196].

**Заключение и выводы.** В поэтическом языке Гусейна Арифа наблюдаемое фразеологическое разнообразие исходит из фразеологической синонимии, которая приходится к месту в поэтическом тексте, придавая мыслям поэта особую эмоциональность. Десятки фразеологических единиц, которые являются выразителем содержания понятия «смерть», играют существенную роль в составлении поэтического текста мастером поэтического слова.

Фразеологические единицы есть основные элементы, которые дают тесту поэтическую направленность, играя исключительную роль в достижении народности звучания поэтического языка. В этом отношении можно сказать, что в стиле Г. Арифа очень сильная народная струя, нет произведения, которое было бы далеко от народного творчества. Полнота мысли, богатство эмоций в его поэтических строках связана, прежде всего, с точным подбором фразеологических синонимов; это явно ощущается. Г. Ариф при этом создает оригинальную эмоциональную среду, обеспечивая национальный колорит звучания за счет обращения к устному народному творчеству.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ариф Гусейн. Вспоминай меня... Баку: Ширваннешр, 2009, 472 с. (на азербайджанском языке)
2. Ариф Гусейн. Избранные произведения. Баку: Халпбанк, 2011, 618 с. (на азербайджанском языке)
3. Ариф Гусейн. Избранные произведения. Баку: Шерг-Герб, 2004, 224 с.
4. Ариф Гусейн. Избранные произведения. Баку: В 9 томах. Том V. Баку: "МВМ", 2014, 424 с. (на азербайджанском языке)
5. Ариф Гусейн. Избранные произведения. Баку: В 9 томах. Том VI. "МВМ", 2014, 492 с. (на азербайджанском языке)
6. Бабаев А. Введение в языкознание. Баку: "Зардаби LTD MMC", 2012, 516 с. (на азербайджанском языке)
7. Бабкин А.М. Русская фразеология, ее развитие и источники. Ленинград: «Наука», 1970, 264 с.
8. Бертагов Г.А., Зумин В.И. О синонимии фразеологических сочетаний в современном языке. // «Русский язык в школе», 1960, №3, с.3-9.
9. Джафаров С. Современный азербайджанский язык. Баку: Маариф, 1970, 234 с. (на азербайджанском языке)
10. Алиев К.Ю. Место фразеологии в стилистике. Проблемы азербайджанского языкознания. Изд. АН Азерб. ССР, Баку: 1967. (на азербайджанском языке)
11. Гасанов Г.А. Лексика современного азербайджанского языка. Баку: Маариф, 1988. 308 с. (на азербайджанском языке)
12. Жуль Ренар. Из мира афоризмов // Газета «Литература и искусство», 16 мая 2015-го года
13. Кочарли Ф. Размышления поэта. // Газета «Молодежь Азербайджана», 3 ноября 1983 г. (на азербайджанском языке)
14. Курбанов А. Современный азербайджанский язык. Том I. Баку: Нурлан, 2003, 450 с. (на азербайджанском языке)
15. Мамедли Дж., Джафаров В. Источники художественного слова. // Газета «Литература и искусство», 17 января 1992-го года, №3 (2802) (на азербайджанском языке)
16. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М.: «Высшая школа», 1974, 352 с.
17. Что такое поэзия? // Газета «Каспий», 15-21 ноября 2014-го года (на азербайджанском языке)
18. Поль Валери. Об искусстве // «Литературная газета», 14 ноября 2014-го года
19. Вагабзаде Б. Дыхание жизни разве не есть поэзия? // Гусейн Ариф. Избранные произведения. В 9 томах. Том VIII. Баку: 2014, с. 240-243. (на азербайджанском языке)
20. Велиева Н.С. Фразеологические единицы, формирующиеся через глаголы речи и мышления (на основе материалов азербайджанского, английского и русского языков.). Автореферат на соиск. уч. звания канд. филол. наук. Баку: 1996, 31 с. (на азербайджанском языке)

УДК 81.25

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ

© 2016

Назари Фатеме Тораб, кандидат филологических наук, старший преподаватель,  
заведующая кафедрой «Русского языка»  
Университет Шахид Бехешти, Тегеран (Иран)

**Аннотация.** В персоязычной аудитории наречие является последней частью речи в ряду изучаемых знаменательных слов. Иранским студентам известен уже определенный круг слов-наречий и их роль в формировании предложения. Задача изучения данной грамматической категории для иранских студентов выявить своеобразие наречия как части речи, определить его место в системе других частей речи, выяснить общие и специфические для наречия признаки в сравнении с ранее изученными частями речи. В центре внимания находятся обозначенные в учебнике разряды наречий, традиционно выделяемые в преподавании. При этом следует учитывать, что известную трудность для студентов представляют наречия меры и степени: вопросы к этим наречиям звучат необычно для учащихся (в какой степени? Как (долго)? - невыносимо долго; насколько (быстрее)? - вдвое быстрее), и дети не умеют их ставить. Труднее других осознаются иранскими студентами также наречия причины и цели. Следующий этап - осознание процессов словообразования наречий - позволяет закрепить уже приобретенные студентами знания и углубить имеющиеся представления об этой интересной развивающейся части речи.

**Ключевые слова:** наречие, часть речи, преподавание наречий.

## FEATURES STUDY ADVERBS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IRANIN STUDENTS

© 2016

Nazari Fateme Torab, candidate of philological sciences, assistant professor, head of "Russian Language"  
Shahid Beheshti University, Tehran (Iran)

**Abstract.** The Persian-language audiences adverb part of speech is the last in the series studied notional words. Iranian students has been known for a certain circle of words, adverbs and their role in shaping the proposals. The objective of this study grammatical category for Iranian students to identify the originality of adverbs as parts of speech, to determine its place in the other parts of speech, to find out the general and specific dialect features in comparison with the previously studied parts of speech. The focus is indicated in the textbook adverbs level, traditionally allocated to teaching. It should be borne in mind that a certain difficulty for students are adverbs of measure and degree: questions to those adverbs sound unusual for students (? To what extent As (long) - unbearably long; how (fast) - twice as fast?), And children I do not know how to put them. Harder other Iranian students also realized adverbs reasons and goals. The next step - understanding the processes of word formation of adverbs - allows students to consolidate the already acquired knowledge and to deepen existing ideas about this interesting part of developing speech.

**Keywords:** adverb, part of speech, teaching adverbs.

Наречие – неизменяемая часть речи, что позволяет противопоставить эту категорию всем остальным знаменательным словам. В учебниках тема «Наречие» членится по параграфам на несколько частей, имеющих специфические учебные задачи. Прежде всего, у студентов формируется представление о наречии как о своеобразной лексико-грамматической группе слов, в силу своего происхождения обычно соотносимых с другими знаменательными словами: прилагательными (*по-прежнему* – *по-прежнему любить чтение*), существительными (*в миг этот страшный* – *вмиг уснуть*), глаголами (*ревя реветь*), числительными (*вдвое*), местоимениями (*по-моему*).

Наречие выступает как вторичное образование по отношению к основным частям речи, порождает трудности опознавания студентами этой грамматической категории, поэтому обучающиеся с самого начала вовлекаются в деятельность по узнаванию наречий в тексте. Сопоставляя предложения с наращениями и без них, студенты осмысливают роль наречий в высказывании, устанавливают их связи с другими словами и характер этих связей, определяют семантико-синтаксические функции наречных слов.

Такая деятельность делает актуальной для персоязычных студентов выделение тех основных признаков наречия, которые составляют основу определения этой части речи, а именно: наречие, примыкая к глаголу, прилагательному, другому наречию, обозначает прежде всего признак действия, а также признак признака; в предложении выполняет функцию обстоятельства и отвечает на обстоятельственные вопросы: как? каким образом? в какой степени? где? когда? и т.д.; наречие не изменяется, т.е. не склоняется и не спрягается, не имеет никаких грамматических категорий (ни лица, ни числа, ни рода). Неизменяемость – главный морфологический признак наречия (исключение: формы сравнительной степени у слов, образованных от качественных прилагательных). Так как наречие – неизменяемая часть речи, у него нет

и не может быть окончания. Опираясь на указанные признаки наречия как части речи, студенты выполняют данную в учебниках серию упражнений на опознавание наречий.

Сопоставляя омонимичные словоформы, студенты убеждаются, что определить, к какой части речи относится то или иное слово, можно только в контексте (словосочетании или предложении). Так, слово *ярко* может выступать как краткое прилагательное среднего рода (*Солнце ярко*) и как наречие (*Солнце ярко светит*). Слово *чудом* может быть формой творительного падежа существительного *чудо* (*Любоваться чудом природы*), а может быть и наречием (*Спасись чудом*). В роли существительного с предлогом выступает сочетание *в пору* в предложении *Это произошло в пору глубокой осени*; при слиянии существительного с предлогом мы уже имеем дело с наречием (*Пальто пришлось в пору*).

Внимание студентов обращается на то, что наречие утрачивает лексическое значение, свойственное соотносимой с ним словоформе имени существительного: слово (*спасись*) *чудом* семантически уже не связано с существительным *чудо* и имеет синонимический ряд «непонятно как», «по счастливой случайности». Так же и *в пору* утратило значение «пора» (зимняя пора, пора молодости) и выражает лишь обстоятельный смысл «как раз», «тютелька в тютельку». Учет лексической семантики, прием подбора синонимов – надежный способ опознавания наречий.

Можно воспользоваться примером В. В. Виноградова [2]. Сопоставляя конструкции *делать зло – зло смеяться – лицо зло*, где слово *зло* в первом случае является именем существительным, во втором – наречием, в третьем – кратким прилагательным, студенты убеждаются, что существительное *зло* может изменяться, например, по падежам: *делать зло, не делать зла, бороться со злыми* т.д. Краткое прилагательное *зло* тоже изменяться, например по родам (*лицо зло, собака зла, он зол*). Но невозможно представить сочетания слов, при которых

могло бы измениться наречие: *я смеюсь зло, он смеется зло, мы смеемся зло, ответить зло* и т.д. Осознав все эти особенности (семантические, синтаксические и морфологические), взятые в совокупности, студенты воспринимают наречие как самостоятельную часть речи, противостоящую всем остальным.

Приемам разграничения наречий и других созвучных с ними словоформ в учебнике уделяется много внимания потому, что если наречие как часть речи не будет опознаваться обучающимися достаточно хорошо, то не удастся ни обогатить речь студентов наречиями, ни сформировать на должном уровне навыки правописания этой группы слов. Поэтому на первые занятия отводится три часа и предусматривается даже специальная контрольная работа на опознавание наречий.

Еще одна особенность наречия – «живописать» глагол – поясняется на определенном (лучше художественном) тексте, например таком:

А ночью лес принял *неописуемо* жуткий, сказочный вид: стена его выросла *выше*, и в глубине ее, между черных стволов, *безумно* заматались, запрыгали красные мохнатые звери.

*Бесшумно разнообразно* струились фигуры огня между черных стволов, и была неутомима пляска этих фигур.

Студенты видят, что в данном тексте одно из наречий определяет прилагательное, другое определяет наречие и три наречия определяют глагол. Это закономерно: наречие хотя и может относиться к различным самостоятельным словам, но чаще всего поясняет глагол.

Постепенно расширяя свои синтаксические функции, наречие стало примыкать и к причастиям (*широко шагающий*), и к дееспричастиям (*неуклюже подпрыгивая*), и к числительным (*почти двадцать*), и даже к именам существительным в конструкциях типа *кофе по-турецки*, *школа напротив*, *бег впустую*, *совсем молодец*, где наречие обозначает уже признак предмета.

Конструкции, когда наречие примыкает к имени существительному, характеризуются тем, что в языке нет синонимичного наречию прилагательного выполняет наречие. Подчеркивая эту любопытную особенность, некоторые ученые склонны даже квалифицировать наречия в таких словосочетаниях («сущ. + нареч.»), как «несклоняемые прилагательные»: «От наречий как части речи нужно отличать несклоняемые прилагательные, т.е. слова, обозначающие признак предмета (а не признак действия или другого признака) и сочетающиеся с существительными: *глаза навыкате*, *яйцо всмятку*» [11].

В учебнике принята традиционная для русистики точка зрения на анализируемые словосочетания: примыкающие к имени существительному неизменяемые слова (*шапка набекрень*, *яйцо вкрутую*, *волосы ежиком* и подобные) рассматриваются как наречия. В центре же внимания, конечно, находятся типичные для наречия значения признака действия и признака признака, реализуемые через словосочетания «нареч. + глаг.», «нареч. + нареч.», «нареч. + прил.», «нареч. + прич.» [6].

Не изучается в полном объеме роль наречий в предложении, поскольку студенты еще не имеют для этого необходимой синтаксической подготовки.

Основное внимание направляется на наиболее типичные, характерные для наречий синтаксические функции: наречие, примыкая к глаголу, обычно вступает в роли различных обстоятельств (*ярко светит солнце*, *группа передвигалась нешком*, *тучи сплошь затянули небо*, *отряд выступил ночью*, *всюду идет стройка* и т.д.).

Вопросы субстантивации, когда наречие выступает в роли подлежащего (*И вот наступило завтра*) или дополнения (*Узники ненавидели тягостное завтра*), рассматриваются при изучении способов выражения членов предложения.

Тогда же рассматриваются и случаи употребления наречий в роли сказуемых типа *Школа наша напротив*, а также в роли несогласованных определений (*Он*

*любил чтение наизусть*, *носил брюки навыпуск*). Таким образом, студенты должны знать, что наречия обычно поясняют глагол или признак и в предложении являются обстоятельством.

Второй шаг в изучении темы – знакомство студентов с разрядами наречий по значению. Если наречия опознаются ими, то эта вторая задача будет решаться вполне успешно. Как известно, научная грамматика по значению и грамматическим особенностям все наречия распределяет на определительные и обстоятельственные. Внутри первой группы выделяются качественные наречия (*великолепно рисовать*) и наречия меры и степени, количественных оттенков (*ярко пламенеющий закат*).

Вторая группа объединяет слова, имеющие различные обстоятельственные значения (*приехал вчера*, *прочитал второпях* и др.).

По программе не дается деления наречий на две группы: все наречия по значению просто делятся на наречия образа действия (*радостно*, *волнующе*, *босиком*, *пешком*), меры и степени (*очень*, *весьма*, *надвое*, *немного*), места (*никуда*, *где*, *вдаль*, *кругом*), времени (*днем*, *спозаранку*, *тогда*, *потом*), причины (*со зла*, *сгоряча*, *сослепу*, *сдуру*, *второпях*), цели (*назло*, *нарочно*, *зачем*). Наречий причины и цели очень мало, но они довольно частотны в речевом употреблении.

Характеристика возможной организации процесса обучения по теме «Словообразование наречий» изложена в главе «Морфемика и словообразование». Однако хочется прояснить некоторые моменты, важные для формирования общего понятия «наречие».

1. Уясняя словообразование наречий, студенты закрепляют, совершенствуют способность опознавать эту часть речи в контексте и одновременно получают своеобразную подготовку в осмыслении правописания наречий.

Сведения о том, что среди наречий выделяется «старинная» группа слов, не имеющая живых связей с другими словами современного русского языка, позволяют выделить эти слова, лучше осмыслить их значение и запомнить правописание. Это не только не вызывающие трудностей при письме наречия типа *здесь*, *теперь*, *там*, *туда*, *оттуда*, но и такие слова, как *невдомек*, *насмарку*, *дотла*, *с панталыку*, *с кондачка*, *набекрень*, *опрометью*, *незначай*, *врасплох*, *вприсаки* и подобные. Эти слова, проясняющие свое значение лишь при этимологическом изыскании, могут быть предложены для заучивания при изучении словообразования наречий.

2. Отличительная черта наречий состоит в том, что они сохраняют живые связи со словами других частей речи, и класс наречий постоянно пополняется за счет, главным образом, прилагательных и существительных.

Студенты еще и еще раз убеждаются, что, образуясь от всех знаменательных слов русского языка, наречие утрачивает категории рода, числа, падежа, времени, вида, залога, которые были свойственны тем словам, от которых то или иное наречие образовалось. Наречие теряет способность иметь при себе согласуемые и управляемые слова. Затемняется морфологический состав слова; от которого образовалось наречие, так как бывшие приставки, окончания проступают слабо в общем значении слова и даже вовсе перестают ощущаться (*даром*, *совсем*). При этом могут существенно расходиться лексические значения наречия и слова, от которого это наречие образовалось (*говорить начистоту* – *обратить внимание на чистоту помещения*).

Все эти изменения могут быть выражены ярче или слабее в зависимости от того, каким путем возникло наречие: с помощью особых словообразовательных морфем (суффиксов и приставок) или путем перехода в наречия разных форм других частей речи (адвербиализация). Если наречие возникло в результате перехода какой-либо формы другой части речи в наречие, то обычно лексические значения одного и другого слова расходятся довольно ощутимо: «существительные теряют



свое предметное значение; например, наречия *капельку, смертью* предложениях *Капельку простудился, Смерть люблю театр* обозначают только меру (*капельку* - чуть-чуть, *смерть* - очень) и не имеют предметного значения.

Но наречия возникают и с помощью морфем, совпадающих по звучанию с той или иной частью слова, от которого данное наречие образовалось: *прекрасно* (суффикс-осовпадает с окончанием кратких прилагательных среднего рода), *по-новому* (приставка *по-* и суффикс-*ом* совпадают с предлогом *по* и окончанием *-ому*, образующими форму дательного падежа имен прилагательных). Подобные слова как наречия проявляются лишь в контексте.

Таким образом, характеризуя ту или иную лексико-морфологическую группу, необходимо подчеркивать способы образования входящих в нее наречий, поскольку эти способы накладывают известный отпечаток на семантические и морфологические особенности образуемых слов, на их правописание.

Все предшествующие этапы обучения готовят студентов к овладению нормами правописания наречий. Орфография наречий представляет собой пеструю картину, включая многие ранее изученные правила и специфические для наречий нормы правописания. Приходится работать сразу со всеми орфограммами, однако акцент делается на специфично наречные написания, т. е. на правила слитно-дефисно-раздельного письма; на написание наречий как самостоятельных слов в отличие от существующих сходных словоформ других частей речи. Поэтому, прежде чем решать вопросы собственно орфографические, каждый раз приходится обращаться к грамматике, определяя принадлежность слова к части речи (наречие или не наречие). А решить этот вопрос, как известно, бывает не всегда просто, поскольку в процессе развития языка постоянно возникает множество переходных форм.

Тренируя студентов в умении отличать наречия от похожих предложно-падежных сочетаний, преподаватель подбирает примеры, позволяющие противопоставить наречия не только по написанию (слитно-раздельно), но и по значению: *вначале* (сперва) - *в начале, вовремя* (как раз) - *во время, наголову* (окончательно) - *на голову, совсем* (окончательно) - *со всем, затем* (потом) - *затем* т. д.

Таким образом, на первых занятиях, когда студенты должны «почувствовать наречие», не следует давать дефисных и раздельных написаний, а также наречий, по своему лексическому значению близких к предложно-падежным образованиям (*вдаль* - *в даль моря, вверх* - *к верху мачты*).

Когда же усвоены отличительные признаки наречия как части речи, разряды наречий по значению и дано общее представление о способах образования наречий, студенты приступают к освоению правописания второй группы наречий, имеющих полуслитное написание. От только что изученных слитно пишущихся наречий группа полуслитных написаний отличается тем, что эти наречия по своему смыслу близки соответствующим предложно-падежным формам: *поступить по-нашему* - *по нашему мнению, идти по-медвежьи* - *по медвежьим следам*.

Через дефис пишется сравнительно небольшая группа наречий с приставкой *по-*, если эти наречия оканчиваются *-ому(-ему)* или *-и (-ски, -цки, -ьи)*:

Когда общие закономерности написания наречий поняти студентами, можно переходить ко второму этапу обучения - изучению частных орфографических правил. Некоторые из этих правил уже известны по другим частям речи: употребление букв *о - е, ь* после шипящих в конце слов (*хорошо* - *певуче, вскачь*); слитное или раздельное написание не с наречиями на *-о (-е)*: *нехорошо (плохо)* - *не хорошо, а дурно*; написания типа *еле-еле, чуть-чуть, крепко-накрепко*. В учебнике тренировочный материал дается в обобщенном виде применительно к

разным частям речи, а не только к наречию.

Трудным для усвоения является правописание *ни* и *н* в наречиях на *-о (-е)*, так как применение правила связано со сложным грамматическим анализом. Формулировка правила проста: «В наречиях перед суффиксами *-о (-е)* пишется *ни*, если эти наречия образованы от прилагательных с двумя *н*, и пишется одно *н*, если наречия образованы от прилагательных с одним «*н*». Но ученику, во-первых, бывает трудно отличить наречие от краткой формы причастия (*маленький отряд действовал организованно* - *организовано новое предприятие*), во-вторых, нелегко решить, сколько *н* пишется в самом прилагательном, которое может быть и отпричастного происхождения (*испуганный, но путанный*). Умению провести этот грамматический анализ и приходится учить в первую очередь.

Краткая форма причастия от наречия отличается прежде всего синтаксически: причастие выступает в роли сказуемого, наречие - в роли обстоятельства (см. ранее приведенный пример). К сожалению, как уже отмечалось, студенты не изучали в требуемом объеме синтаксис. Поэтому, чтобы облегчить процесс усвоения правила, предлагаются упражнения, рассчитанные на противопоставление значений одинаково звучащих слов (на предыдущих занятиях студенты выполняли подобные работы): *организовано (кто-то) организовал новое предприятие - действовать (как?) организованно, т.е. сообщая*. В первом случае перед нами глагольная форма, краткое причастие, во втором - наречие, дающее действию качественную оценку.

Что касается правописания наречий типа *огненно горело солнце, сонно плещется вода, торжественно звучат слова, искренн* его говорить, то здесь для студентов нет особых трудностей: правила написания опираются на известные им понятия.

Наконец, правописание других наречий, образованных от имен прилагательных с предлогами, при достаточном количестве тренировочных работ усваивается довольно легко, поскольку эти наречия, как правило, не имеют звуко-буквенных параллелей в современном русском языке. Очень полезен в данном случае выборочный диктант. Преподаватель читает предложения, а студенты выписывают наречия только «на правило», распределяя их по группам: наречия на *-о* (с приставками *в-, на-, за-*), наречия на *-а* (с приставками *из-, до-*) и прочие наречия: на *-у* (*сослепу, сдуру, смолodu*), на *-е* (*вдалеке, вскоре, вчерне*). Предложения могут быть взяты и из упражнений учебника, и из любого сборника диктантов.

Обратим внимание еще на несколько правил.

Во первых, необходимо остановиться на правописании наречий, соотносимых с предложно-падежными формами имен существительных типа *в верх дома - вверх, в даль степи - вдаль*, которые по своему лексическому значению не противопоставлены именам существительным.

Подобные написания в силу семантической близости соотносимых частей речи гораздо труднее усваиваются студентами, чем противопоставленные по смыслу пары типа *набегаться в волю* (сколько хочешь) - *вволю верилось с трудом; вмиг* (сразу, мгновенно) - *в миг удачи* и т. д.

При решении вопросов написания форм типа (*в*) *глубь, (в)низ, (с)верхуна* первый план выдвигается уже не разница в значении слов и даже не решение вопроса о том, каким членом предложения являются противопоставляемые слова или сочетания слов (во всех случаях ставятся одинаковые обстоятельственные вопросы), а все внимание обращается на наличие зависимых слов.

Немалую группу составляют переходные словоформы, находящиеся в процессе «наречивания»: *налету, в шутку, на ходу* и т. д. Такие написания (список их дается в учебнике) заучиваются наизусть, и, конечно, надо всячески поощрять обращение студентов к словарю, когда приходится употреблять при письме наречия.

Во-вторых, уделяется внимание и местоименным наречиям (термин «местоименные» не вводится) с приставками **не-, ни-**.

Большее число этих слов составляют группу отрицательных наречий, отдельные слова (*несколько, некуда*) являются неопределенными наречиями. В основном же неопределенные наречия образуются с помощью морфем **-то, -нибудь, -либо, кое-**, которые, как студенты уже знают, присоединяются с помощью черточки: *куда-нибудь, откуда-либо, где-то, кое-где*. Нужно подчеркнуть, что наречия *неоткуда* и *ниоткуда* пишутся в одно слово. [6: 59]

Изучая разряды наречий, студенты имеют возможность наблюдать образность качественных наречий (*чайка роскошно купалась в лучах солнца, таинственно мерцали звезды, по-кошачьи ловко двигаться*), выступающих как эпитеты и художественные сравнения; точность, «мыслеемость» обстоятельственных слов и наречий степени (интенсивность признака): *страшно исхудавший, чересчур доверчивый, всегда веселый, рассердитый умышленно, расстроиться поневоле*.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Разработки преподавателя на основе учебника Пулькиной И. М. М., 1968. С. 414-426.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове». М., 1947. С. 344.
3. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. Ч. I. М., 1967. С. 396
4. Иванова В.А., Потиха З.А., Розенталь Д.Э. Занимательно о русском языке. Л., 1990. С. 181-182.
5. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.; под ред. М. Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990. С. 130.
6. Обучение русскому языку в 7 классе: Метод. рекомендации к учебнику 7 класса общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; под ред. М. М. Разумовской. М., 1997. С. 51.
7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1938. С. 113.
8. Русский язык: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л. А. Тростнецова и др. М.: 2005.
9. Ориентировочное планирование по русскому языку для 7 класса на 2004/2005 учебный год / Т.А. Костяева // Русский язык в школе. 2004. № 5–6.
10. Современный русский язык / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М. И. Фомина, В. В. Цапкевич. М., 1966. С. 268.
11. Справочник школьника по русскому языку. 5–11 классы / Под ред. П.А. Леканта. М., 1996. С. 110.
12. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. Т. 2. СПб, 1903. С. 325.
13. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М.: Просвещение, 1980. С. 180-181.

УДК 82-342: 37.035.6

«ПЕРВОТОЛЧОК». КАРАКАЛПАКСКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ

© 2016

Наимова Зухра Кайратдиновна, ассистент кафедры «Педагогика и психология»

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза, Нукус (Узбекистан)

**Аннотация.** Статья посвящена, чтобы через увлекательные фабулы, смелую метафористику, тонкую символику, а еще благородство чувств и сердечную доброту волшебной сказки благотворно воздействовать на читателя. Обогащать жизненный багаж индивида. Глубокая идейность, народность каракалпакских народных сказок заключается в том что в любой сказке народный герой уничтожает врага, не поддаваясь народному консерватизму, ставит прогрессивные, оптимистические идеи выше. Народные сказки пробуждают в каждом человеке любовь к родной земле и ненависть к врагу, имеет важное значение при воспитании в современном демократическом обществе миллионов народных масс к трудолюбию, патриотизму, интернационализму, дружбе, толерантности, а также предотвращению наркоманий, терроризма и других негативных проявлений в обществе и дальнейших их положительных воздействий на умы молодежи. В данной работе раскрываются проблемные задачи и его характерные значения, идейное содержание, художественная индивидуальность и его воспитательная значимость народных сказок. Отдельно раскрывается связь каракалпакских народных сказок с другими народными сказками. Сказки по тематике и содержанию очень богаты. В сказках прочно основались положительные сюжеты, формы художественного рисования, рожденные от выдумок различных народов. Среди сказок дошедших до современного мира имеются сюжеты идущие с очень давних времен. Однако, такие сказки не дошли без изменения сюжетных содержания от созданного периода, к тому же пережили изменения, пересоздавались в связи социально-экономическими положениями, психологией, мировоззрением людей в обществе.

**Ключевые слова:** Берик, хан, Казына, коржын, первотолчок, фольклор, сказка, царь, полцарства, царство, фантастика.

«INITIAL SHOVE». KARAKALPAK FOLK TALES

© 2016

Naimova Zuhra Kayratdinovna, assistant of the department "Pedagogy and Psychology"

Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaz, Nukus (Uzbekistan)

**Abstract.** The article is devoted to the plot through the fascinating, bold metaforistiku, subtle symbolism, and even noble feelings and sincere kindness of a fairy tale beneficial impact on the reader. Enrich the life of the individual luggage. Deep ideological, nationality Karakalpak folk tales is that in any fairy tale folk hero kills the enemy without succumbing to popular conservatism, puts innovative, optimistic ideas above. Folk tales arouse in everyone a love for their native land, and hatred of the enemy, is important in education in a modern democratic society of millions of masses to the hard work, patriotism, internationalism, friendship, tolerance and drug addiction prevention, terrorism and other negative phenomena in society and continued their positive effects on the minds of youth. In this paper we reveal the problematic task and its characteristic values, the ideological content, artistic individuality and its educational significance of folk tales. Separately link opens Karakalpak folk tales with other people's stories. Tales on the subject and content are very rich. In fairy tales, solidly based positive subjects, forms of artistic painting, born of inventions of different peoples. Among the tales come down to the modern world, there are stories coming from very old times. However, such tales are not reached without a change of scene content from established period, besides experienced changes due to re-create the social and economic situation, mentality, world view of people in society.

**Keywords:** Berwick, Khan, Kazyna, korzhyn, initial shove, folklore, fairy tale, the king, kingdoms, kingdom, fantasy

*Я не хочу ни мудрых изречений, ни пышных слов,  
ни выкладок ума.  
Верни мне классы и урок черчения, Игру в крокет  
и томики Дюма[1].*

В историко – социологическом и этнографическом изучении детства можно выделить три автономных аспекта:

1. Положение детей в обществе, их социальный статус, способы жизнедеятельности, отношения со взрослыми, институты и методы воспитания и т.д.;

2. Символические образы ребенка в культуре и массовом сознании, соционормативные представления о возрастных свойствах, критериях зрелости и т.п.;

3. Собственно культура детства, внутренний мир ребенка, направленность его интересов, детское восприятие взрослого общества, фольклор и т.д.

Все эти аспекты взаимосвязаны, и каждый из них может быть предметом разнообразных психологических, социологических, исторических и этнографических изысканий. Но каким бы специализированными были подобные исследования, они всегда соотносятся с общими свойствами и ценностными ориентациями соответствующего общества. Познание детства в научной или художественной форме неотделимо от истории общества и его социального самосознания[2].

В традиционном быту внуки были благородными слушателями, а люди из поколения дедушек и бабушек – рассказчиками и талантливыми импровизаторами, создателями сказок.

В чем секрет неувядающей прелести волшебной сказ-

ки? Вероятно, в их соответствии самой сути искусства, предназначенного, согласно простому и точному определению древних философов, «поучать, развлекаая», доставляя радость духовного общения. Содержание сказки неоднозначно: ее верхний, сюжетно – фабульный пласт занимательной фантастики привлекает самых юных слушателей и читателей: а ее внутренняя символика, отражающая фундаментальные ценности народной жизни, доступна людям с большим социальным и духовным опытом. Вместе с тем граница между этими аудиториями весьма подвижна. Дети не столько разумом, сколько сердцем и душой приобщаются к нравственному миру сказки, а взрослые – к ее игровому миру.

Сказочные представления о человеке основываются на отрицании несправедливости и утверждении мечты, о праведной жизни, как она представлялось крестьянину, труженику. В реальном бытие создатели сказок зависели от стихийных сил природы и общества, редко путешествовали. В идеальном мире сказки, герой мгновенно преодолевал огромные расстояния, быстрокрылой птицей облетал землю, поднимался «на небо», спускался в «подземное царство» смерти, побеждал всех врагов, даже смерть попирав, воскресая из мертвых, становился «царем», чтобы утвердить «мужикскую правду» во всем «царстве» или хотя бы в «полцарстве». В прозаическом мире господствовала несправедливость, извечная «кривда»: сильный обижал слабого, мир делился на богатых и бедных, счастливых и несчастных, господ и подчиненных, «умных» и «дураков». В сказочном мире празднует победу справедливость, богаты и бедные, «умные» и «дураки» меняются местами. В сказочном



образе мира все официально высокое снижается, приобретает гротескно-комический вид, а все обиходное и обездоленное возвышается. Одним словом, возникает иной, художественный мир, отражающий мир реальный по методу контраста и «выворачивания наизнанку».

Ключом к пониманию парадоксальных образов торжествующего «дурака» и посрамленных банкротов – умников могут быть слова Ф. Рабле, сказанные устами его героя Пантагрюэля: «Кто усердно занимается своими частными домашними делами, кто зорко смотрит за своим домом, кто вызывает осмотрительность, кто не упускает случая к приобретению и накоплению земных благ и богатств, кто заранее принимает меры, чтобы не обеднеть, того вы называете житейским мудрым человеком, хотя бы в очах божественного разума он и казался глупцом. Ибо для того, чтобы божественный разум признал человека мудрым, то есть мудрым и прозорливым по внушению свыше и готовым к восприятию благодати откровения, должно позабыть о себе, должно выйти из себя, освободить свои чувства от всех земных привязанностей, очистить свой разум от всех мирских тревожностей и ни о чем не заботиться, что для людей невежественных является признаком безумия».

То, что автор «Гаргантюа и Пантагрюэля» называет божественным разумом, было у создателей фольклора народной совестью, приоткрывавшей окно в мир высшей правды[3].

С конца XIX в первой половине XX века ценные образцы каракалпакского фольклора, начались записываться в живую из уст исполнителей. В данное время сбор каракалпакского фольклора продолжается. Каракалпакские народные сказки как и другие образцы каракалпакского фольклора имеют художественное совершенство духовного наследия.

В детстве мы читали много сказок разных народов, помимо всего что мы рассмотрели выше у слушателя сказки побуждают символическое значение «первотолчка», посредством которого выводится из состояния безликости и неподвижности. Благодаря чему мы в данное время достигли настоящих достижений, не было бы сказок, могло быть и иначе наше состояние.

Интересным и поучительным в плане исследования нравственного самосознания народа являются многочисленные сказки о жизни и приключениях. В связи с чем я решила проводить рубрику «Первотолчок», знакомя аудиторию каракалпакскими народными сказками, так как с ней я более тесно связана и знакома.

#### *Умный старик*

Давно–давно, в незапамятные времена, народом управлял хан, от которого народ страдал. Хан назначал визиром, себе понравившегося человека. Такой вот был Хан. Хан издал грамоту «Кому за шестьдесят лет, головы с плеч». После чего палачи хана говоря: «Грамота Хана – торг не уместен», убивали людей в возрасте шестьдесят лет[4].

В этой стране жил парень по имени Берик. Он спрятав своего отца в сундук. Отцу исполнилось шестьдесят пять лет. Однажды царь издал указ «Пойду на гору Казына. Из гор Казына добуду золото. Поэтому мой народ пусть прибудет поголовно на гору Казына. Если кто будет против указу хана, отрубить голову». Расстояние до горы Казына составляло сорок дней пути. Народ начал вымирать по пути от жажды. После чего старик из сундука позвал своего сына и сказал: «сынок спустите всех коров. Коровы нюхая землю останутся в одном месте. Выкопайте на том месте колодец, оттуда появится вода.» парень спустив всех коров последовал за ними. Коровы дойдя до одного места, остановились вынюхивая землю. Выкопав на этом месте колодец, спас народ от жажды[5].

Хан дойдя до горы Казына увидел одну пещеру. Хан сказал: «в этой пещере есть золото, его мне и достанете» и послал людей одного за другим. Из отправленных людей не было выживших, пропадали в пещере. Очередь

дошла до Берика. После чего отец, прятаящийся в сундуке сказал: «пещера эта темная. Там вокруг очень много водостоков, люди там заблудились, и погибают спотыкаясь на эти водостоки. Поэтому ты не бойся, если сделаешь как я скажу, вернешься живым. Когда ты поедешь в эту пещеру, поезжай на кобыле с жеребенком. Жеребца привяжи при входе в пещеру, сам ступай дальше. По пути не останавливаясь скачи на кобыле. Как доедешь, наполни свой коржыны (шерстяной мешок, сумка) блестящим золотом, потом отпусти кобылу. Кобыла тебя приведет живым к своему жеребцу.» Парень сделав все как сказал отец, вернулся целым и невредимым, принес два полных коржына царю. Хан увидев золото, удовлетворенно сказал:

- Ну как парень что пожелаешь? Желает ли товара, что пожелаешь исполню. Тогда парень:

- Почтенный, мне ни чего не нужно. У меня одно желание. И то, если бы сохранили жизнь старцев. Потому что, по пути на гору Казына народ вымирал от жажды, я спас народ от смерти, добыв воду по совету отца. Вот это золото тоже добыл по совету отца. Моему отцу сейчас шестьдесят пять лет. Я избегаю Вашего наказания, спрятал его в сундук. Это и есть мое желание – сказал парень. Хан пойманный на слове «исполню желание», сказал «будь по твоему». С тех пор перестали убивать старцев и отец Берика тоже остался живым[6].

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Рюрик Ивнев. Часы и голоса. Россия-1978.
2. И.С. Кон «Ребенок и общество». «Наука». Москва 1988. Стр. 6-7.
3. Владимир Конин. Семейные чтения. «Белорусские народные сказки». Детская Литература №2-3. «Художественная литература». Москва 1992. 41-42-стр.
4. К. Мамбетназаров записал в 1963 году во время фольклорной экспедиции в Муйнакском районе Каракалпакстана от учащегося средней школы Б. Тилеушова
5. ККО АН РУз рукописный фонд. Инв № 50411.
6. Каракалпакский фольклор. Многотомник. Том 1. Каракалпакские народные сказки. «Каракалпакстан» Нукус-1977. 337 с.

УДК 811.221.18

## ПРОИЗВОДНЫЕ МЕЖДОМЕТИЯ: К ВОПРОСУ О ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ

© 2016

**Парсиева Лариса Касбулатовна**, доктор филологических наук, доцент кафедры  
социального обеспечения и управления

**Гацалова Лариса Борисовна**, доктор филологических наук, профессор кафедры  
осетинского языка и литературы

*ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»,  
Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы вербализации эмоций в осетинском языке. Эмотивная лексика, обладая значительным потенциалом эмоциональности, представляет собой широкий охват разнородного лексического материала. Эмоциональность, эмотивность, эмоциональная составляющая слова до настоящего времени рассматриваются с различных точек зрения и вызывают научные дискуссии. В современных исследованиях наблюдается большое количество концепций, различных теоретических подходов и методов описания категории эмотивности в языке, что обусловлено разным видением проблемы. Эмоции манифестируются в языке различными лингвистическими средствами, однако особая роль в отражении эмоций принадлежит междометиям – языковым единицам, которые непосредственно связаны с эмоциональной сферой человека. Эмотивные междометия выражают определенные эмоции субъекта в связи с тем или иным явлением, событием, высказыванием. В основе семантической структуры эмотивных интеръекционных единиц лежит мгновенная общая отрицательная или положительная эмоциональная реакция на окружающую действительность, на вербальный или невербальный стимул. Состав междометных единиц осетинского языка активно пополняется в процессе интеръективации. Производные междометия, образованные в результате десемантизации слов из различных лексико-семантических разрядов, характеризуются активным употреблением в живой разговорной речи.

**Ключевые слова:** осетинский язык, эмотивность, эмоции, эмотив, национальная специфика, экспрессивность, заимствование, междометие, междометное выражение, устная речь, художественный текст, эмоциональное состояние, оценочность.

## DERIVATIVE INTERJECTIONS: THE ISSUE OF VERBALIZATION OF EMOTIONS

© 2016

**Parsieva Larisa Kasbulatovna**, doctor of philological sciences, associate professor of the chair  
of social welfare and management

**Gatsalova Larisa Borisovna**, doctor of philological sciences, professor of the chair  
of the Ossetian language and literature

*North Ossetian State University named after Kosta Levanovich Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** In the article the questions of verbalization of emotions in the Ossetian language. Emotive language, possessing significant potential emotionality, represents a broad coverage of heterogeneous lexical material. Emotional emotively, the emotional component of the word so far considered from different points of view and cause a scientific debate. In modern studies there is a large number of concepts, different theoretical approaches and methods to describe the emotive category in the language, due to different vision problems. Emotions manifest in the language of different linguistic means, but a special role in the reflection of the emotions belongs to interjections – linguistic units that are directly connected with the emotional sphere of the person. Emotive interjections Express emotions of the subject in connection with a particular phenomenon, event, statement. Based on the semantic structure of emotive interjection units lies with the instantaneous overall negative or positive emotional reaction to the surrounding reality, on the verbal or non-verbal stimulus. The composition of the interjection units of the Ossetian language is replenished in the process of interactively. Derivative interjections formed as a result of desemantization of words from various lexical-semantic level, are characterized by active use in colloquial speech.

**Keywords:** the Ossetian language, emotively, emotions, emotive, attitudinal, national identity, expressiveness, borrowing, interjection, interjection expression, oral expression, literary text, emotional state, evaluation.

В современном осетинском языке для выражения эмоций и эмоциональных оценок достаточно активно используются производные междометия, образованные в результате десемантизации слов из различных лексико-семантических разрядов: *аеллæх*, *йараббын* (*йараббын*), *тобæ*, *тахуды*, *фæдис*, *уæллæ-гъы*, а также фразеологические сочетания: *мæнæ мыл*, *мæ къонайыл*, *мæ хæдзарыл*, *мæ бон*, *мæ боныл*, *судзгæ бонтæ*, *дудгæ бонтæ* и т. п.

В состав производных междометий осетинского языка некоторые исследователи включают также и звукоподражательные слова: «...к производным следует отнести также и примыкающие к междометиям звукоподражательные слова *гæпп*, *гъæпп*, *гъупп*, *гъуыпп*, *къæрцц*, *къуырцц*, *цæлхъ*, *къæпп*, *цъыкк*, образовавшиеся от соответствующих имен существительных звукоподражательного происхождения [1, с. 478]. Мы не рассматриваем ономотопеи в составе непродуцированных междометных образований, так как это единицы разной структурно-семантической организации. Звукоподражание может выступать в качестве междометия, если оно подверглось процессу интеръективации – переходу в междометия, и используется в речи для непосредственного выражения волеизъявления, эмотивного или интеллективного состояния субъекта [2].

В зависимости от эмоциональной направленности и

речевой ситуации в междометия переходят слова, характеризующиеся особой экспрессивностью в речи, например, выражение гнева, страха, тревоги в живой разговорной речи эмотивом *бæллæх* – *горе*, в основном употребляется мужчинами, как реакция на определенный вербальный или невербальный стимул:

Солым (рагæпп сæм кодта). Банцайт, хæдзархалтæ, худинаггæнджытæ! Уæ хъæрма сыхстæн канд сых нæ, æгас хъæубæстæ нæм фæдисы фæцæудысты. Уæ хуыссæнтæм фæцæут, стæй æрра сырдау Хуыцаумæ ниут, уæ хуыссæнтæм уын, зæгъын. Æрыхуыстой уæм адам! (Алчи йæ уатмæ ацыди). *Бæллæх, бæллæх! Æхсæвыгон сæ уромæг уромын куы нæ фæразы, уæд цы уыздæн бонæй? Мæ зæронд сæр, цытæ бавзæрстай, цы?..* [13] – «Солым (выскочил к ним). Заткнитесь, разрушители моего дома, позорники! На ваш крик не только соседи, а все село прибежит на помощь. Убирайтесь в свои постели, а не взывайте к Богу, как дикие звери, идите спать, я сказал. Опозорились перед людьми! (Все разошлись по своим комнатам). Горе, горе! Их ночью успокоить невозможно, так что же днем будет? О, моя седая голова, сколько ты всего терпишь?..» (Здесь и далее перевод на осетинский язык наш – Л.П., Л.Г.)

Выражение гнева, недовольства, возмущения может передаваться междометиями, производными от имен существительных. Например, *куыдз!* – *собака!*, *куытæ!*

– собаки! *Куыдз чи у, уый!* – букв. *тот, кто собака!* Степень проявления эмоции активная, может выступать в сочетании с непроизводными междометиями *у, ух, аей*, также иногда употребляется в живой разговорной речи со словами *ух, анассынаейы куыйтæ* и т.п.

Хадзы. Не'ххуырстытыл зæрдæ дарæн нал ис. нон Ацæмæзы минавары ныхасты фæстæ сæ сæртæ артхырангæнагау бæрзонд систой, нæ сæ уыныс?! Ацæмæзæй сæм ныфс фæзынд. Æмæ немæ æмбар лæгтау дзурын райдыдтой. *Куыйтæ! Хадзы. Нашим батракам больше нельзя доверять. Ты не видишь, что после вчерашнего разговора с посланником Ацамаза, они угрожающе высоко подняли свои головы?! Ацамаз им дал уверенность в себе. И теперь они с нами стали разговаривать, как с равными. Собаки!»*

Габай. (мæстыгæр худт ныккодта). Хъоды?! Сымах мæнны?! (Ноджы хъæрдæрæй ныххудт фыддæрадæн) О, сымах ныргæвд уе'ппæты дæр! *Куыйтæ! Цаммар куыйтæ! Куыйтæ*. – «Габай. (рассмеялся со злостью). Бойкот?! Вы мне?! (еще громче назло рассмеялся). О, зарезать бы вас всех! Собаки! Скверные собаки! Собаки!»

Зоонимы, так же как и другие слова, в процессе интеръективации десемантизируются, утрачивая номинативность. На первый план в семантическом содержании производного междометия выступает непосредственное выражение эмоциональности, например:

Иæ размæ куы 'рбахæццæ, уæд уыцы мæстыйæ æрлæууыд æмæ, йæ дæндæгты мæсты æлхъывд нæ фехалгæйæ, ралæмæрста:

– *Хæрæг!.. Уый æхсæны маринаг у, æхсæны... Хæрæг!* – «Приблизившись к нему, он, в гневе остановился, и выдал сквозь зубы: – *Осёл!..* Его на стрельбище убивать надо, на стрельбище... *Осёл!*»

– *Акæс-ма уыцы хæрæгмæ!.. Уыцы фосмæ!.. Уыцы хуымæ!.. – Посмотри на этого осла!.. Эту скотину!.. На эту свинью!..*

В последнем примере гнев персонажа выражен несколькими восклицаниями, адресованными его обидчику. Проследить процесс перехода зоонимов в междометные единицы можно, рассмотрев эти же выражения в другом контексте. Например, если человек, находящийся на ферме, хочет продемонстрировать домашних животных: – Акæс-ма уыцы хæрæгмæ!.. Уыцы фосмæ!.. Уыцы хуымæ!.. – Посмотри на этого осла!.. Эту скотину!.. На эту свинью!..». В этом случае описываемые единицы являются именами существительными. А в речевой ситуации выражения гнева, в вышеприведенном примере, они интеръективируются, переходят в разряд междометий.

Среди заимствованных интеръективизмов выделяются эмотивы, пришедшие в осетинский из русского языка: *алло, ура, маладец (молодец) стоп, бис, пли, ба-ста, марш* и др. Из арабского были заимствованы не как междометия, а как существительные *æллах, тоба, йарабын, уæлла-гъи*, но как существительные в современном осетинском языке они уже не употребляются и носителями языка не воспринимаются как производные. Так, В.И. Абаев указывает, что *æллах* – «восклицание боли, ужаса, при удвоении также удивления, иронии и пр. ... Распространено по всему миру. В осетинском сошло на роль междометия и в значении «бог» не употребляется» [3, с. 129].

Таким образом, говоря «æллах», человек не предполагает обращение к Богу, и, более того, может не знать, что это междометие было заимствовано из арабского языка как существительное «аллах».

В «Толковом словаре осетинского языка» под редакцией Н.Я. Габараева приводится в разных словарных статьях дефиниция для слов:

2. *аллах* – в значении междометия, употребляется для выражения страха, удивления и т.д. в русском соответствует о, боже! [5, с. 96].

*Æллах*, межд., выражающее страх, призыв о помощи, удивление, нестерпимую боль, соответствует междометиям

русского языка *ой! ах!* [5, с. 253].

Таким образом, *аллах* и *æллах* в данном словаре представлены как интеръективизмы, характеризующиеся разным семантическим наполнением. Первое выступает как эмотивное, второе выполняет функции и эмотивного междометия, и волитивного, вокативного интеръективизма. Данное междометие в разговорной речи способно выражать значительно более широкий спектр эмоций и эмоциональных оценок. Поэтому при переводе на русский язык релевантным является использование эмотивов, соответствующих по семантико-стилистическому наполнению. Рассмотрим функционирование *æллах* в диалоге. Например, удивление с оттенком иронического отношения:

Хъазан. Гæррæт, цæуыл у дæ сусæг зарæг? Чысыл ма йæ фæхъæрдæр кæн.

Гæррæт. Æмæ никуы фехъуыстай, сусæг зарæг хъæрæй нæ фæчындæуы.

Хъазан. Æмæ дæумæ та цы ис сусæггагæй?

Гæррæт. Ма зæгъ. Удæгас лæгмæ æргом цы ис, дыууæ ахæмы та йæм сусæггагтæ ис...

Хъазан. Гъемæ-ма мын дзы иу раргом кæн.

Гæррæт. Цæмæн? Иугæр дæм сусæг ис, уæдæй хъуамæ дымгæйæн дæр ма схъæр кæнай æмæ йæ зæхмæ дæр ма бауылæфай.

Хъазан. *Æллах, æллах!* Ахæм арф дын сты? – «Казан. Гаррат, о чем твоя тайная песня? Спой её немного громче. Гаррат. А ты никогда не слышал, что тайные песни громко не поют. Казан. А у тебя-то какие тайны? Гаррат. Не скажи. У живого человека в два раза больше тайного, чем открытого. Казан. Так раскрой мне одну из тайн. Гаррат. Зачем? Уж если у тебя есть тайна, то ее не следует открывать и ветру, и даже выдохнуть в землю. Казан. *Ах ты, боже мой!* Так глубоко они у тебя?»

В зависимости от речевой ситуации и интонации, с которой произносится эмотив, *æллах* может передавать радость, восхищение, например:

Лади. Куыд бирæ сты!

Быттыр. Æнæхъæн æфсад!

Зæлда (сусæгæй чызджытæм). *Æллах*, цал сæрæн усгуру! Нæ фæлæ æцæг усгуртæ æрмæстдæр хæсты быдыры ссарæн ис. – «Лади. Как их много! Быттыр. Целая армия! Залда (шепотом девушкой). *Ах, боже мой, сколько завидных женихов! Все же, настоящих женихов можно найти только на поле битвы.*»

Наиболее активно используется данный эмотив для выражения страха, тревоги, беспокойства:

Есен фехста, æмæ хъуыргъан Сары-фырты къухæй фæхауд. Сары-фырт фæтарст.

– *Æллах*, арв цы хъæр кæны, – æмæ иуварс алыгъд. Загъта ма: – Уый Есены æхсты хуызæн у. – «Есен выстрелил и у Сары-фырта (букв. Сын Сара) кумчан выпал из рук. Сары-фырт испугался.

– *Ой, ой*, как гром гремит, – убежал он. Сказал еще только: – Это похоже на стрельбу Есена».

В устной речи осетин частотное употребление имеет междометие *уæллаей, уæллаегъи*, дигорское *уæллахи*. В.И. Абаев приводит в одной словарной статье *wællæhi! wællæi!* «клянусь богом», синонимом является *хуыцауыстæн!* Заимствовано из арабского, употребительно повсюду у мусульманских народов [4, с. 81]. В русском языке соответствует *ей богу! ей-ей! и т.п.*

Например:

– *Уæллаей*, Тотрадз, сомы ма нæ кæнын кæныс, фæлæ дын æй загъын: зæххардыстæн, æз ма дунейыл ахæм рæсугъд, ахæм зæрдæмæдзæугæ адæймаг нæма фæдтон. – «Клянусь богом, Тотрадз, клясться ты меня не заставляешь, но я тебе говорю, клянусь, что я такого красивого и приятного человека еще не встречал».

Зауыр. Æцæг у зын фарста. Раздæр райдайын хъуыди. Æрыгонæй.

Дукки. Æрыгонæй? Æмæ йæ æз авдæны куы райдыдтон. *Уæллаей*, ма авдæнмæ, дам-иу, лæппу хæстæг куы 'рбацыди, уæд дам, хъæлæсыдзæг кæугæ кодтон, чызг-иу



куы ауыдтон, уæд та, дам, худгæ.

Фонетика. Диссаг, афтæмæй дæ цахъæнмæ æнæ усай баззай?!— «Заур. Действительно, сложный вопрос. Раньше надо было начинать. Молодым.

Дукки. Молодым? Так я же еще в люльке был, когда начал. Ей-богу, когда, мол, к моей люльке мальчик подходил, то я во весь голос плакал, а если девочку видел, то смеялся. Фонетика. Удивительно! Как же ты до сих пор не женился?!»

Встречается также и употребление «уæллæгъи-биллæгъи»:

— Уадзаем æй, Б-бодз, уый нæ нуазы. Уæллæгъи-биллæгъи, æз хистæр дæн ам æмæ йын æз б-бар радтон. «— Оставим его, Б-бодз, он не пьет. Клянусь богом, я здесь старший, и я ему разрешил».

Одним из наиболее частотных эмотивов в осетинском языке является *анассына* (*йанассына*). В живой разговорной речи данное междометие может выражать различные, нередко противоположные эмоции, встречается в диалоге как реакция на какую-либо информацию или невербальный стимул. Употребляется в речи как мужчинами, так и женщинами.

Например, пренебрежительное, ироническое отношение:

Зæлда. Рæдийыс, Быттыр! Йæ хъæздыгдзинадтæй йæ магуыртæн бахай кæнын куы бахъæуа, уый катæйæ фехалд йæ гуыбын. (Ныххудт). Гъе, уый лæг у, *анассына*, гъе! Цæхæрадонæй йæ йæ хæдзармæ нал æвдæлы. (Фæуайы худгæйæ). — «Залда. Ошибаешься, Быттыр! Он испугался того, что ему придется поделиться с бедными своим богатством, поэтому у него расстройство, живот разболелся. (Рассмеялась). Вот это мужчина, черт побери. Теперь ему из огорода домой зайти некогда. (Уходит, смеясь)».

При выражении зависти, желания, стремления к чему-либо употребляется с непроизводным междометием *ехх*:

Тепка. ...Хæрзаг Дасхан ма зæгъа, ницы архайæм йæ лæджы сау митæ раргом кæныны охыл!

Сепка. *Ехх, анассына*, гъер нæм Цыруйы фæлтæрдзинад куы уайд!

Тепка. Цыру та чи у?

Сепка. Амырыкæйы, дам, ис ахæм лæг. Ахургонд куыдзæй, дам, рæвдзæр у лæджы фæд райарынмæ.

Тепка. А-а!.. Уый лæг нæу, сæрхъæн! Смудаг куыйты фермæ у. Кæддæр радиойæ фехъуыстон цыдæр ахæм... Цыруу. — «Тепка. А то вдруг Дасхан скажет, что мы ничего не делаем для разоблачения ее мужа!»

Сепка. Эх, елки-палки, вот бы у нас было столько возможностей и умения как у Цру. Тепка. А кто такой Цыруу? Сепка. В Америке есть, говорят, такой мужик. Лучшие любой ищейки след берет. Тепка. А-а! Это не мужик, idiot! Это ферма для собак-ищек. Когда-то по радио что-то такое говорили... Цыруу».

Дзæбе. Дæлæ та рацыд сæ кæртмæ уыцы æнкъардæй. Бобо. Цыма æппæт бæстæйы сагъæстæ йæ зæрдæйы сæмбырд сты!

Дзæбе. Йæ хæлар чызджытæйыл куыд узæлынд!

Бъекъо. Уыдон сæ лæггадæнæг чызджытæ сты.

Бобо. *Ехх, анассына*. Уыдонæй фест. — «Дзæбе. Вон она вышла во двор, опять грустная. Бобо. Как будто все проблемы мира в ее еере собрались. Дзæбе. Как подружки вокруг нее увиваются! Беко. Это их служанки. Бобо. Эх, черт возьми, вот бы в них превратиться!..»

В разговорной речи часто встречается вариант «йанассына», иногда в сочетании с именами существительными: «йанассынайы фæтæген» — букв. «керосин йанассыны», «йанассынайы хъыбыл» — «детеныш йанассыны» и т.п. В основном используется для передачи гнева, недовольства, возмущения, угрозы и т. п. Данный эмотив имеет широкое распространение в устной речи представителей старшего и среднего возраста, хотя также встречается в речи молодежи, интересно, что в лексикографических изданиях не приводится его описания, в

текстах художественной литературы встречается значительно реже, чем в живой разговорной речи, что объясняется, на наш взгляд, тем, что слово было заимствовано в осетинский язык как нецензурное, а со временем приобрело статус междометной единицы [2].

Эмотивный фонд языка представляет значительный интерес для исследования в аспекте культурно-языкового взаимодействия, изучения особенностей вербализации эмоций, способов их выражения в устной и письменной речи. Для передачи определенных эмоций в разговорной речи используются фонетические, лексические и грамматические средства, жесты, мимика, интонация и т.д. Особенности функционирования междометий и междометных образований в речи позволяет выявить этнокультурную характеристику их употребления.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багаев Н.К. Современный осетинский язык. Ч. 1. Орджоникидзе, 1965. 488 с.
2. Парсиева Л.К. Функционально-семантические характеристики междометий (на материале осетинского и русского языков). Дисс. ... канд. филол. наук. Владикавказ, 2004.
3. Абаев В.И. Историко-этимологический словарь осетинского языка. Т. 1-4. Л., 1958–1989.
4. Абаев В.И. Избранные труды. Религия. Фольклор. Литература. Владикавказ, 1990. 640 с.
5. Толковый словарь осетинского языка. Под ред. Н.Я. Габараева. Т. 1. М.: Наука. 2007. 510 с.
6. Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в семантическом представлении эмоций // Вопросы языкознания. 1993. №3. С. 27–35.
7. Красавский Н. А. Образы эмоций в русской языковой картине мира //Русский язык в школе. 2002. № 2. С.86–90
8. Ирон-уырысаг дзырдзат. Дзæуджыхъæу, 1993. 384 с.
9. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.
10. Цаликова М.А. Экспрессивный синтаксис в произведениях К. Л. Хетагурова // «Венок бессмертия». Материалы международной научной конференции, посвященной 140-летию со дня рождения Коста Хетагурова. 2000. С. 199–203.
11. Дзусова Б.Т., Дзукаева Э.С. О месте осетинского речевого этикета в республиканских СМИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 14–15.
12. Дзусова Б.Т. Система изучения этнокультуроведческой лексики русского языка в осетинской школе. Владикавказ, 2006.
13. Мартазанов А.М. О соотношении идеологического и художественного в романе В. Астафьева «Прокляты и убиты» // Культурная жизнь Юга России. 2007. № 3. С. 54–57.
14. Хæмыцаты Цæра. Æнæнцой зардæ. Пьесæтæ æмæ радзырдтæ Дзæуджыхъæу: Ир, 1999. 316ф.
15. Хуыгаты Георг. Æрдхорд æфсымæртæ: Драмæтæ, комедитæ. Дзæуджыхъæу: Ир, 1995.527ф.
16. Цæгæраты Максим. Мæ иунæг хо. Орджоникидзе, 1986. 479 ф.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 14-04-00360 «Эмоции в современной парадигме культурно-языкового взаимодействия»*

УДК 316.776:808.5

# ИМИДЖЕВЫЙ АСПЕКТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ

© 2016

**Родина Валерия Владимировна**, кандидат политических наук, референт заместителя Министра  
*Министерство промышленности и торговли Российской Федерации, Москва (Россия)*

**Аннотация.** *Цель:* подвергнуть теоретическому осмыслению проблему воздействия информационной политики на формирование имиджа. *Методологическую основу* образуют принципы сравнительного анализа, а также диалектические, общенаучные методы познания, труды российских и зарубежных ведущих специалистов и практиков. Комплексное изучение проблемы потребовало применения методологического инструментария гуманитарных наук, также в работе были использованы общенаучные методы эмпирического познания. Были проанализированы нормативно-правовые акты Российской Федерации, Концепция и Доктрина информационной безопасности. *Результаты:* в целях поддержания баланса между потребностью граждан, общества и государства в свободном обмене информацией и формированием положительного имиджа, необходима разработка Концепции государственной информационной политики. Появление данной Концепции предполагает законодательное закрепление принципов, методов, механизмов осуществления информационной политики, а также использование форм контроля и оценки эффективности деятельности федеральных органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации в информационной сфере. *Практическая значимость:* используя коммуникацию, государство посредством информационной политики обеспечивает процессы удержания власти, легитимности существующего порядка и поддержания определенной стабильности. *Научная новизна:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** государственная информационная политика, СМИ, имидж, коммуникации, Доктрина информационной безопасности, Концепция национальной безопасности, дискурс, концепт, эффективность, медиатизация политики.

## IMAGE ASPECT OF STATE INFORMATION POLICY

© 2016

**Rodina Valeria Vladimirovna**, candidate of political sciences, Assistant Deputy Minister  
*Ministry of Industry and Trade, Moscow (Russia)*

**Abstract.** *Objective:* to subject to conceptualizing the problem of the impact of information policy for creating image. *The methodological framework* is the principles of comparative analysis and dialectical, scientific methods of knowledge, works of Russian and foreign leading experts and practitioners. Comprehensive study of the problem required to use of methodological tools of the humanities and in the work were used scientific methods of empirical knowledge. Normative legal acts of the Russian Federation, and the Concept and the Doctrine of information security have been analyzed. *Results:* in order to maintain a balance between the needs of citizens, society and the state in a free exchange of information and the formation of a positive image, it is necessary to develop the Concept of state information policy. The emergence of this Concept involves the legislative consolidation of the principles, methods and mechanisms for implementation of information policy, and the use of forms of monitoring and evaluation of the effectiveness of the federal authorities and the authorities of the Russian Federation in the information sphere. *Practical significance:* the state information policy uses communication for ensures retention of power, the legitimacy of the existing order and to maintain a certain stability. *Scientific novelty:* the main conclusions of the article can be used in research and teaching.

**Keywords:** state information policy, media, image, communications, information security doctrine, National Security Concept, discourse, concept, efficiency, mediatization policy.

Информационная среда является системообразующим фактором национальной безопасности, активно влияет на состояние политической, экономической, оборонной и других составляющих жизнедеятельности государства, в связи с этим перед государственными органами возникает серьезная задача - управлять объектами информационной среды. Как отмечает исследователь Ф.Ю.Кушнарев: «В условиях построения информационного общества информация является неотъемлемым атрибутом социального управления в целом, информационное управление - его частью» [1. С.50].

На сегодняшний день практика становления информационной политики, в частности государственной, опережает процесс ее теоретического осмысления, поскольку она имеет междисциплинарный характер и опирается на теоретические положения философии, политологии, журналистики, теории массовых коммуникаций и политической психологии.

Исследование проблем информационной политики, а также обеспечения на ее основе информационной устойчивости и безопасности общества представлено в трудах Д.П.Гавры, Н.П.Араповой, С.В.Коновченко, М.М.Назарова, В.Д.Попова, А.В.Шевченко.

Анализ влияния государственной информационной политики на основы российского общества был проведен в работах В.В.Воробьева, П.Н.Киричек, О.В.Коротеевой, К.В.Маркелова, Л.И.Мухамедовой, В.В.Силкина. Научную ценность представляет работа Ганса И.Кляйнштойбера, раскрывающая эволюцию различных форм и методов управления и регулирования процессов и явлений в информационной сфере.

Исследование влияния массмедиа на общество отражено в работах Р.А.Борецкого, С.Г.Кара-Мурзы, К.К.Коллина, Е.Е.Прониной, Р.Харриса. Стройная теория исследований функционирования СМИ в политической сфере представлена в работе коллектива авторов «Журналистика в мире политики».

Среди российских исследователей государственной информационной политики стоит отметить Г.Н.Вачнадзе, Ю.Б.Кашлева, Л.Н.Федорову, а также отечественных политологов, работающих на базе Российской академии государственной службы при Президенте РФ. Среди них - В.Д.Попов и его коллеги: П.В.Беспалов, В.Б.Вепринцев, В.В.Воробьева, И.Ю.Глинскую, Л.В.Голованов, В.В.Дашевский, К.В.Маркелов, С.Г.Маслюк, Т.П.Сухомлинова, Е.П.Тавокин, А.В.Шевченко. Стоит отметить заслуги в разработке современных концепций информационной политики, которые принадлежат А.В. Манойло, А.И.Петренко, Д.Б.Фролову, В.Б.Вепринцеву.

Фундаментальная работа, по нашему мнению, была выполнена исследователем О.В.Скачко. Изучению информационной политики с точки зрения социальных изменений общества посвящено исследование Л.В.Габайдулиной и А.А.Анискина.

Анализ информационной политики, ее форм и методов социального взаимодействия представлен в научном труде С.Э.Зуева. Правовые основы международного информационного обмена были изучены в работе Е.В.Ерминой. Изучение СМИ через призму информационной политики было представлено в работе Е.П.Прохорова. Кроме того, стоит отметить Фонд

научного исследования информационной политики Великобритании и Фонд развития информационной политики, который действует в нашей стране.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что тема воздействия информационной политики на восприятие социумом тех или иных явлений находит отражение в различных работах отечественных и зарубежных ученых.

Широта теоретического осмысления связана, прежде всего, с тем, что в современном обществе информации придается не меньшее, а порой и большее значение, чем реальным событиям. Во многом это обусловлено возрастанием влияния сферы знаков и образов.

По словам Ф.Уэбстера, мы существуем в медианасыщенной среде, а значит: жизнь существенно символизируется. Автор признает взрывной рост смыслов [2. С.28]. Это свидетельствует о том, что возникает необходимость не только управления информацией, но и сферой образов, символов, а также имиджем. Этот процесс актуализируется, в том числе, и в условиях «медиатизации политики», когда политическая жизнь перемещается в символическое пространство средств массовой информации, политика и коммуникация тесно переплетаются [3].

Данный феномен заставляет посмотреть на процесс проведения государственной информационной политики с новой точки зрения, а именно: имиджевой.

Однако проблема воздействия информационной политикой на формирование имиджа и проведение государством коммуникативных кампаний на сегодняшний день остается практически неизученной и требует дальнейшего осмысления и разработки.

В целях определения имиджевого аспекта государственной информационной политики автор считает необходимым проанализировать структуру понятийно-терминологического аппарата, а также методологию изучения понятия информационная политика.

Варианты исследования и определения этого понятия существенно отличаются друг от друга разными подходами. Так, в основе управленческого подхода лежит принцип изучения информационной политики с точки зрения механизма управления информационными ресурсами. В рамках этой парадигмы, например, исследователь С.Э.Зуев определяет информационную политику как способ обращения с имеющимися информационными потоками и ресурсами со стороны различных институциональных субъектов» [4].

Регулятивный подход рассматривает информационную политику с точки зрения регулирования информационной деятельности. Например, Э.Д.Дагбаев считает, что она определяется как принципы информационной деятельности, параметры качества и достоверности, оперативности получения информации на самых разных уровнях - от гражданина и до самого государства, то есть это система мероприятий, создание неких «правил игры» в информационной сфере [5].

Таким образом, согласно регулятивной природе, информационная политика призвана упорядочить и регламентировать информационную деятельность различных социальных объектов, в том числе, государства. В контексте новых исторических условий, обусловленных, в первую очередь, научно-техническим прогрессом С.Э.Зуев считает, что феномен информационной политики становится «особым типом коммуникаций, между особым типом субъектов, предметом которых является особый тип знаний, обеспечивающий оформление информации в тех или иных мозаичных конфигурациях» [4].

Особняком от всех подходов стоит культурологический, согласно которому информационная политика рассматривается через призму творческого процесса смыслообразования. Ее содержание можно определить как обеспечение условий для распространения идей и символов [6. С.48].

Кроме того, информационная политика изучается не только с точки зрения функциональных направлений, но и по типу субъектов, объектов и видам предметной сферы.

Несмотря на то, что в информационном политическом пространстве отдельные акторы могут формировать собственные практики, демонстрируя соответствующие способы достижения целей и взаимодействия со своими контрагентами, сильное воздействие на всех участвующих в политических коммуникациях оказывает государство, являющееся ядром политической системы. Государство - это самый мощный производитель массовой информации в обществе [7. С.80].

Исследователь О.В.Скачко в своей диссертации приходит к аналогичному выводу, согласно которому государственная информационная политика является «ядром» всех имеющих место в обществе негосударственных информационных политик, задает рамки этому множеству [6. С.50].

Схожую точку зрения высказывает и А.Ю.Амирханов. Он утверждает, что самым влиятельным среди акторов, представляющих в политической сфере экономические, правовые, культурные и прочие интересы, признается государство [8. С.11].

Варианты определения государственной информационной политики отличаются в зависимости от методов анализа.

Так, «официальные» определения преимущественно подчеркивают, что она является важной составной частью внешней и внутренней политики и охватывает все сферы жизнедеятельности общества. Государственная информационная политика представляет собой комплекс политических, правовых, экономических, социально-культурных и организационных мероприятий государства, направленных на обеспечение конституционного права граждан на доступ к информации. Это особая сфера жизнедеятельности людей, связанная с воспроизводством и распространением информации, удовлетворяющей интересы государства и гражданского общества, и направленная на обеспечение творческого, конструктивного диалога между ними и их представителями [9. С.38].

Тем не менее, нельзя исключить тот факт, что транслируемый информационный поток является процессом передачи символов, способным побуждать получателя информации к определенным действиям [10. С.80].

Данный эффект позволяет государственной информационной политике формировать определенное отношение общественности к тому или иному событию, воздействуя на систему взглядов и представлений аудитории. В результате чего создается такая картина мира, которая, будучи структурно развернутым образом, формирует отношение аудитории к различным аспектам действительности.

Таким образом, государственная информационная политика помимо очевидного факта распространения информации и ее управления в обществе, может также формировать положительное отношение к различным социальным явлениям, а также к необходимым объектам и субъектам. Кроме того, используя коммуникацию, государство посредством информационной политики обеспечивает процессы удержания власти, легитимности существующего порядка и поддержания определенной стабильности. В этих целях применяются специальные средства и методы передачи информации, способные обеспечить необходимую направленность представлений большого числа людей.

Выделение имиджевого аспекта в проведении государственной информационной политики позволяет отойти от исключительно критического восприятия информационного воздействия государства на общество: информационную политику воспринимают не как инструмент манипулирования общественным мнением, а как фактор формирования положительного имиджа



институтов государственности, легитимацию органов власти и принимаемых ими решений.

Выделение именно имиджевого аспекта в государственной информационной политике не дает возможность «демонизировать» влияние государства на информационные процессы, ведь СМИ обладают способностью как объективно отражать-фиксировать, так и субъективно завышать-занижать в публичной сфере действия и возможности государственной власти. Силе государственной информационной политики способна противостоять сила общественного мнения, формирование которого происходит по аналогичным законам.

Субъектами государственной информационной политики выступают представители государственной власти, предметом – система социально-политических отношений общества в информационно-психологической сфере [11. С.196]. Объектом государственной информационной политики является любой объект социальной и политической сферы общества, в отношении которого возможно применение управляющего информационно-психологического, либо иного (политического, экономического и т.д.) воздействия, результатом которого будет модификация его свойств как информационной системы [11. С.196]. По мнению автора, имидж относится как раз к таким объектам информационной политики, имеющим виртуальную природу. Он может рассматриваться как продукт информационной политики и наиболее значимый для продвижения объект управления.

Информационную политику в данном случае необходимо рассматривать как важнейшее средство воздействия на аудиторию с целью восприятия имиджевых характеристик предмета воздействия.

Имиджевый аспект государственной информационной политики предполагает выделение следующих функций:

- преобразующая, обеспечивающая такие процессы как получение, селекция, структурирование, распространение информации в необходимом для коммуниканта ключе;

- легитимирующая, направленная на получение поддержки и одобрения общества по поводу принимаемых управленческих решений;

- интегрирующая, связанная с вовлечением в политический дискурс стратегических тем и вопросов, требующих общественного обсуждения, придающая процессам, явлениям, объектам и субъектам определенную меру публичности, гласности, информационной открытости.

- концептуализирующую, связанную с включением в картину мира социума необходимых представлений, а также формирование необходимого общественного мнения.

По мнению автора, имиджевый аспект государственной информационной политики в полной мере отражает концепцию «мягкой силы» Дж.Най. Наиболее эффективными инструментами «мягкой силы» воздействия в краткосрочной перспективе являются средства массовой информации, которые влияют на общественное мнение, легко и быстро манипулируют сознанием больших масс людей, формируя необходимые образы и символы [12. С.16]. Тексты СМИ по сути становятся так называемыми нарративами, в которых концентрируются информационные смыслы, обладающие особой силой воздействия. Как отмечал Дж.Най, «в современном мире исход политической борьбы определяется не тем, чья армия победит, а тем, чья история победит» [13. Р.87]. Совокупность таких дискурсов формирует необходимый государству имидж. Управленческая деятельность в области средств массовой коммуникации направлена на своевременную и точную доставку информации определенным социальным группам и минимизацию распространения этой информации среди других социальных групп, которым эта информация не предназначена [14]. По мнению исследователей, это предполагает

в обязательном порядке изначальный учёт имиджевых потребностей управляемой массы и профильных интересов управляющей элиты с целью их всемерной гармонизации в рамках внедрения в общественное сознание всеми средствами приемлемых модусов необходимого имиджа [15. С.182].

Итак, государственная информационная политика по формированию имиджа представляет собой комплекс мер, обеспечивающих органам государственной власти и государственного управления реализацию поставленных целей и задач по формированию необходимого образа, концептуализирующего то или иное явление в политическом дискурсе, посредством предусмотренных действующим законодательством мер правового, организационного, гуманитарного характера под влиянием институтов гражданского общества, а также исходя из специфики процессов массовой коммуникации.

Поскольку главным субъектом государственной информационной политики становится государство, приоритетом в ее регулировании становятся нормативно-правовые акты, в которых институт государственности берет на себя обязательства осуществления тех или иных полномочий в той или иной области.

Профессор Я.Н.Засурский считает, что самое главное, чего нет ни в Законе «О СМИ», ни в других документах, регламентирующих деятельность информационных структур России, – это принципов информационной политики [16]. В частности об этом говорится в Доктрине информационной безопасности Российской Федерации: «Нет четкости при проведении государственной политики в области формирования российского информационного пространства, развития системы массовой информации, организации международного информационного обмена».

Данные принципы пока не нашли свое отражение в нормативно-правовой базе, регулирующей информационную политику, где, кроме того, существуют явные пробелы в правовом поле. Информационные права граждан регулирует закон «О СМИ», «О рекламе», «Об информации, информатизации и защите информации», «О государственной тайне» и тд.

Положения о государственной информационной политике – цели, задачи и основные механизмы реализации – только частично определены в российской правовой системе, а именно: представлены в следующих документах: Концепция национальной безопасности Российской Федерации и Доктрина информационной безопасности Российской Федерации, развивающая Концепцию применительно к информационной сфере.

Необходимо уточнить, что Концепция и Доктрина формально не являются нормативно-правовым актом Российской Федерации, они лишь создают векторные и базисные пути развития институтов и явлений и применяются для конкретизации и уточнения основных направлений деятельности органов государственной власти по становлению информационного общества в России, формированию единого информационного пространства России. Они применяются подзаконными нормативными актами, но их регулирующее воздействие не носит нормативный характер. Они предусматривают некоторый план развития, реализация которого зависит от целого ряда факторов, в том числе от органов их исполняющих, от эффективности субъектов, временных рамок и тд.

Концепцией национальной безопасности определяются национальные интересы России в информационной сфере. В частности они заключаются в соблюдении конституционных прав и свобод граждан в области получения информации и пользования ею, в развитии современных телекоммуникационных технологий, в защите государственных информационных ресурсов от несанкционированного доступа. Обеспечение национальной безопасности Российской Федерации включает в себя также защиту культурного, духовно-нравственно-

го наследия, исторических традиций и норм общественной жизни, сохранение культурного достояния всех народов России. Тем не менее, по мнению автора, защита духовных сфер жизни общества в информационной сфере невозможна без обеспечения доверия к сугубо материальным аспектам жизнедеятельности государства. В Концепции к национальным интересам в информационной сфере не отнесено формирование доверия и положительного отношения к институтам, продуцирующим духовные ценности, обеспечивающим национальный суверенитет, экономическую независимость и научно-технический прогресс.

Доктрина информационной безопасности Российской Федерации также не содержит положений о формировании, продвижении, защите положительного имиджа/образа/репутации российских государственных институтов, социально-политических объектов. В ней идет речь об активизации контрпропагандистской деятельности, направленной на предотвращение негативных последствий распространения дезинформации о внутренней политике России.

К информационным угрозам не отнесено распространение информации, дискредитирующей российские государственные структуры, органы власти, национальные институты. Автор хотел бы разграничить понятие дискредитации структуры/института от персоналии, представителя государственного органа.

Необходимо отметить, что Доктрина содержит положение, согласно которому к внутренним источникам информационной безопасности Российской Федерации относится критическое состояние отечественных отраслей промышленности. Кроме того, в Доктрине отмечается недостаточная активность федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации в информировании общества о своей деятельности, в разъяснении принимаемых решений, в формировании открытых государственных ресурсов и развитии системы доступа к ним граждан.

Задачи, указанные в данной Доктрине, являются актуальными по сей день:

- разработка и создание механизмов формирования и реализации государственной информационной политики России;

- разработка методов повышения эффективности участия государства в формировании информационной политики государственных телерадиовещательных организаций, других государственных средств массовой информации.

Тем не менее, положения о формировании положительного имиджа тех или иных явлений, субъектов или объектов не содержатся в данных документах. Подписанная 31 декабря 2015 Стратегия национальной безопасности Российской Федерации также обходит стороной данный вопрос.

Автор отдает отчет в том, что формирование положительного имиджа посредством государственной информационной политики может вызвать амбивалентную реакцию у различных социальных групп, поскольку существуют противоречия между потребностями общества в расширении свободного обмена информацией и необходимостью сохранения отдельных регламентированных ограничений на ее распространение. Очевидно, что манипулирование информацией вызывает негативную реакцию у всех групп населения. В этой связи необходимо определение и поддержание баланса между потребностью граждан, общества и государства в свободном обмене информацией и способами формирования положительного имиджа.

По мнению исследователя О.В.Скачко, российская практика государственной информационной политики насчитывает уже около 20 лет. Исследователь связывает ее с появлением в 1998 году Концепции ГИП РФ, которая была разработана институтом системного анализа

РАН и одобрена Комитетом по информационной политике и связи Государственной Думы и Постоянной палатой по ГИП Политического консультативного совета при Президенте РФ [6. С.81].

Однако автор не согласен с данным утверждением, так как указанная Концепция государственной информационной политики с точки зрения регулятивного характера не имеет никакого веса, формально она представляет собой плод труда авторитетных ученых. Для того, чтобы подобный документ – концепция, доктрина – использовался для обоснования выбранного способа правового регулирования, он должен быть утвержден Президентом РФ или Правительством РФ. Это позволит определить единый подход для решения проблем информационной сферы и формирования имиджа в рамках действующего политического дискурса.

В связи отсутствием реально действующей концепции информационной политики автор полагает, что государство, как главный регулятор права, должно инициировать ее разработку и дальнейшее утверждение. В проекте Концепции может найти отражение соблюдение принципа баланса интересов граждан, общества и государства в информационной сфере, возможности государства формировать и управлять имиджем необходимых ему объектов и субъектов. Появление данной Концепции предполагает законодательное закрепление принципов, методов, механизмов осуществления информационной политики, а также использование форм контроля и оценки эффективности деятельности федеральных органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации в информационной сфере.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кушнарев Ф.Ю. Информационная политика государственных органов управления как объект политического анализа // Власть. 2004. №8.
2. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004.
3. Засурский И.И. Реконструкция России. Масс-медиа и политика в России девяностых. [Ежедневное Интернет издание «Русский журнал»] URL: [http://old.russ.ru/politics/20001114\\_0.html](http://old.russ.ru/politics/20001114_0.html)
4. Зуев С.Э. Измерения информационного пространства (политики, технологии, возможности) / Музейбудущего: информационный менеджмент / Составитель А.В.Лебедев. URL: <http://future.museum.ru/>.
5. Дагбаев Э.Д. Региональная политическая коммуникация как система // СМИ в информационном взаимодействии власти и общества. Материалы всероссийской конференции. М. 2005. URL: <http://frp.ru/newfrp/cnt/library/books/0011/part5/>.
6. Скачко. О.В. Государственная информационная политика России в сфере СМИ: теоретические аспекты и современная практика: Дис. ... канд. полит.наук. СПб., 2006.
7. Осипова О.В. Понятие «Государственная информационная политика» в аспекте политической коммуникации: к определению актуального содержания // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2010. №4. С.79-83.
8. Амиранов А.Ю. Государственная информационная политика как фактор формирования духовности российского общества: Автореферат: канд. Дисс. на соискание учен. степен. канд. полит. наук. М., 2012.
9. Информационная политика: Учебник/ Под общ. ред. В.Д.Попова. М.: Изд-во РАГС, 2003.
10. Осипова О.В. Понятие «Государственная информационная политика» в аспекте политической коммуникации: к определению актуального содержания // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2010. №4. С.79-83.
11. Манойло А.В. Государственная информационная политика в особых условиях: Монография. М.: МИФИ, Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

2003.

13. Материалы Всероссийской научно-практической конференции аналитических работников // Власть. 2004, №8. С.50.

14. Nye J.S. The Paradox of American Power: Why the World's Only Superpower Can't Go It Alone. Oxford University Press, 2002. 87 p.

15. Шарков Ф.И. Интегрированные коммуникации: Массовые коммуникации и медиапланирование. М.: Дашков и Ко, 2012.

16. Золина Г.Д. Модусы информационной политики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. №4 (128) С.176-182.

17. Материалы круглого стола «Современная информационная политика в РФ: проблемы и перспективы». М., 2005 // URL: <http://ksdi.ru>.

18. Родина В.В. Формирование имиджа промышленности в дискурсе массмедиа с привлечением референтных групп // Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал). 2016. № 2. <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/738>

19. Родина В.В. Особенности формирования международного имиджа российской промышленности // Управленческое консультирование. 2016. № 3 (87). С. 112-120.



УДК 811.11–112

## ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ТЕРМИНОТВОРЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ УПОРЯДОЧЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ

© 2016

**Тененёва Ирина Витальевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

**Тененёва Наталья Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

*Юго-Западный государственный университет, Курск (Россия)*

**Аннотация.** Термин как основная лексическая единица профессионального языка должен обладать определенными характеристиками для обеспечения эффективной коммуникации специалистов. Тем не менее, требования к форме, содержанию и функционированию термина нарушаются в стихийно формирующихся терминологиях. Это требует проведения их систематизации и упорядочения, осуществляемых государственными органами и отдельными специалистами. Важная роль в этом принадлежит переводчикам как субъектам индивидуального терминотворчества, особенно работающим в тех областях науки и техники, терминологии которых получают более раннее и преимущественное развитие за рубежом. Терминоведческая компетенция переводчика определяет возможность преодоления созданной им терминологической единицей порога терминологизации. Верные стратегии при переводе безэквивалентных терминов-неологизмов требуют проведения терминологического предпереводческого анализа для выявления неэкономичной формы, неоптимальной модели синтаксической организации, несистематичности терминов и выбора оптимального способа перевода. Применительно к многокомпонентным терминам, доминирующим в специальных языках, может требоваться трансформация на синтаксическом, лексическом или лексико-синтаксическом уровнях, которые включают добавление или опущение терминоэлементов, замену сложного слова словосочетанием, изменение порядка слов или синтаксической конструкции в целом, отказ от использования словарного соответствия терминоэлементов исходного языка.

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, термин, предтермин, упорядочение терминологии, порог терминологизации, терминосистема, специальный перевод, безэквивалентный термин, индивидуальное терминотворчество, фототехническая терминология.

## INDIVIDUAL TERM FORMATION IN TRANSLATION PRACTICE FROM THE PERSPECTIVE OF TERMINOLOGY UNIFICATION

© 2016

**Teneneva Irina Vitalyevna**, candidate of philological sciences, associate professor of the chair  
of foreign languages

**Teneneva Natalya Vitalyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair  
of foreign languages

*South-West State University, Kursk (Russia)*

**Abstract.** The term as the primary lexical unit of a professional language must possess certain characteristics to ensure effective communication between specialists. However, the requirements for the form, content and function of the term are broken in terminology formed naturally. As a result, they have to be systematized and unified by state bodies and individual specialists. An important role here is played by the translator who is a subject of individual term formation, especially the translator working in the fields of science and technology where terminology is developed earlier and primarily abroad. The translator's competence in terminology studies makes it possible for the newly coined term to overcome the terminologization threshold. Appropriate strategies in translating terminological neologisms require pre-translation terminological analysis to identify inefficient forms and syntactic models, the lack of systematic character of terms and to select the adequate method of translation. With regard to multi-component terms dominant in special languages, this may require transformations on the syntactic, lexical or lexical and syntactical levels, which include the addition or omission of term elements, replacement of a phrase by a compound, changing the order of words or syntax in general, rejection of the source language equivalent.

**Keywords:** professional communication, term, pre-term, terminology unification, terminologization threshold, terminological system, special translation, non-equivalent term, individual term formation, phototechnical terminology.

Термин как знак специального понятия и интеллектуальный инструмент познания [1; 2] призван обеспечивать эффективную профессиональную коммуникацию. Для этой цели он должен обладать определенным набором характеристик. Как отмечает С.В. Гринев-Гриневич, совокупность предъявляемых к термину требований можно разделить на три категории:

- синтаксические (краткость, деривационные способности, инвариантность, мотивированность);
- семантические (непротиворечивость семантики, однозначность, полнота, отсутствие синонимов);
- прагматические (внедренность, интернациональность, современность, благозвучность, эзотеричность) [3].

Однако, как свидетельствуют исследования по общему и отраслевому терминоведению (см., напр. [4–11], продукт терминопорождения, подчиняющийся «естественным законам жизни языка» [12, с. 109], далеко не всегда является «идеальным» термином. Фактически, как было убедительно доказано В.М. Лейчиком, до сознательной систематизации и упорядочения терминологических единиц, функционирующих в конкретном профессиональном языке, эти единицы являются предтерминами. Их совокупность ученые предлагали называть терминологией, противопоставляя ее терминосистеме, т.е. уже упорядоченной системе собственно терминов

[13].

Работа в этой области «имеет первостепенное значение в современных условиях интенсификации экономики на пути ускорения научно-технического прогресса» [14, с. 141]. Это обуславливает расширение и интенсификацию деятельности по упорядочению терминологий как на национальном, так и международном уровнях. В частности, в нашей стране ведущей организацией, занимающейся нормализаторской деятельностью является Российское терминологическое общество (РоссТерм). Среди международных комитетов и комиссий следует назвать Международную федерацию по документации, Международную организацию по стандартизации, Международный центр научной и технической информации, Инфотерм.

Масштабные усилия, предпринимаемые этими и другими официальными органами, безусловно необходимы «для обеспечения полноценного функционирования науки и техники в условиях растущей интеграции» [12, с. 114]. Между тем, нам представляется, что успех этой деятельности во многом зависит от скоординированности действий, проводимых на государственном уровне, и усилий отдельных специалистов. Особую роль здесь мы отводим переводчикам научно-технической и другой специальной литературы.

В условиях «открытой ориентировки на Запад в обла-

сти экономики, политической структуры государства, в сферах культуры, спорта, торговли, моды, музыки и др.» [15, с. 27] увеличивается объем переводов на русский язык текстов, содержащих термины, которые номинируют новые для языка перевода понятия. Фактически эти неологизмы не переводятся, а становятся моделью для продуцирования вторичного эквивалента на языке перевода. Таким образом, переводчик выступает здесь в качестве субъекта индивидуального терминотворчества, и от его профессиональной компетентности зависит преодоление созданной им терминологической единицей порога терминологизации, т.е. соответствие требованиям к форме, содержанию и функционированию [16; 17]. Рассмотрим возможные формы практической реализации этой задачи на примере переводов фототехнической документации и иных материалов.

Развитие русского подязыка фотографической техники переживает период интенсивной эволюции и происходит в постоянной связи с терминологическими процессами в зарубежной фотографической литературе. Главной причиной этого является то, что российская фототехническая промышленность уступает западной, несмотря на огромный технический и творческий потенциал и многочисленные попытки устранить это отставание, и фотография относится к числу тех областей науки и техники, которые получают более раннее и преимущественное развитие за рубежом. Неудивительно поэтому что, когда в 80-90-е годы XX века в Россию хлынул поток импортной фототехники, она вызвала огромный интерес. Вторая волна завоевания отечественного рынка пришлась на 2000-е годы – начало новой эры в истории фототехники, когда благодаря техническому прогрессу цифровые фотоаппараты стали доступны не только профессионалам [18; 19].

Присутствие на российском рынке зарубежных фототоваров требует серьезных усилий по переводу сопутствующих материалов (пользовательских инструкций, обзоров новых продуктов, рекламных буклетов и т.д.), содержащих значительный процент безэквивалентных терминов. Особого внимания в этой связи заслуживают многокомпонентные термины, перевод которых требует от переводчика умения критически подойти к иноязычному прототипу и отличить термины, при переводе которых возможна механическая замена слов оригинала их эквивалентами в русском языке, от терминов, которые можно использовать лишь как вспомогательные образцы и требующих в момент перевода определенных преобразований. Эти преобразования могут заключаться в опущении или добавлении какого-либо элемента, в замене сложного слова словосочетанием, в изменении порядка слов или конструкции. В отдельных случаях при переводе того или иного компонента возникает необходимость отказаться от использования его словарного соответствия и подобрать более точный русский эквивалент.

Положительным качеством английских фототехнических терминов-словосочетаний, о чем свидетельствует настоящее исследование, является высокая степень их мотивированности и точность, не допускающая неоднозначного толкования. Однако ряд серьезных замечаний не могут не вызывать их лексический состав и синтаксическая организация.

Прежде всего, это замечание относится к слишком длинным, по существу уподобляемым дефинициям, терминосочетаниям, использование которых часто вызвано не необходимостью выражения сложной внутренней соотносительности в кругу понятий данной области техники, а тем, «что фактически еще не был найден подходящий термин» [20, с. 13]. Как мы отмечали выше, такие специальные лексемы было бы правильнее называть предтерминами. С ними можно мириться лишь на начальном этапе их возникновения, пока не будет создан оптимальный термин, для чего, как правило, требуется сознательное вмешательство извне. В противном слу-

чае, как указывает С.В. Гринев-Гриневич, предтермины «закрепляются в специальной лексике, приобретая устойчивый характер и становясь квазистерминами» [3, с. 50]. Тогда бороться с ними становится уже труднее, так как они укореняются в терминологии в силу языковой традиции и при этом, вследствие своей громоздкости, обрастают более краткими вариантами, т.е. становятся источником крайне нежелательной синонимии в терминологии.

К предтерминам мы относим, в частности, неоправданно громоздкий англоязычный термин *camera-mounted frame support bracket*, обозначающий кронштейн, используемый в подводной фотографии для крепления перед камерой выносной рамки-ограничителя (*field frame*). Очевидно, что терминологические элементы *camera-mounted* и *support* можно опустить, поскольку они выражают неотъемлемые признаки терминируемого понятия, т.е. являются семантически избыточными. Эллипсис этих терминологических элементов при создании русскоязычного эквивалента позволит сократить лексическую протяженность термина и упростить его синтаксическую структуру: *camera-mounted frame support bracket* > *frame bracket* = *кронштейн для рамки-ограничителя*.

Сокращение длины термина, безусловно, имеет важное прикладное значение, поскольку термины берутся за основу при создании лексических единиц информационно-поисковых языков, служат материалом для лингвистического обеспечения автоматизированных систем управления. Естественно, что в целях адекватного выполнения всех этих функций следует стремиться к разумной экономии используемых средств выражения. Однако анализ функционирования терминов в реальных текстах свидетельствует о том, что термин может состоять из двух, трех и большего числа знаменательных слов, и такая «некраткость» термина – общее правило, а вовсе не исключение из него. Кроме того, с годами пределы терминов-словосочетаний растут. По утверждению Т.А. Кудиновой, «эмпирические наблюдения показывают, что присутствие в тексте терминов-слов – от науки к науке – заметно снижается, при том, что роль многокомпонентной терминологии значительно повышается» [21, с. 58]. Поэтому при унификации терминологии требование краткости термина не должно становиться самоцелью или абсолютизироваться. Его следует понимать как требование минимально допустимого для данной терминологии состава терминологических элементов, однозначно выражающих связи между понятиями.

Тем не менее, несмотря на то, что современная терминологическая ситуация характеризуется все увеличивающимся количеством многокомпонентных терминов, было бы, на наш взгляд, несправедливо считать этот процесс необратимым. Эта тенденция, продиктованная необходимостью иметь строгие и однозначные языковые знаки для номинации специальных понятий, не учитывает практическую сторону деятельности науки и техники. Поэтому если попытаться прогнозировать дальнейшее развитие терминологии, то, очевидно, можно предположить, что на смену многословным терминам-описаниям придут более компактные терминологические единицы.

Не меньшее значение, чем краткость терминов-словосочетаний имеет их синтаксическое и лексическое единообразие. Это значит, что терминологические словосочетания должны в рационально организованной терминосистеме образовывать своеобразные микросистемы, построенные либо путем выделения признаков какого-либо понятия, либо путем выделения какого-либо признака, свойственного различным понятиям. При этом каждая такая отдельная терминологическая микросистема должна быть по возможности образована с использованием строго ограниченного количества наиболее рациональных синтаксических моделей и с привлечением минимального числа различных терминологических элементов. Требование, чтобы каждому синтаксическому отношению соответствовала бы только одна определен-

ная синтаксическая конструкция, равно как и требование, чтобы каждому семантическому значению соответствовал бы только один определенный терминологический элемент, являются идеалом, к которому стремятся терминологи. Однако в фототехнической терминологии эти требования нередко нарушаются, что проявляется в использовании для построения различных терминов синонимичных синтаксических конструкций и терминологических элементов.

Так, мы считаем неоправданным введение в терминологию термина *marine meter* (букв. *морской экспонометр*), который обозначает экспонометр, предназначенный для фотосъемки под водой. Общеизвестным терминологическим элементом, используемым при терминологическом приращении для подводной фотографии является прилагательное *underwater* или его аббревиатура *UW*:

*Canon, it seems, is keen to fix this limitation with a newly-patented zoom lens for an underwater camera that will offer an impressive 45x optical zoom* [22].

*Buying an underwater housing for your camera should be just the beginning of the adventure. Follow our tips to get results that you will be proud of* [23].

*Two ultra-wide Lumix UW conversion lenses (CWC1 and LW46, both x 0.75) screw right onto the 46mm threads of either Sigma lens* [24].

Поэтому в соответствии с принципом единообразия было бы целесообразно при переводе на русский язык использовать термин *подводный экспонометр* вместо *морской экспонометр*.

Также негативно сказывается на требовании лексико-синтаксического единообразия терминов-словосочетаний использование разных ядерных компонентов при терминологическом функционировании близких понятий. В качестве примера приведем термины *all-weather shoes* (букв. *всепогодные насадки*) и *spiked foot adapter* (букв. *шипованный адаптер для ножки штатива*). Оба приспособления обозначают насадки на ножки штатива, которые отличаются конструктивной формой и условиями использования. Насадки первого типа представляют собой плоский диск, в центре которого находится узел крепления к ножке штатива. Такая насадка обеспечивает устойчивость штатива на снегу, песке и подобных поверхностях. Насадки второго типа имеют форму полусферы с металлическим шипом в центре, позволяющим добиться устойчивости штатива на скользкой или каменистой поверхности. Фактически оба термина обозначают соподчиненные понятия, поэтому для их номинации целесообразно установить единый интегрирующий компонент (*shoes* или *adapter*), к которому затем могут добавляться соответствующие дифференцирующие элементы. Кроме того терминологический элемент *all-weather* нарушает требование содержательной точности всего термина, поскольку не позволяет получить адекватного представления о сути обозначаемого понятия. Нам представляется целесообразным отказаться при переводе от его эквивалента *всепогодный* в пользу прилагательного *плоский*, которое аналогично прилагательному *шипованный* (*spiked*), отражает конструктивную особенность обозначаемой насадки. Результатом этих переводческих трансформаций будут термины *плоские насадки* и *шипованные насадки*.

Нарушение систематичности англоязычной терминологии проявляется также в том, что при построении ряда родовидовых терминов не была соблюдена классификационно-точная последовательность определяющих компонентов. Таким несистематичным термином является, в частности, *tripod pan head*. Этот термин обозначает разновидность штативной головки (*tripod head*) — панорамную головку (*pan head*). Для верного отражения родовидовых связей между этими понятиями следует изменить последовательность определений таким образом, чтобы дифференцирующий компонент *pan*, указывающий на видовой признак понятия, присоединялся к исходному сочетанию *tripod head*. В свете сказанного следует признать структуру термина *tripod pan head* не-

верной и рекомендовать изменить при переводе порядок следования атрибутивных компонентов: *панорамная штативная головка* вместо *штативная панорамная головка*.

Очевидно, что такие переводческие решения требуют предварительно установить «парадигматические отношения, в которые вступает термин в терминосистеме, точно определить объем выражаемого им понятия» [25, с. 106]. Такой анализ функционирования терминов в специальном тексте позволит на этапе перевода устранить «излишнее многообразие посредством сокращения перечня допустимых элементов и решений, приведения их к однотипности» [14, с. 138].

Таким образом, можно отметить, что для значительного числа англоязычных фототехнических многокомпонентных терминов характерны недостатки двух типов:

- неэкономичность формы, что проявляется в присутствии в составе терминосочетаний малоинформативных, «паразитных» или тавтологических компонентов, а также в выборе для построения термина неоптимальной модели синтаксической организации;
- несистематичность, которая проявляется в несоблюдении лексического и/или синтаксического единообразия при построении термина.

Чтобы избежать переноса неудовлетворительных терминов в русскоязычную терминосистему, переводчику необходима терминоведческая компетенция. При переводе таких терминов, если они не имеют готовых эквивалентов в русской терминологии, можно рекомендовать следующие трансформации исходных терминологических единиц:

- на синтаксическом уровне (когда синтаксическая модель исходного термина заменяется более краткой и удобной синонимичной моделью);
- на лексическом уровне (когда один из терминологических элементов заменяется терминологическим элементом, отличающимся регулярностью функционирования или словообразовательной соотносительностью с другими терминами или терминологическими элементами данной терминологии);
- на лексическом и синтаксическом уровнях одновременно (когда замена одного терминологического элемента другим делает возможным проведение синтаксической реорганизации исходного термина).

В краткосрочной перспективе это будет способствовать формированию упорядоченной национальной терминосистемы, а в долгосрочной перспективе может стать «важным шагом на пути межъязыковой гармонизации терминосистем, обеспечивающей решение проблем перевода терминов» [25, с. 105].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Литовченко В.И. Классификация и систематизация терминов // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнева. 2006. № 3. С. 156-159.
2. Хакимова Г.Г. Развитие терминологии как отдельной дисциплины и ее статус в современном языкознании // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17, № 2. С. 950-954.
3. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
4. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М.: Наука, 1981. 149 с.
5. Лейчик В.М. Некоторые вопросы упорядочения, стандартизации и использования научно-технической терминологии // Термин и слово: межвузовский сборник. Горький: Изд-во ГГУ им. Н.И. Лобачевского. 1981. С. 121-129.
6. Герд А.С. Проблемы становления и унификации научной терминологии // Вопросы языкознания. 1971. Вып. 1. С. 14-22.
7. Кандаки Т.Л. Работа по упорядочению на-



учно-технической терминологии и некоторые лингвистические проблемы, возникающие при этом // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. М.: Наука, 1970. С. 40-52.

8. Хижняк С.П. Правовая терминология и проблемы ее упорядочения // Правоведение. 1990. № 6. С. 67-71.

9. Вишневская Г.М. Стандартизация терминологии в области нанотехнологий (на материале английского языка) / Г.М. Вишневская, С.Л. Фокина // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. 2012. Вып. 68, № 21 (275). С. 27-31.

10. Швецова С.В. К проблеме упорядочения медицинских терминов (на материале английского языка) / С.В. Швецова, В.М. Хантакова // Мир науки, культуры и образования. 2012. № 6 (37). С. 49-52.

11. Тененёва И.В. Лексические особенности современного англоязычного дискурса правоохранительной системы / И.В. Тененёва, Н.В. Тененёва, С.В. Шевелева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2015. № 2. С. 50-55.

12. Молнар А.А. Терминология и норма: стандартизация терминосистем // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 10 (589). С. 109-125.

13. Лейчик В. М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии. 2000. № 2. С. 20-30.

14. Пашаева Г.Б. Основные принципы и меры унификации терминов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 1, № 2. С. 137-143.

15. Крысин Л. П. Язык в современном обществе. М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2008. 208 с.

16. Fischer M. The Translator as terminologist, with special regard to the EU context: theses of doctoral dissertation. Eötvös Loránd University. Budapest. 2010. 23 p.

17. Табанакова В.Д. Переводчик-лингвист, переводчик-терминолог, переводчик-специалист: стратегия и тактика перевода термина // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 1. С. 72-81.

18. История цифровой фотографии. URL: <http://master.biz.ua/?id=121>. (Дата обращения: 18.07.2016).

19. История фотографии и фотоаппаратов. URL: [http://www.photoclip.ru/index.php?obzor\\_detailed=64](http://www.photoclip.ru/index.php?obzor_detailed=64) (Дата обращения: 18.07.2016).

20. Даниленко В.П. Лингвистические проблемы упорядочения научно-технической терминологии / В.П. Даниленко, Л.И. Скворцов // Вопросы языкознания. 1981. Вып. 1. С. 7-16.

21. Кудинова Т.А. К вопросу о природе многокомпонентного термина (на примере английского подязыка биотехнологий) // Вестник Пермского университета. 2011. Вып. 2 (14). С. 58-62.

22. Canon Patents Impressive 45x Zoom Lens for an Underwater Camera. URL: <http://petapixel.com/2014/07/21/canon-patents-impressive-45x-zoom-lens-underwater-camera/>. (Date of reference: 14.07.2016).

23. Underwater Photography Tips. URL: <http://www.fantasea.com/s.nl/it.I/id.60/f>. (Date of reference: 14.07.2016).

24. Sigma 30 & 19 plus Ultra Wide Converter. URL: <https://www.dpreview.com/forums/thread/3377159>. (Date of reference: 14.07.2016).

25. Базалина Е.Н. К проблеме перевода терминов научно-технических текстов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 1. С. 102-107.

УДК 81:39 = 112. 2 = 161. 1

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО НАПОЛНЕНИЯ ИДИОМ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

© 2016

**Шимко Елена Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Правовое обеспечение»  
*Мичуринский государственный аграрный университет, Мичуринск (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматривается сравнение семантического наполнения идиом с компонентами «der Bruder» и «брат» в немецкой и русской лингвокультурах с позиций этнолингвистики. Настоящее исследование сосредоточено на анализе национальной специфики, реализующейся в особенностях культурно-языкового взаимодействия. Основным способом выявления национально-культурной специфики фразеологических единиц является интерпретация их семантических преобразований через призму менталитета народа, который не только именуется важные для него сферы человеческого бытия, но и оценивает их, исходя из сложившихся в обществе социальных и культурных установок. В работе исследуется группа немецких и русских фразеологизмов со словами, которые не имеют заранее обусловленных национально-культурных коннотаций и обозначают общечеловеческие понятия. Таковыми являются идиомы, основанные на кровном родстве, в основе которых лежат ключевые лексемы «der Bruder» и «брат». Данный подход позволяет выявить синергетическую по своей сути корреляцию между «языком» культуры и семантикой фразеологизмов; описать живые культурно значимые смыслы единиц фразеологии, обнаруживающие себя не только в отдаленных от нас по времени текстах, но и в живодействующих дискурсивных практиках, в которых и проявляется владение культурно-языковой компетенцией. В результате проведенного этнолингвистического анализа вскрывается механизм индивидуального, специфического отражения картины мира в языковом сознании носителей сопоставляемых языков.

**Ключевые слова:** этнолингвистика, фразеологические единицы, семантический признак, немецкий и русский языки, сопоставительный анализ, кровное родство, ключевые лексемы «der Bruder» и «брат», язык и культура, общие и специфические черты, языковое сознание.

## NATIONAL-CULTURAL FEATURES OF SEMANTIC FILLING OF IDIOMS IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

© 2016

**Shimko Elena Alekseevna**, candidate of philological sciences, associate professor  
of the department of «Legal support»  
*Michurinsk State Agricultural University, Michurinsk (Russia)*

**Abstract.** The article discusses the comparison of the semantic content of idioms with components of «der Bruder» and «brother» in German and Russian linguistic cultures from the perspective of ethnolinguistics. The present study focused on the analysis of national specificities, which are implemented in the peculiarities of cultural and linguistic interaction. The main method of detection of national and cultural specificity of idioms is their semantic interpretation transformations through the prism of the mentality of the people, which not only refers to important spheres of human life, but evaluates them on the basis of the established social and cultural attitudes. The paper examines a group of German and Russian phraseological units with words that do not have pre-conditioned national and cultural connotations and represent universal concepts. These are idioms, based on kinship, which are based on the key lexeme «der Bruder» and «brother». This approach allows us to identify synergistic inherently the correlation between the «language» of culture and the semantics of phraseological units; to describe the living culturally significant meanings of units of phraseology that detect not only remote from us in time texts, but in guidestudy discursive practices in which is manifested the possession of cultural and linguistic competence. As a result of ethnolinguistic analysis revealed the mechanism of individual, specific reflect picture of the world in the linguistic consciousness of native speakers of the compared languages.

**Keywords:** ethnolinguistics, phraseological units, semantic sign, German and Russian languages, contrastive analysis, consanguinity, key lexeme «der Bruder» and «brother», language and culture, General and specific features, of languages consciousness.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* На современном этапе развития лингвистики актуальной становится проблема изучения языка и культуры. Связь языка и культуры постулируется во многих исследованиях по лингвокультурологической и лингвокогнитивной проблематике. Вместе с тем очевидна необходимость решения ряда конкретных вопросов, связанных с исследованием взаимоотношения языка и культуры. Первый вопрос касается технической стороны и состоит в уточнении терминологического аппарата исследования. Второй относится к содержательной части и касается определения сути используемой терминологии. Оба вопроса важны в силу того, что их решение способствует установлению четких границ, а также объекта и предмета этнолингвистического анализа, целью которого является выделение в языковых единицах культурной детерминированности и этно-/национально-культурной специфики.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* При кажущейся понятности и однопорядковости названных выше явлений нечеткостью их содержательной базы является несомненным препятствием для выделения исследователь-

ской базы этнолингвистического анализа. В связи с этим понятна озабоченность лингвистического сообщества неясностью того, «что следует относить к значимым признакам феномена» [1, с. 23], каковы особенности и направленность этнолингвистического анализа [2].

Для решения вопроса о культурно-языковом взаимодействии В.Г. Гак предлагает различать национальную и культурную специфику. Национальная специфика выявляется при сопоставлении языков и предопределяется двумя факторами: объективным и субъективным. Объективный фактор предполагает естественные и культурные реалии, характерные для жизни одного народа, но отсутствующие в жизни другого народа. Субъективный фактор состоит в факультативной выборности: слова. Отражающие одни и те же реалии, различным образом представлены в разных языках. Иными словами, национальная специфика проявляется во всех случаях расхождений, которые могут быть обусловлены или не обусловлены причинами культурного характера. Культурная специфика предполагает соответствие языковой единицы элементу менталитета или духовной культуры сообщества, его истории, верованиям, традициям и естественным условиям жизни [3, с. 48, 260 – 261].

Ряд лингвистов в качестве предмета анализа изучают национально-культурную специфику. В основе такого

подхода лежит точка зрения Н.А. Бердяева, признавшего культуру национальной по сути: «Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть национальная» [4, с. 85]. Именно данное философское воззрение является базовым для исследований национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка. В.Н. Телия считает, что все, что может быть истолковано в терминах оценочности, принадлежит к кругу национальной культуры [5, с. 214]. Н.М. Фирсова трактует национальную специфику как «наличие специфических признаков языковых единиц <...>, которые могут отражать (эксплицитно или имплицитно) как интралингвистические (фонетические, лексические, грамматические, стилистические), так и экстралингвистические (социальные, исторические, культурные, психологические, этнические) факты, свойственные носителям <...> языка той или иной национально-культурной общности» [1, с. 23 – 24].

Национальная специфика этнически обусловлена, то есть продиктована фактом принадлежности к определенному этносу. Этнос понимается как «исторически сложившаяся общность людей с общей культурой, языком и самосознанием» [6, с. 840]. При этом системными свойствами этноса являются язык и культура [7, с. 179]. Соответственно специфику, обусловленную принадлежностью к определенному этносу, будет логично именовать национальной или этно-культурной, или национально-культурной, или культурно-языковой.

Однако следует отметить, что в языке национально-культурное своеобразие наблюдается прежде всего и наиболее заметно во фразеологии, поскольку в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка [8, с. 9].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Задача данного исследования состоит в определении национально-культурных особенностей идиом немецкого и русского языков в рамках этнолингвистического анализа. Для этого предлагаются два метода: сравнительный и интроспективный, позволяющие выявить общие и специфические черты, отражающие культурные традиции этноса.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Обратимся к сравнению семантического наполнения идиом в таких родственных языках, как немецкий и русский.

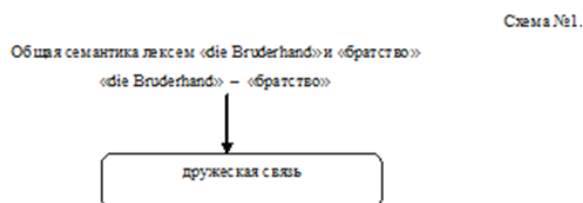
В ходе работы были найдены идиомы с ключевыми лексемами, отражающими термины, которые объединяют кровное родство. Сопоставим немецкие и русские фразеологические единицы, в основе которых лежат ключевые лексемы «der Bruder» и «брат», с целью определения общего и специфического в языковом сознании носителей данных языков.

Выясним, как представлены лексемы «der Bruder» и «брат» в немецких и русских фразеологизмах.

В обоих языках в идиомах используются данные лексемы, когда ими называются люди, обладающие определенными характеристиками. Сравните: «Bruder Lustig» – «весельчак» [9, с. 127]. «Братья-разбойники» – шутиловое о людях, которые нарочито шумно, развязно, дерзко ведут себя. Заглавие поэмы А.С. Пушкина, трагическими героями которой являются два брата разбойника, привязанные друг к другу и делящие радости и невзгоды [10, с. 67]. «Gleiche Bruder, gleiche Karren» – «два сапога пара» [9, с. 127]. «Братцы-кролики» – шутовское обращение к друзьям. Калька и переосмысление английского brer (brother) Rabbit. Переосмысление английского выражения о ловком пройдохе и наглеце Кролике из американских сказок благодаря русскому употребительному обращению «братцы» [10, с. 67].

В немецких и русских языках встречаются идиомы с лексемами «der Bruder» и «брат», которые передают

значение «духовного родства, единства с кем-то на основе общих интересов»: «Bruderhand reichen» – «оказать братскую помощь, протянуть руку помощи» и «братья (братство) по оружию» – «мужчины, объединенные коллективными интересами» [11, с. 608; 12, с. 55]. Проанализируем ключевые лексемы «die Bruderhand» и «братство» с семантической точки зрения. Лексема «die Bruderhand» в современном немецком языке интерпретируется следующим образом: «дружба, примирение, отзывчивость». При этом данное слово в сочетании с глаголом reichen подчеркивает в семантике исключительно положительный характер» [13, S. 351]. Толковый словарь Д.Н. Ушакова показывает следующие значения слова «братство»: 1. «дружеская связь, близость»; 2. «тесное объединение группы людей» [14, с. 183]. Отсюда просматривается семантическое сходство лексем «die Bruderhand» и «братство» в значении «дружеская связь». Однако слово «братство» указывает на тесное объединение группы людей, например: религиозная община. Это является специфичным для данной лексемы и отличает её от лексемы «die Bruderhand». Данный вывод обозначим в виде схемы:



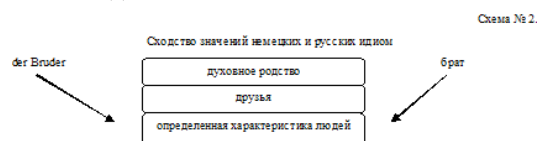
Исходя из вышеизложенного, представляется целесообразным провести этнолингвистическое описание идиомы «братья (братство) по оружию». Компонент «братья» соотносится с кодом культуры, представляющим собой совокупность знаний о человеке во всех его проявлениях, в том числе об одном из наиболее древних социальных объединений, существующих во всех человеческих обществах, – о семье; компонент «оружие» относится к вещному коду – к предметам военного дела. Образ фразеологизма в целом создается метафорой – уподоблением по сходству отношений, приобретаемых в совместном противостоянии, сопротивлении жизненным трудностям и испытаниям в борьбе за какие-либо идеи, ценности и интересы, отношениям, свойственным родственникам и заключающим в себе близость благодаря родству. Кроме того, в основу идиомы вкраплена синекдоха – оружие как неотъемлемая часть целого замещает идею боя, битвы, сражения. Оружие символизирует желание и готовность отстоять, защитить свои интересы, взгляды любой ценой, а компонент братья передает представление о семье, характерной чертой которой является общность целей и действий, совместная жизнедеятельность. Идея братства, кровнородственной семейной связи имеет определенные ритуальные мотивы. У южных славян сохранился ритуал побратимства, заключающийся в том, что производится небольшое рассечение части тела (как правило, руки) у участников обряда и соединение порезанных мест с целью смешения крови, и этим дружба закрепляется и возводится до степени родства. Кровь выступает в качестве символа неразрывной связи, идейного родства. С древнейших времен на Руси побратимство выражалось в «обычае крестового брата»: совершенно чужие люди обменявшись «тельными» крестами и «обязывались на всю жизнь» взаимной помощью и дружбой, более крепкими узами, чем те, которые существуют между кровными родными. Обменявшись, крестились и обнимались, называясь потом «побратимыми». Особое значение имела идея побратимства во времена рыцарства. Для того чтобы избежать соперничества – источника раздоров, прибегали к созданию между рыцарями союзов. Такой союз был основан на взаимном уважении и доверии; он назывался братством по оружию. Рыцари, совершившие



одни и те же походы, делившие одни и те же опасности, всем сердцем привязывались друг к другу. Братство по оружию возникало весьма разнообразно. Некоторые пили из одного кубка свою смешанную кровь. Другие братья по оружию знаменовали взаимные клятвы священными обрядами. Иногда узы братства были тверже всех прочих.

Данный фразеологизм также отображает представления о различии между мужской и женской дружбой, в основе которого лежит стереотипное представление о том, что наивысшая степень единства и взаимопонимания может быть достигнута только между представителями одного пола. Уже в первобытном обществе наблюдалось целенаправленное половозрастное разделение общины: существовали мужские и женские союзы, мужские и женские дома. Мужчины и женщины, являющиеся членами мужского или женского союза соответственно, объединялись на почве общих интересов, взглядов, целей, общего времяпрепровождения, общей деятельности. Таким образом, в идиоме отражено стереотипное представление о совместной жизнедеятельности людей: жить в союзе, в тесном единении, согласии, помогать и поддерживать друг друга; только вместе можно противостоять различным обстоятельствам, в одиночку многие препятствия и трудности оказываются непреодолимыми [12, с. 56 – 57].

Следовательно, при номинации брата в немецком и русском языках берется за основу, с одной стороны, принадлежность к генетическому роду мужчин, что можно расценивать как языковую универсалию, а с другой стороны, и многозначность употребления данных лексем, когда эти слова выходят за рамки употребления слов строго при обозначении близких родственных связей внутри семьи и в номинации близких душевных контактов, не обязательно по крови. Данный анализ можно предложить в виде схемы:



Специфичным для немецкого языка является употребление лексемы «der Bruder» в идиоме «Bruderschaft trinken» в значении «выпить на брудершафт», то есть закрепить с кем-либо дружбу особым застольным обрядом, по которому два его участника одновременно выпивают свои рюмки, например с вином, с переплетенными в локтях руками. После чего, чаще всего, целуются. Во время процесса возлияния положено смотреть друг другу в глаза. С этого момента участники считаются добрыми приятелями и должны обращаться друг к другу на «ты». Ритуал происходит из средневековой Европы, когда подобный обряд служил доказательством добрых намерений собравшихся за столом.

Следует отметить, что данный обычай существует и в русской культуре благодаря заимствованию немецкой лексемы «die Bruderschaft», которая получила единственное застывшее значение: «выпить на брудершафт с кем» – держа рюмки в скрещенных руках и чокаясь, выпить вино в знак дружбы и начать обращаться друг к другу на ты [15, с. 60].

Однако в традиции славянских народов была распространена процедура питья вкруговую. На Руси для этого использовались большие серебряные сосуды, которые называли «чарами», а позже – «братинами». Данный обычай имеет архаические истоки: равное приобщение к спиртному напитку объясняется представлениями о том, что питье, как и пища, исходят от родовых богов и принадлежат всему роду в целом. Первоначально в честь языческих богов поднимали чары вверх, прося о счастье и богатстве для всех или произнося заклинания

от имени богов. В дальнейшем этот ритуал принял христианизированные формы, но до сих пор перед питьем поднимают бокалы вверх, как бы приближая их к небу, принося благодарность Богу. Постепенно питье вкруговую значительно усложняется, появляется обычай пить «за здоровье» друг друга. Со времен Киевской Руси существует выражение «питии на ня» – пить за честь, здоровье кого-то. Вероятно, это выражение описывало такую процедуру, когда один человек отпивал от чаши и передавал по кругу другому, желая ему здоровья. У славян полагалось, чтобы хозяин первым пробовал пищу и питье, приготовленные для гостей, показывая тем самым, что угощение не отравлено и с ним не насылаются порчи. Отсюда сохранившийся донельзя обычный, чтобы тот, кто разливает вино, сначала отлил немного в свою рюмку. Манера пить водку и некоторые другие напитки «одним глотком», которая и в настоящее время вызывает удивление иностранцев, тоже восходит к ритуальной языческой практике русских: первоначально выпивать чашу «одним духом» означало, как бы послать заклинание божеству, прося о богатстве и благополучии. Позже это осмысливалось, как выпить «за полное здоровье», «чтобы не оставить зла в стакане» [16].

В Германии, по одной из версий, обычай пить на брудершафт практиковался между влюбленными. После распития напитков, в случае если напиток одного из влюбленных был отравлен другим, то яд при поцелуе передавался обратно отправителю. Таким образом, сам поцелуй служил доказательством, что напиток ни одного из влюбленных не был отравлен [17]. Кроме того, в немецких идиомах присутствует значение «партнерство»: «der große Bruder». Можно отметить и дополнительные значения лексемы «der Bruder» – «горячая голова»: «Bruder Hitzig»; «быть на ножах друг с другом»: «sich wie feindliche Brüder gegenüberstehen»; «честно говоря»: «unter Brüdern»; «веселая компания»: «fiedele Brüder»; «студент»: «Bruder Studio»; «гомосексуалист»: «warmer Bruder»; «неряха»: «Bruder Liederlich». Сказанное представим в виде схемы:



Русские идиомы с ключевой лексемой «брат» представлены номинацией, в основе которой лежит значение «вы (ты) и вам (тебе) подобные»: «ваш брат». Отметим, что данное выражение является исконно русским и возникло из обобщенных оценок поведения и характера монахов, которые называли друг друга братьями и сестрами [10, с. 66].

Однако в русском языке лексема «брат» в процессе формирования фразеологического значения утрачивает групповое значение родственных семейных отношений и актуализирует семы «сын тех же родителей по отношению к другим детям», которые в процессе взаимодействия с местоимениями наш, свой трансформируются в семы «равный, подобный, сходный, близкий по отношению к другим», и приобретает семантику «мы и нам подобный (чаще о мужчинах)»: «наш (свой) брат» [10, с. 66].

В русском языке фразеологические единицы с лексемой «брат» обладают значением «человек одного социального положения, близкий по моральным качествам»: «наш (свой) брат Исаакий». Происхождение этой идиомы связывается с одним из эпизодов Жития монаха Киево-Печерского монастыря брата Исаакия. В Житии рассказывается, как однажды в полночь к Исаакию, ко-

торый жил отшельником в тесной пещере, явились бесы, принявшие образ прекрасных юношей, и сказали ему: «Исаакий, мы ангелы, а вот идет к тебе Христос, поди и поклонись ему». Исаакий не понял, что это бесовское наваждение, и поклонился, как Христу, бесу. Тогда бесы радостно воскликнули: «Наш Исаакий!». Бес, выдававший себя за Христа, заставил брата Исаакия плясать под бесовские сопели, бубны и гусли. Измученный пляской, отшельник упал без чувств [10, с. 66].

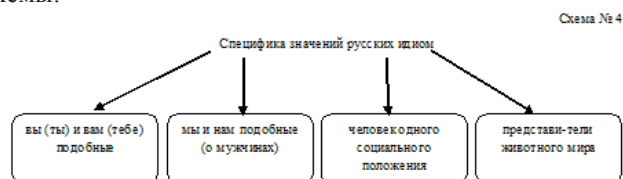
В русском языке животных называют «братьями нашими меньшими». Выражение пришло из Библии: «...И соберутся пред Ним все народы; и отделит одних от других, как пастырь отделяет овец от козлов; и поставит овец по правую сторону, козлов – по левую. Тогда скажет Царь тем, которые по правую сторону Его [праведникам]... так как вы сделали это [добро: накормили, напоили, одели, посетили в несчастии страждущего] одному из сих братьев Моих меньших, то сделали Мне».

В старину братьями нашими (моими) меньшими (младшими, младшими) назывались удельные князья по отношению к великому князю (сравните от млада до велика), а также – просто люди невысокого общественного положения, нуждающиеся в защите и помощи. В начале XX века меньшими (младшими, низшими) братьями в России стали называть и животных, что было связано с гуманной деятельностью известных дрессировщиков А.Л. и В.Л. Дуровых, которые считали животных очень разумными и добрыми существами и добивались больших результатов в дрессировке с помощью ласки и доброты. Данное выражение впервые было использовано в художественной литературе Сергеем Есениным в стихотворении «Мы теперь уходим понемногу...»:

... И зверье, как братьев наших меньших,

Никогда не бил по голове [10, с. 67].

Данный вывод можно проиллюстрировать в виде схемы:



*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Таким образом, этнолингвистический аспект исследования позволяет выявить фразеологическую семантику, связанную с различными областями жизни народа, его историей, культурным наследием. Реалии экстралингвистической действительности служат источником экспрессивности как немецких. Так и русских идиом. Специфический набор лексики и внутреннее содержание фразеологических единиц объясняется своеобразием ассоциативно-образных связей, возникающих в сознании носителей языка, что, в свою очередь дает доступ к миропониманию народа, выявлению культурного компонента

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фирсова Н.М. Испанский речевой этикет. М.: ИНФРА-М, 2001. 183 с.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001. 189 с.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
4. Бердяев Н.А. Судьба России. Самосознание. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 544 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
6. Бородулин В.И. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 912 с.

7. Исаев М.И. Словарь этнолингвистических понятий и терминов. М.: Флинта: Наука, 2001. 200 с.
8. Телия В.Н. Фразеология в контексте культуры. Языки русской культуры. М., 1999. 336 с.
9. Шекасюк Б.П. Новый немецко-русский фразеологический словарь. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 864 с.
10. Бирих А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 926 с.
11. Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Рус. яз., 1975. 650 с.
12. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 784 с.
13. Duden C. Deutsche Universalwörterbuch. Mannheim, Zürich, 2011. 2112 S.
14. Ушаков Д.И. Толковый словарь русского языка. Т. 1. М.: ТЕРРА, 1996. 824 с.
15. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. 976 с.
16. Что и как пьют на Руси, в России [Электронный ресурс] // URL: <http://koryazhma.ru/articles/etiket/tabledrinks.asp> (дата обращения: 21.01.2015).
17. Википедия [Электронный ресурс] // URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Брудершафт> (дата обращения: 21.01.2015).

УДК 378.14

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

© 2016

**Абаева Фатима Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент иностранных языков для неязыковых специальностей

*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** В условиях глобализации инновационных процессов, обострения ситуации на рынке труда, проблема организации учебного процесса, способствующего развитию профессионально значимых и личностных компетенций, является предметом пристального внимания со стороны социологов, педагогов, психологов и выступают в качестве одного из приоритетных направлений отечественного образования. В связи с этим, важной задачей высшего образования сегодня становится подготовка высококвалифицированных специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда. Согласно российским и зарубежным исследованиям, выпускник неязыкового вуза, наряду со своей основной квалификацией, должен владеть высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетентности. В неординарных условиях неязыкового профиля (смешанный состав групп, множество направлений и профилей подготовки, ограничение часов на изучение иностранных языков и т.п.), проблема качественной подготовки специалистов с необходимым уровнем иноязычной коммуникативной компетентности является особенно актуальной и злободневной. Результаты и качество разрешения этой проблемы напрямую коррелирует с наличием детально проработанной теоретико-методологической основой обучения иностранным языкам на факультетах неязыкового профиля подготовки. В целях оптимизации процесса повышения эффективности образовательного процесса в рамках компетентностного подхода многие исследователи указывают на необходимость реализации таких подходов к образованию как профессионально-ориентированный, личностно-деятельностный, практико-ориентированный и др. В статье автор попытался раскрыть сущность и основные направления формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности у студентов неязыковых факультетов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, обучение студентов, высшее образование, профессионально-ориентированное обучение, компетентностный подход.

## **FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE ORIENTED FOREIGN STUDENTS LANGUAGE FACULTIES**

© 2016

**Abaeva Fatima Borisovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages for language specialties

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** In the context of globalization of innovation processes, escalation of the situation in the labor market, the problem of organizing the learning process, allowing the development of professional and personal competencies, is the subject of attention for social scientists, educators, psychologists and it has been one of the priorities of national education. To this end, an important task of higher education is training of highly qualified specialists who are able to meet the requirements of the modern labor market. According to Russian and foreign research, a graduate of high school along with his main qualification should possess a high level of foreign language communicative competence. In conditions of non- language profile (mixed groups, lots of directions and preparation of profiles, limited number of academic hours for the study of foreign languages, etc.), the problem of high-quality training of specialists who have the necessary level of foreign language communicative competence is particularly relevant and topical. The results and the quality of the resolution of this problem is directly correlated with the presence of detailed theoretical and methodological basis for teaching foreign languages in the departments of non-language training profile. In order to optimize the educational process within the framework of competence-based approach, many researchers point to the need to implement such approaches as profession-oriented, efficiency-oriented, practice-oriented, etc. The author tries to reveal the essence and the basic directions of formation of professionally-oriented foreign language competence of students of non- language departments.

**Keywords:** foreign language education of students, higher education, vocational-oriented training, competence approach.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Необходимость основательной модернизации российского образования стала несомненной в начале XXI века. Процессы, происходящие в экономической, политической и социальной сферах, повлекли за собой перемену парадигмы всей образовательной системы. Поскольку традиционное образование изжило себя, то нужны инновационные дидактические методы, средства, приемы и формы организации обучения в современной системе высшего образования. Так как важнейшая цель высшего образования в условиях современного информационного общества – сформировать не узкого специалиста с максимальным объемом академических знаний, а гармонично развитую творческую личность, целостно воспринимающую окружающую действительность, способную мобильно действовать в социальной и профессиональной сферах, обеспечивая всестороннее и устойчивое развитие человечества, то возникла объективная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения в целом, и на обучение иностранному языку, в частности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных*

*раньше частей общей проблемы.* В последнее время изучение вопросов формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности у студентов неязыковых факультетов привлекает все больше внимания исследователей. На анализ данной проблемы большое влияние оказали научные труды М.В. Амитровой, Г.В. Артамоновой, И.Г. Бакановой, Ю.В. Гусаровой, Е.А. Данилиной, Е.А. Нелюбиной, Л.Г. Петрановской, Е.С. Полат, Н.В. Сидаковой и др. Однако многие вопросы, связанные с процессами формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности у студентов неязыковых факультетов, остаются неизученными вообще, или изучены не в полной мере. По справедливому замечанию группы авторов (М.В. Амитрова, Ю.В. Гусарова, Е.А. Нелюбина), это связано, прежде всего, со стремительным развитием самого дискурсивного компонента. Под дискурсивным компонентом мы будем понимать вербальное общение, которое характерно для ситуации общения в виртуальной среде. На наш взгляд недостаточно изученными являются причины возникновения тех или иных языковых особенностей Интернет-дискурса, а также влияние лингвистических особенностей общения в виртуальной среде на результат этого общения [1, с. 102-106]. Языковая подготовка,



как отмечают некоторые ученые (Г.В. Артамонова [2], И.Г. Баканова [3], Е.А. Данилина [4], И.Ю. Жданкина [5], Ю.Ю. Сысоева, Е.А. Шамин направлена на адаптацию специалистов к быстро меняющимся условиям функционирования современного рынка, на формирование способностей к установлению контактов с представителями зарубежных фирм, носителями иностранного языка и другой культуры».

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основной целью обучения профессионально-ориентированному иностранному языку является увеличение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на общеобразовательном этапе обучения, и овладение студентами необходимым уровнем коммуникативной компетенции для решения профессионально важных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными компаньонами, а также для дальнейшего самообразования и саморазвития. Для реализации обозначенной цели в учебном процессе преподавателям необходимо скорректировать ведущие приемы, методы, технологии, средства и содержание обучения иностранному языку, сделать их для студентов профессионально ориентированными и лично значимыми, использовать активные и интерактивные методы обучения, современные педагогические технологии обучения и воспитания – мультимедийные программные средства и интернет ресурсы, что дает возможность существенно повысить эффективность аудиторных и индивидуальных занятий, сформировать социально-значимые качества для профессиональной деятельности у студентов-будущих инженеров

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В условиях рыночной экономики наиболее эффективным средством повышения уровня профессиональных компетенций студентов неязыковых направлений в рамках своей специальности и формирования их профессиональной направленности выступает иностранный язык. Из специальности сегодня иностранный язык все активнее превращается в язык для специальности, средство повышения профессиональной компетентности. В условиях, когда, с одной стороны, одного владения иностранным языком недостаточно для широкого круга специалистов, а с другой современному профессионалу без владения необходимым уровнем иностранного языка не обойтись, требуется обоснование и актуализация проблемы профессионально-ориентированной иноязычной компетенции.

Для успешной трудовой деятельности в новом информационном обществе, как отмечают многие исследователи (М.В. Амитрова [6], Ю.В. Гусарова, Л.А. Метелева [7], Е.А. Нелюбина [6]) современному молодому специалисту необходимы такие профессионально-важные и личностные качества, как устойчивая профессиональная мобильность, умение творчески подходить к решению профессиональных проблем, использование современных информационно-коммуникационных технологий, владение графической и компьютерной грамотностью, умение выявлять приоритетные варианты решения проблем с учетом нравственно-этических аспектов деятельности, способности к созидательному профессиональному саморазвитию. Как отмечает в своих исследованиях Е.С. Полат, современные педагогические технологии должны служить эффективным средством расширения познавательных возможностей обучающихся, а также активизировать учебно-воспитательный процесс [8, с. 54-62]. Необходимо, чтобы они были направлены не столько на освоение студентами новых знаний и умений, сколько на формирование и развитие у них новых личностных, профессионально важных качеств.

*Основными направлениями реализации этих технологий* является: обучить студентов как индивидуальной работе, так и работе в команде; находить и анализиро-

вать большой объем учебно-методической информации, отбирать необходимую ее часть для решения профессионально-ориентированной учебной задачи; выявлять узловые проблемы изучаемой темы; рассматривать альтернативные пути разрешения ситуации и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать алгоритм пошаговых действий и т.д. [9].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования поколения «3+» требует строгого учета направления и профиля подготовки при изучении иностранного языка, его нацеленности на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для более успешного осуществления выпускниками будущей профессиональной деятельности. В результате такого подхода особую актуальность приобретают технологии профессионально-ориентированного и лингвострановедческого обучения иностранному языку, которые предусматривают формирование у студентов – будущих работников умения и навыки к иноязычной коммуникации в социально-бытовой, профессиональной, деловой, научной сферах с учетом специфики профессиональной деятельности.

Понятие «профессионально-ориентированное обучение» используется для обозначения процесса обучения иностранному языку на неязыковых факультетах, ориентированного на изучение и анализ учебной литературы по конкретной специальности, овладение профессиональной терминологией и лексикой, а в последнее время и на деловое общение в сфере профессиональной деятельности. Под профессионально-ориентированным обучением обычно понимают (Ф.Б. Абаева [9], Н.В. Сидакова [10], Е.В. Смирнова [12], Л.Б. Тимирязова [13]) обучение студентов, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его интенсивного освоения.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Полноценная подготовка специалистов в образовательной организации заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Сформировать стремление и способность будущего специалиста функционировать в качестве сильной языковой личности демократического типа, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только русского, но и английского языков, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности. Постижение иностранного языка, как отмечает в своем исследовании Н.В. Сидакова, системный, последовательный и серьезный процесс. В данном процессе студентами приобретаются определенные ценности, которые отождествляют их профессиональную и общекультурную подготовленность как будущих специалистов. Наиболее значимыми ценностями являются получение образования высшего качества, материальное благополучие, самореализация, самосовершенствование, определенность профессиональной цели, жизненных планов и перспектив, являющихся, в свою очередь, основой их будущей деятельности. В этом контексте актуализируется задача личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам, что предполагает развитие активности, самостоятельности, творчества, личностного роста [10].

Под сферой общения понимается совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого стимула, отношения-

ми между коммуникантами и обстановкой общения [3]. Иноязычное общение может происходить как в официальной, так и в неофициальной формах, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем. Целью обучения иностранным языкам в технических вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности. Практическое овладение иностранным языком составляет лишь одну сторону профессионально-ориентированного обучения предмету. По мнению Ю.А. Никитиной, иностранный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений. Это предполагает расширение понятия профессиональная ориентированность обучения иностранному языку, которое включает еще один компонент это профессионально-ориентированную направленность содержания учебного материала [14]. Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя методы и приемы, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности требует: Похожая статья: Обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке студентов неязыковых вузов во-первых, интеграции дисциплины иностранный язык с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем иностранного языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения свои профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста [4]. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов требует нового подхода к отбору содержания [15-29]. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно задевающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Таким образом, будет правомерно рассматривать содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Отбор содержания способствует разностороннему и целостному формированию личности студента, его подготовке к будущей профессиональной деятельности. По мнению И.Ю. Жданкиной, Ю.Ю. Сысоевой и Е.А. Шамина, в содержание обучения иностранному языку необходимо включать: сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов; языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им; комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в ситуациях профессионального и делового общения, совместной производственной и научной работы; систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка [5]. Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Ф.Б. Абаева отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается дву-

сторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [11]. Она считает иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, которое располагает большим потенциалом формирующих воздействий. По мнению автора, для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий: четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности; социальная и профессиональная направленность этой деятельности; удовлетворенность обучаемых при решении частных задач; формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач; благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Принимая во внимание вышеизложенное, возможно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: Коммуникативные умения по всем видам речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма) на основе общей и профессиональной лексики. Конечной целью профессионально – ориентированного обучения диалогической речи является развитие умения вести беседу, целенаправленно обмениваться информацией профессионального характера по определенной теме. Обучение монологической речи заключается в формировании умений создавать различные жанры монологических текстов: сообщение информации профессионального характера, выступление с докладом, расширенные высказывания в ходе дискуссии, обсуждения, как с предварительной подготовкой, так и без нее. Обучение аудированию заключается в формировании умений восприятия и понимания высказывания собеседника на иностранном языке, порождаемого в монологической форме или в процессе диалога в соответствии с определенной реальной профессиональной сферой, ситуацией. Обучение чтению заключается в формировании умений владения всеми видами чтения публикаций разных функциональных стилей и жанров, в том числе специальной литературы. Обучение письму заключается в развитии коммуникативной компетенции, необходимой для профессионального письменного общения, проявляющейся в умениях реферативного изложения, аннотирования, а также перевода профессионально значимого текста с иностранного языка на русский и с русского на иностранный.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А. Анализ процесса обучения иностранному языку и его влияние на формирование социально значимых качеств для профессиональной деятельности //Балтийский гуманитарный журнал. 2015. №1 (10). С. 102-106.
2. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №3. С. 7-9.
3. Баканова И.Г. Профессионально-личностное развитие студентов-будущих экономистов средствами иностранного языка //Вестник Самарского государственного университета. 2008. №5/1 (64). С. 106-111.
4. Данилина Е.А. Интерактивные технологии обучения студентов иностранному языку на основе компетентностно-модульной организации обучения //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С. 61-64.
5. Жданкина И.Ю., Сысоева Ю.Ю., Шамин Е.А. Активизация деятельности студентов направления подготовки высшего образования в процессе обучения в неязыковых образовательных организациях (на примере дисциплины «иностранный язык») //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 88-90.

6. Нелюбина Е.А., Амитрова М.В., Гусарова Ю.В. Языковые особенности интернет-дискурса // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. №4. С. 21-23.
7. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.
8. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. №2. 2001. С. 54-62.
9. Абаева Ф.Б. Формирование и развитие иноязычной компетенции студентов естественнонаучных факультетов // Современные проблемы науки и образования. 2014. №6. С. 1316.
10. Сидакова Н.В. Личностно-ориентированный подход как стратегия системного и последовательного процесса обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №2 (21). С. 146-149.
11. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов – будущих педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 58-61.
12. Смирнова Е.В. Формирование коммуникативного пространства языковой среды в условиях иноязычного информационного и коммуникационного взаимодействия // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 2. С. 33-36.
13. Тимирясова Л.Б. Использование интерактивных мультимедийных проектов в обучении иностранным языкам // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 109-111.
14. Никитина Ю.А. Формирование умений аудирования ямайского варианта английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 27-30.
15. Белова Т.А., Григорьева Н.В. Профессионально-ориентированное обучение как средство формирования социокультурной компетенции будущих экономистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 7-9.
16. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.
17. Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 113-116.
18. Назмиева Э.И. Компоненты содержания иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 51-55.
19. Иващенко О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов государственной службы по чрезвычайным ситуациям // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 20-23.
20. Куликова Н.А., Бурков В.В., Казанцева Д.Б. Подготовка переводчиков – нефилологов в сфере иноязычной профессиональной коммуникации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 82-87.
21. Быкова Д.В. Национальный колорит художественных произведений как единица мотивации студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 22-24.
22. Смирнова Е.В. Использование программ-оболочек в учебно-методическом сопровождении изучения иностранного языка // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 56-60.
23. Гиренок Г.А. Понятие и выбор методов обучения иностранному языку курсантов ведомственного вуза // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 22.
24. Смирнова Е.В. Перспективы преподавания иностранного языка в условиях информационного поликультурного и мультилингвального общества России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 105-109.
25. Куликова И.В. Развитие речемыслительных способностей студентов при работе с учебным гипертекстом на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74-77.
26. Абаева Ф.Б. Современные методы обучения студентов говорению на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7-9.
27. Беляева Е.Н. Типы оценки уровня владения иностранным языком // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 10-11.
28. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.
29. Смирнова Е.В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 29-33.



37.015.324.2

## ПРОБЛЕМЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

© 2016

**Амбалова Светлана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
психолого-педагогического факультета

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия и исследования тревожности как результата взаимодействий личности и ее окружения. Тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный эмоциональный и операциональный аспекты, при доминировании эмоционального. Тревожность учащихся младшего школьного возраста сегодня привлекает к себе внимание, так как является одной из характерных проблем. Она является признаком школьной дезадаптации учащихся, отрицательно влияет на все сферы их жизнедеятельности: на здоровье, на поведение, на учебу, на общий уровень благополучия. Дети с выраженной тревожностью ведут себя по-разному. Одни, как правило, не нарушают внутренний распорядок и всегда готовы к урокам, другие невнимательны, не сосредоточены, рассеяны. Данная проблема в современном обществе злободневна, над ней необходимо работать. Потому что формирование эмоций, воспитание нравственных чувств будет содействовать совершенному отношению человека к окружающему миру, обществу, способствовать становлению гармонически развитой личности. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизического развития у детей. Эмоциональный фон может быть положительным и отрицательным. Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех направлениях. Ребенок в начальной школе развивает специальные психофизические и психические действия. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок: учение, общение, игра и труд.

**Ключевые слова:** тревожность, младший школьный возраст, эмоции, познавательный процесс, учение, общение, личность, страх, эмоциональный фон, половозрастные особенности, фантазии, коррекционная работа.

## PROBLEMS AND MECHANISMS PRESENTATION ANXIETY YOUNGER STUDENTS

© 2016

**Ambalova Svetlana Alekseevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
of psychology and pedagogy of the faculty of education

*North Ossetian State University named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** The article deals with the concept and the study of anxiety as a result of the interaction of the individual and its environment. Anxiety is characterized by a complex structure, including cognitive and emotional aspects of the operational, with the dominance of the emotional. Anxiety pupils of primary school age today is attracting attention because it is one of the characteristic problems. It is a sign of maladjustment school students, a negative impact on all areas of their life: health, behavior, study, the overall level of well-being. Children with severe anxiety behave differently. One usually does not violate internal regulations and are always ready for lessons, others are inattentive, not concentrated, are scattered. This issue is topical in today's society, it is necessary to work on it. Because the formation of emotions, feelings of moral education will contribute to the perfect relation of man to the world, society, contribute to the formation of harmoniously developed personality. With the arrival of the child in the school under the influence of training begins restructuring of all its cognitive processes, the acquisition of qualities peculiar to adults. In the early school years marked unevenness of mental and physical development in children. The emotional background may be positive or negative. Remedial work with children at an alarming conveniently carried out in three directions. A child in primary school develops a special psycho-physical and mental activities. This is facilitated by the main activities, which mostly busy child: teaching, communication, play and work.

**Keywords:** anxiety, younger school age, emotions, learning process, learning, communication, identity, fear, emotional background, gender-sensitive, fantasy, correctional work.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Социально-психологическая адаптация представляет в настоящее время актуальную и значимую научную проблему. Современное научное знание демонстрирует всевозрастающий интерес к проблеме тревожности детей. Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействия личности и ее окружения. Проблемы тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего у К. Хорни. В теории К. Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатами неправильных человеческих отношений [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* На сегодняшний день, в период социально-экономических реформ, всевозрастающим является изучение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста. Исследованием

этой проблемы занимались такие ученые как И.С. Кон, Ф. Райс, Д.И. Фельдштейн, М. Тышкова и другие.

Современные исследования тревожности (Р.С. Немов, А.В. Петровский, Э. Фромм, М.Г. Ярошевский) направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействий личности и ее окружения.

По определению Р.С. Немова: «Тревожность – постоянно или ситуативно- проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [2].

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского понятию «тревожность» дано следующее определение: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий» [3].

Э. Фромм считает, что все механизмы, в том числе «бегство в себя», лишь прикрывает чувство тревоги, но полностью не избавляет индивида от нее. Наоборот, чувство изолированности усиливается, ибо утрата своего «Я» составляет самое болезненное состояние. Таким

образом, можно сделать вывод о том, что тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением ценности организма [4].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Школьная пора – важнейший этап в жизни человека, в течении которого принципиально меняется его психологический облик, меняется характер тревожных переживаний. Интенсивность тревоги от первого к десятому классу возрастает больше чем в два раза. Чем старше становится ребенок, тем конкретнее, реалистичнее его тревоги. Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласие с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. В связи с этим, возникает необходимость в коррекционной работе с тревожными детьми и их родителями с целью максимальной адаптации ребенка к процессу обучения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Как и любое комплексное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный, и операциональный аспекты, при доминировании эмоционального. Следует отметить, что тревожность может возникнуть уже в новорожденном состоянии или точнее сказать, одна из составляющих тревожности – страх. В целом, тревожность – это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дизадапция. Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности С.А. Гулиева, является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека [5]. Следовательно, тревожность – это черта личности, готовность к страху.

Так как, страх – самая главная составляющая тревожности, она имеет свои особенности. Функционально страх служит предупреждением о предстоящей опасности, позволяет сосредоточить внимание на ее источнике, побуждает искать пути ее избегания.

Тревога – это эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. З. Фрейд выделил 3 типа тревоги: реалистическую, невротическую и моральную. Он полагал, что тревога играет роль сигнала, предупреждающего «Эго» о надвигающейся опасности, исходящей от интенсивных импульсов.

Тревожность имеет ярко выраженную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления, компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования [6].

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем (А.Н. Андреева), что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующих от них наличия новых психологических качеств [7]. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их произвольность, продуктивность и устойчивость.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизического развития у разных детей. Центральными новообразованиями этого возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- развитие нового познавательного отношения к дей-

ствительности;

- ориентация на группу сверстников.

С первых дней в роли ученика ребенок встречается с многочисленными трудностями, которые должен преодолеть: это освоение нового школьного пространства; выработка нового режима дня; принятие множества ограничений и установок; установление взаимоотношений и т.д. Нельзя «бросить» ребенка в этой трудной ситуации, рассчитывая, что он полностью самостоятельно с ней справится, но вредна и другая крайность – перехватывание, удушение инициативы ребенка.

Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее [8-12]. Эмоции, которые испытывают младшие школьники, пишет Л.И. Божович, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении [13]. Информацию о степени эмоционального благополучия ребенка дает психологу эмоциональный фон. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным.

Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности. Можно выделить две большие группы признаков тревоги: первая – физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений; вторая – реакции, протекающие в психической сфере.

Тревожность, как устойчивое состояние, препятствует ясности мысли, эффективности общения, предприимчивости, создает трудности при знакомстве с новыми людьми. В целом, тревожность является субъективным показателем неблагополучия личности. Но чтобы она сформировалась, человек должен накопить багаж неудачных, неадекватных способов преодоления состояния тревоги. В связи с этим, для профилактики тревожно-невротического типа развития личности необходимо помогать детям находить эффективные способы, с помощью которых они могли бы научиться справляться с волнением, неуверенностью и другими проявлениями эмоциональной неустойчивости [5].

Для того, чтобы освободить ребенка от беспокойства, тревоги и страхов, нужно, прежде всего, фиксировать внимание не на специфических симптомах беспокойства, а на заложенных в их основе причинах – обстоятельствах и условиях, так это состояние у ребенка часто возникает от чувства неуверенности, от требований, которые оказываются выше его сил от угроз, жестоких наказаний, неустойчивой дисциплины.

В психологии тревожность рассматривается в связи с половозрастными особенностями. Считается, что в дошкольном и младшем школьном возрастах мальчики более тревожны, чем девочки. У них чаще встречаются нервные тики, заикание, энурез. По содержанию тревога девочек отличается от тревоги мальчиков, причем, чем старше дети, тем значительнее эта разница. Тревога девочек чаще бывает связана с другими людьми, их беспокоит отношение окружающих (Л.С. Выготский), возможность ссоры или разлуки с ними. То, что больше всего тревожит мальчиков, можно назвать одним словом: насилие. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи: учителя, директор школы и т.д. [14].

Спасением многих детей от тревоги является мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его неудовлетворенные потребности [15]. Однако, фан-

тазии не должны быть полностью оторваны от реальности, между ними должна быть постоянная взаимная связь, иначе ребенок постепенно станет жить в виртуальном мире, полностью оторванном от реального, что может привести к шизофрении.

Школьная тревожность имеет взаимосвязи со структурными характеристиками интеллекта [16-19]. Так, в первом классе наименее тревожными являются школьники, у которых доминирует вербальный интеллект, наиболее тревожны школьники с равным соотношением вербального и невербального коэффициентов. К третьему классу, как правило, уровень школьной тревожности значительно падает.

Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребенка; во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжений; в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Работа по всем трем направлениям может проводиться либо параллельно, либо в зависимости от выбранного взрослым приоритета, постепенно и последовательно.

Как показывает практика, формирование детской тревожности является следствием неправильного воспитания ребенка.

Так, например, родители тревожных детей зачастую предъявляют к ним завышенные требования, совершенно невыполнимые для ребенка. Иногда это связано с неудовлетворенностью собственным положением, с желанием воплотить собственные нереализованные мечты в своем ребенке. Также нередки случаи, когда родители сами являются высокотревожными, вследствие чего они воспринимают малейшую неудачу как катастрофу, от чего и не позволяют ему сделать ни малейшего промаха. Ребенок таких родителей лишен возможности учиться на собственных ошибках.

Требования взрослых, которые ребенок не в состоянии выполнить, нередко приводят к тому, что он начинает испытывать страх не соответствовать ожиданиям окружающих, чувствовать себя неудачником. Со временем он привыкает «опускать руки», сдаваться без борьбы даже в обычных ситуациях.

Таким образом, формируется личность человека, который старается действовать так, чтобы ему не пришлось сталкиваться с какими бы то ни было проблемами. Большинство родителей тревожных детей не осознают, как их собственное поведение влияет на характер ребенка.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Многие основные свойства тревожности школьников и личностные качества ребенка складываются в школьный период жизни, от того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие. Мы пришли к выводу, что большинство родителей тревожных детей не осознают, как их собственное поведение влияет на характер ребенка.

Как показывает практика, проявление детской тревожности является следствием неправильного воспитания ребенка [20-31].

Можно выделить две большие группы признаков тревоги: первая – физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений; вторая – реакции, протекающие в психической сфере;

Причиной возникновения тревоги школьников всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой.

Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех основных направлениях:

- во-первых, по повышению самооценки ребенка;
- во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжений;

- в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка;

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хорни К. Наши внутренние конфликты, М., 1945.
2. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
3. Психологический словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. 5-е изд. М.: РГСУ, 2013. 567 с.
5. Гулиева С.А. Психологический механизм развития качеств личности //В сборнике: Педагогический процесс: проблемы и перспективы. Межвузовский сборник научных трудов. Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Под редакцией А.Р. Джиоевой. Владикавказ, 2011. С. 56-66.
6. Фрейд З. Психология бессознательного. – 6-е изд., испр. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС, 2002. 757 с.
7. Андреева А.Н. Психологическая поддержка ребенка //Воспитание школьников, 2010, № 3. С. 14-22.
8. Ищенко Е.С. Формирование эмоциональной отзывчивости на уроках литературного чтения в начальной школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 63-66.
9. Цыганкова И.Г. Эмоциональная саморегуляция современного дошкольника // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 48-51.
10. Медведев О.А. Педагогические условия адаптации детей с повышенной эмоциональной чувствительностью к учебно-воспитательной среды школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 61-64.
11. Григорьева О.В. Психофизиология состояния успеха // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 43-45.
12. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психологические и психолингвистические аспекты вербализации эмоций у дошкольников // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 53-55.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). 4-е изд. М.: Просвещение, 2008. 657 с.
14. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – 5-е изд. М.: РПГУ, 2000. 754 с.
15. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.
16. Амбалова С.А., Бекова М.И. К вопросу о психологических особенностях учебной деятельности и агрессивном поведении младших школьников //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 183-185.
17. Картунова А.А. Анализ научных исследований по изучению уровня тревожности личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 66-69.
18. Ружникова И.Г. Проблемы формирования позитивного отношения к учебной деятельности в системе дополнительного образования // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 43-54.
19. Татьянчикова И.В. Методика обеспечения социализации детей с нарушениями интеллектуального развития на стадии адаптации в специальном учебном заведении // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 33-35.
20. Бекова М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание//Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. №3. С. 127-132.
21. Хуриева М.Ю. Становление и развитие идей и Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)



опыта семейного воспитания в народной педагогике Северного Кавказа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 74-77.

22. Власенко С.В. Развитие воспитательной системы как изменение структурных составляющих процесса воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 7-9.

23. Еремина Н.Ю. Формирование нравственности ребёнка в условия семейного воспитания // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 21-24.

24. Еремина Н.Ю. Психосоматические расстройства у детей в семьях с различными стилями семейного воспитания // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 115-121.

25. Богомолова М.И. Проблема семьи и семейного воспитания детей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 39-44.

26. Гатауллина Р.Ф. Семейное воспитание в структуре саморазвивающейся социальной системы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 30-33.

27. Горбачева Н.Б. Межпоколенный конфликт между родителями и детьми // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 21-23.

28. Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И. Развитие психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 116-118.

29. Степанова Л.А. Развитие у младших школьников навыков сотрудничества с родителями во внеучебной деятельности // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 31-33.

30. Власова И.С. Культуротворческое воспитание младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 22-26.

31. Бекоева М.И. Эдукативные аспекты педагогики. Учебное пособие // М.И. Бекоева, З.И. Бекоева, Ф.А. Кокаева; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Северо-Осетинский гос. ун-т им. Коста Левановича Хетагурова». Владикавказ, 2007.

УДК 378

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2016

**Богомаз Злата Анатольевна**, аспирант общеуниверситетской кафедры «Педагогика»  
*Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск (Россия)*

**Аннотация.** В статье представлен анализ изучения коммуникативной компетентности как одной из составляющих профессионально-педагогической позиции преподавателей профессиональных дисциплин и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования. Развитие общих компетенций приобретает актуальность в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования и требований профессионального стандарта педагога. Учёт требований рынка труда к будущему специалисту обуславливает принципиально новое содержание подходов к профессиональной переподготовке работников, не имеющих специальной педагогического образования. В условиях профессиональной переподготовки выделяется необходимость в развитии личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию, а также в развитии коммуникативных способностей педагогов как составляющей профессионально-педагогической позиции. В качестве составляющих коммуникативной компетентности были изучены общие коммуникативные и организаторские способности респондентов, эффективность их педагогической коммуникации и способность к самоуправлению в общении, а именно, способность принимать самостоятельные решения в трудных ситуациях, проявлять инициативу в профессиональном общении, постоянное стремление расширять круг своих профессиональных знакомств.

**Ключевые слова:** профессиональная переподготовка, среднее профессиональное образование, квалифицированные рабочие кадры, специалисты среднего звена, преподаватели профессиональных дисциплин и мастера производственного обучения, профессионально-педагогическая позиция, коммуникативные компетентности.

**CORRELATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AND PROFESSIONAL PEDAGOGICAL POSITION OF TEACHERS AND TRAINERS IN VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

© 2016

**Bogomaz Zlata Anatolyevna**, postgraduate student of university-wide Department of «Pedagogy»  
*Pacific State University, Khabarovsk (Russia)*

**Abstract.** The article presents analysis of communicative competence as one of the components which represents professional pedagogical position of teachers and trainers of vocational subjects in vocational education institutions. The development of general competence acquires special relevance when realizing Federal State Educational standards of secondary vocational education and Teachers' Professional Standard. Labor market requirements for a future specialist demand fundamentally new approaches to retraining specialists who do not have special pedagogical education. In the process of professional retraining it is necessary to train a specialist who is capable of self-development and self-improvement and to develop teachers' communicative competence as a part of professional pedagogical position. The article studies such components of communicative competence as general communication and organizational skills of the respondents, their efficiency in communication during pedagogical process and the ability to self-regulation in the dialogue, namely, the ability to make decisions in difficult situations, to take the initiative in professional dialogue and a constant desire to expand the range of their professional acquaintances.

**Key words:** professional training, vocational education, skilled employees, mid-level experts, teachers of professional disciplines and masters of industrial training, vocational and educational position, communicative competence.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Экономическое развитие современного общества во многом зависит от качества подготовки специалистов. Сегодня все больше внимания уделяется профессиональной подготовке будущих высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена, в том числе технической направленности, формированию и развитию компетентностей, которые позволят молодому человеку качественно войти в производственную сферу. Однако помимо профессиональных компетенций не менее важно личностное развитие. Особенно выделяется этот аспект в сфере среднего профессионального образования. Обеспечение качественными педагогическими кадрами является главным условием дальнейшего развития среднего профессионального образования. Реализация федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, учёт требований профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» обуславливают принципиально новое содержание подходов к профессиональной переподготовке педагогических работников сферы профессионального образования [1].

В структуре педагогического корпуса учреждений среднего профессионального образования есть различные категории работников, среди которых и преподаватели общеобразовательных дисциплин с педагогическим образованием, и мастера производственного обу-

чения, и преподаватели профессиональных дисциплин – специалисты высокого уровня, пришедшие из различных производств, но не всегда имеющие педагогическое образование. Мастера производственного обучения и преподаватели профессиональных дисциплин (далее – преподаватели) – это, в первую очередь, специалисты различных производств с развитыми профессиональными компетенциями, но, не всегда эффективны применяемые ими способы педагогического взаимодействия, что отражается на качестве подготовки, не всегда создаются условия для личностного развития обучающихся. Будучи хорошими специалистами в своей деятельности, преподаватели и мастера оказываются недостаточно подготовленными к деятельности педагогической. Научить своему ремеслу любого человека, передать свой опыт и профессиональные секреты хороший специалист может и без опоры на психолого-педагогические знания. Однако, говоря о профессионально организованном процессе преподавания, в первую очередь, мы понимаем, что речь идёт о том, на какие человеческие ресурсы нужно опираться, чтобы обучающийся не только освоил процесс обучения на уровне «делай как я», но и осознал этот процесс, проявил себя, стал по существу «мастером своего дела».

Основное назначение деятельности преподавателя и мастера производственного обучения состоит в решении двух взаимосвязанных задач. Во-первых, это содействие формированию будущего высококвалифицированного специалиста, востребованного на рынке труда. Во-вторых, это содействие формированию личности

обучающегося, способной к саморазвитию и самосовершенствованию.

Качество подготовки конкурентоспособного выпускника обусловлено, в первую очередь, качеством преподавания. Поэтому перед системой среднего профессионального образования стоят задачи, требующие высокого уровня компетентности всех, кто обеспечивает процесс обучения. Вполне естественно, что для успешной реализации столь значимой для общества миссии преподавателю и мастеру производственного обучения и нужна профессиональная переподготовка по педагогике, которая будет способствовать принятию и осознанию собственной профессионально-педагогической позиции. Вполне естественно, что это требует от педагога, прежде всего, осознания своей роли в процессе развития современного молодого человека и соответственно своей профессиональной деятельности, принятия ответственности не только за себя, но и за «другого» – будущего специалиста и растущую личность. И в этой связи актуальной и значимой становится проблема развития профессионально-педагогической позиции работников, не имеющих специального педагогического образования.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Рассмотрим понятие позиция. Термин «позиция» впервые был введен в профессиональную среду австрийским врачом и психологом А. Адлером [2]. Рассматривая психологическое развитие человеческой личности, учёный определял позицию в качестве движущей силы в стремлении человека занять определённое место в обществе. С этой точки зрения позиция выступает как доминирующее отношение человека к существующей для него проблеме, вопросу или явлению.

В большом энциклопедическом словаре понятие позиция (от лат. position) определяется как положение, расположение, точка зрения, отношение к какому-либо делу, вопросу [3]. В психологическом словаре мы находим два толкования позиции: с одной стороны – это устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, которая проявляется в соответствующем поведении и поступках. Это – развивающееся образование; ее зрелость характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью. С другой стороны, позиция является интегральной, наиболее обобщенной характеристикой положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре [4]. Проблема развития профессиональной позиции педагога как интегральной характеристики личности, отражающей суть процесса профессионализации, процесса изменения системы ценностно-смысловых отношений педагога к себе как к профессионалу, к своей профессиональной деятельности, к другим субъектам и объектам своей профессиональной деятельности, в соответствии с профессионально-личностными потребностями и требованиями социума, в целом, не является новой для педагогики и психологии. Обращение к указанной проблематике нашло широкое отражение в трудах отечественных учёных, посвящённых изучению сущностных характеристик и средств формирования различных проявлений профессионала в педагогической деятельности. Долгое время понятие «позиция» стояло в ряду таких родственных понятий, как роль, статус. Позиция, по мнению А.К. Марковой, близка роли, которую педагог исполняет в зависимости от той или иной педагогической ситуации [5]. Ученые, используя термин «позиция», чаще всего обозначают им определенные характеристики личности или явления.

Отечественные психологи рассматривают позицию как важную и обязательную составляющую личности. Например, С.Л. Рубинштейн в своих исследованиях показывает, что позиция – это сила, объединяющая личность и сознание. Позиция является показателем их зре-

лости [6]. У Б.Г. Ананьева позиция – это интегральное свойство личности, находящее выражение в системе отношений к ролевым предписаниям, нормам и ценностям, она также представляется совокупностью мотивов и установок, которыми руководствуется человек, приступая к осуществлению деятельности или определяя цели. Ученый рассматривает процесс формирования личности посредством приобретения собственного жизненного опыта, приобщения к культуре через образовательное и воспитательное воздействие, указывает на то, что этот процесс обуславливает освоение особых позиций, ролей, функций, которые образуют личностный каркас и обуславливают специфику построения общественных взаимоотношений [7]. Позиция, по мнению А.Н. Леонтьева, – обязательная характеристика человека. Он отмечает ее как качество, способствующее формированию личности, как субъекта общественных и жизненных отношений [8]. Особый интерес при рассмотрении содержания понятия «педагогическая позиция» представляют взгляды В.И. Слободчикова, который ставит проблему выстраивания профессиональной педагогической позиции педагога во встрече с учеником. Ученым обсуждается вопрос о смысле педагогической работы как создании условий для развития ребенка, то есть подлинно гуманистической цели образования. Он полагают, что грамотно выстроенная позиционная модель педагога способна повлиять на позиционное самоопределение ученика, пробудить к жизни лучшие его качества [9]. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. вводят базовые педагогические позиции, которые символизируют начальные и необходимые условия полноценного, гармоничного развития ребенка (позиции Родителя, Мудреца и Учителя) и составляют практически всю материю совместной жизни детей и взрослых [10].

Ученые, исследующие актуальные проблемы становления личности, оперируют также понятием «жизненная позиция личности». Так, В.Н. Маркин определяет жизненную позицию как включенность человека в жизнедеятельность общества [11]. С этой же – социально-психологической точки зрения, российскими исследователями «позиция» рассматривается через место, занимаемое индивидом в определенной конкретной социальной общности. Позиция, по мнению, Н.П. Аникеевой, рассматривается с точки зрения места, которое личность занимает в коллективе [12]. И.С. Кон считает, что позиция – это социальное положение индивида – его место в определенной социальной структуре [13]. А. Г. Асмолов, указывая на социальную значимость позиции человека, говорит о том, что только наличие социальной позиции позволяет личности стать членом общества. Социальная позиция представляется как зона перекрестка между нормосообразной деятельностью той или иной группы и индивидуальной деятельностью личности как члена данной группы, это и есть та дверь, через которую человек входит в систему общественных отношений и начинает свое движение в социальной конкретно-исторической действительности [14].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Опираясь на представления учёных о содержании понятия «позиция» [15-18], в нашем исследовании мы имеем в виду, что «профессионально-педагогическая позиция» – это личностное образование, базируется на развитии ценностно-смысловых отношений к педагогической профессии, которое, развиваясь, характеризуется отношением педагога к себе, личности обучающегося и к его профессиональной деятельности, качеству её выполнения. В нашем исследовании мы будем говорить о позиции педагога как об устойчивой системе отношений личности к самому себе, окружающему миру и различным видам деятельности, проявляющейся и реализующейся в его сознательной деятельности. На наш взгляд, педагогический работник должен осознавать свою причастность к образовательному процессу, выступать в нём заинтересованным лицом, стремиться к повышению



своей квалификации, владеть коммуникативными компетентностями.

Изучению данного феномена и посвящена данная статья, в которой представлены результаты изучения коммуникативной компетентности преподавателей и мастеров производственного обучения, как одного из инструментов их профессиональной деятельности, что взаимосвязано с уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции (низким, средним, высоким) и компонентами профессионально-педагогической позиции: мотивационно-ценностным, когнитивным и деятельностным.

Коммуникативная компетентность в данном исследовании является составляющей деятельностного компонента.

В качестве составляющих коммуникативной компетентности были изучены общие коммуникативные и организаторские способности [19-21] респондентов, эффективность их педагогической коммуникации и способность к самоуправлению в общении.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В исследовании приняло участие 36 респондентов – преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений среднего профессионального образования Хабаровского края, обучающихся по дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки «Педагогика профессионального обучения». Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей проводилась с использованием методики по определению коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2).

Анализу подвергался как общий уровень указанных способностей, так и их оценка в рамках формируемой группы.

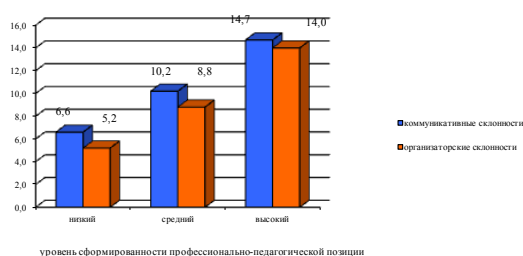


Рисунок 1 – Коммуникативные и организаторские способности педагогов в разрезе уровня сформированности профессионально-педагогической позиции

Сравнительный анализ, проводимый с использованием статистического критерия, подтвердил выявленные различия в коммуникативных ( $p < 0.001$ ) и организаторских ( $p < 0.001$ ) способностях респондентов. Так, преподавателям и мастерам производственного обучения с низким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции свойственен и низкий уровень изучаемых способностей. В большей степени они стремятся к личностному общению, а не к профессиональному. В рабочем коллективе респонденты чувствуют себя скановно. Не отстаивают своего профессионального мнения. Редко проявляют инициативу в обсуждении возникающих педагогических ситуациях. Избегают принятия самостоятельных решений.

Потенциал коммуникативных и организаторских склонностей педагогов со средним уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции не отличается высокой устойчивостью. Они плохо ориентируются в незнакомой ситуации. Проявление инициативы в педагогической деятельности крайне снижено. Однако, они стремятся контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, планируют свою работу и отстаивают свое мнение.

Способность принимать самостоятельные решения

в трудных ситуациях, проявлять инициативу в профессиональном общении, постоянное стремление расширять круг своих профессиональных знакомств, присущи педагогам с высоким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции. Причем все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. Респонденты данной группы любят организовывать разные мероприятия, новые форматы учебных занятий. Проявляют настойчивость в профессиональной деятельности. Предпочитают в важном деле принимать самостоятельные решения, отстаивать свое мнение и добиваться, чтобы оно разделялось коллективом.

Из беседы, проводимой с целью оценки коммуникативных и организаторских способностей преподавателей и мастеров производственного обучения в рамках формируемой группы, выяснилось, что педагоги с низким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции, испытывают затруднения в определении меры подхода к студентам при установлении взаимоотношений и взаимодействия с ними. Им трудно сдерживать себя во взаимоотношениях, находить верный тон, если студент в возбужденном состоянии, выходить за рамки «речевого шаблона». Они не всегда умеют находить индивидуальный подход к обучающимся, в зависимости от их индивидуально-психологических особенностей. Мастера производственного обучения и преподаватели со средним уровнем профессионально-педагогической позиции, отмечали собственную неспособность полно и глубоко отражать психологию обучающихся. Им бы хотелось развить в себе эмоциональную синхронность, способность видеть существенные психологические особенности и состояния других людей. Преподаватели и мастера производственного обучения третьей группы считают важным развивать в себе способность «заряжать» обучающихся своим отношением, своими эмоциями. Это, согласно их мнения, позволит воздействовать на обучающихся личностной деятельностью, создавать у них уверенность в самостоятельном успехе.

Таким образом, проявление коммуникативных и организаторских умений мастеров производственного обучения и преподавателей оказывает влияние на сформированность профессионально-педагогической позиции и на дифференциацию педагогических проблем, с которыми они сталкиваются.

Педагоги с низким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции испытывают проблемы в установлении психологического такта. Преподаватели и мастера производственного обучения, обладающие средним уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции, сталкиваются с трудностями в осуществлении психологической избирательности. Установление социальной ответственности является «камнем преткновения» у педагогов с высоким уровнем профессионально-педагогической позиции. Чем более развита коммуникативная компетентность, тем выше уровень профессионально-педагогической позиции.

Определение «аудиторной» атмосферы, активности, выраженности познавательного интереса у обучающихся, а также особенностей стиля педагогической деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения проводилось с использованием диагностики эффективности педагогических коммуникаций (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева) [22].

В качестве метода исследования была выбрана экспертная оценка. В качестве экспертов выступали работники методических служб профессиональных образовательных организаций. В каждую группу входило не менее трех человек. Экспертиза проводилась с использованием карты коммуникативной деятельности, состоящей из семи параметров. Экспертное оценивание осуществлялось во время проведения респондентами учебных

занятий. Каждый наблюдаемый критерий, оценивался в 7 балльной шкале.

Анализ усредненных экспертных оценок позволил сделать заключение о степени коммуникативной эффективности преподавателей и мастеров производственного обучения в соответствии с уровнем сформированности их профессионально-педагогической позиции.

Сравнительный анализ карт коммуникативной деятельности мастеров производственного обучения и преподавателей, в зависимости от уровня сформированности профессионально-педагогической позиции (таблица 1).

Таблица 1.

| Компоненты коммуникативной деятельности           | Уровень сформированности профессионально-педагогической позиции |         |         | Критерий Крускала Уоллеса | Уровень значимости |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------|---------|---------------------------|--------------------|
|                                                   | низкий                                                          | средний | высокий |                           |                    |
| добродетельность                                  | 2,2                                                             | 3,8     | 5,4     | 28,2                      | 0,001              |
| заинтересованность                                | 4,4                                                             | 6,5     | 6,6     | 22,8                      | 0,001              |
| поощрение инициативы обучающихся                  | 2,1                                                             | 3,9     | 6,5     | 29,6                      | 0,001              |
| открытость                                        | 3,0                                                             | 4,6     | 6,6     | 25,4                      | 0,001              |
| активность                                        | 1,7                                                             | 3,3     | 6,6     | 27,1                      | 0,001              |
| гибкость                                          | 4,2                                                             | 5,8     | 6,5     | 22,3                      | 0,001              |
| дифференцированность                              | 1,5                                                             | 3,2     | 6,4     | 27,8                      | 0,001              |
| уровень эффективности педагогических коммуникаций | 19,1                                                            | 31,2    | 44,6    | 29,6                      | 0,001              |

Согласно оценкам экспертов, педагоги со средним уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции, иногда прибегают к эффективным педагогическим коммуникациям. Их коммуникативная деятельность довольно свободна по форме. Они легко входят в контакт с обучающимися, но не все оказываются в поле их внимания. В импровизированных дискуссиях мастера производственного обучения и преподавателя чаще всего опираются на наиболее активную часть студентов, остальные же в основном выступают в роли наблюдателей. Учебные занятия проходят оживленно, но содержание занятия может непроизвольно приноситься в «жесткую» форму общения. Они проявляют негибкое реагирование в виду присутствия элементов моделей дифференцированного внимания. Избираемый стиль педагогической деятельности – дифференцированное внимание «Локатор».

В аудитории преподавателей и мастеров производственного обучения с высоким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции, чаще всего царит непринужденная атмосфера. Все обучающиеся обсуждают поставленные вопросы или наблюдают за преподавателем. Студенты активно участвуют в генерализации вариантов решения проблемы. Респонденты данной группы корректно направляют ход учебных занятий, отдавая должное высказываниям обучающихся. В действиях педагогов присутствует умеренная похвала. В целом занятия проходят продуктивно, в активном взаимодействии. Избираемый стиль педагогической деятельности активное взаимодействие «союз».

Односторонняя направленность учебного воздействия имела место в группе педагогов с низким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции. Предпочитаемый ими стиль педагогической деятельности – негибкое реагирование «Робот». Живым контактам сторон мешала незримая стена. Среди студентов наблюдалась пассивность, отсутствие проявления инициативы. Преподаватели и мастера производственного обучения данной группы стремились держаться за социальную роль, проявляли тревогу за собственный престиж. За ними замечалась «глухость» к изменениям в настроении аудитории.

Из этого можно сделать вывод, что эффективность педагогических коммуникаций, как одна из составляющих, зависит от уровня сформированности профессионально-педагогической позиции педагога. Чем выше последняя, тем эффективнее осуществляется педагогическая коммуникация мастерами производственного обучения и преподавателями.

На заключительном этапе изучения коммуникативных компетентностей, была проанализирована способность преподавателей и мастеров производственного обучения к самоуправлению в общении.

Высокий уровень мобильности и адаптивности в общении со студентами проявили респонденты с высоким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции (средний балл 17,9). Тем самым они выразили свою готовность к диалогу, к способности изменять стиль общения в зависимости от возникающей педагогической ситуации.

В отличие от них, преподаватели и мастера производственного обучения со средним уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции ( $N=17,9$ ;  $p<0.001$ ), обнаружили потребность быть в общении с самим собой, а также склонность к партнерству в педагогических контактах (ср. балл=10,1).

Некоторая ригидность в профессиональном общении, стремление к стабильной модели общения, были замечены за респондентами с низким уровнем сформированности профессионально-педагогической позиции (ср. балл=8,4). Таким образом, сформированность профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения позволяет ему демонстрировать развитые собственные способности к самоуправлению в профессиональном общении.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализ показал, что уровень коммуникативной компетентности преподавателей и мастеров производственного обучения коррелирует с уровнем сформированности их профессионально-педагогической позиции. Последняя является источником дифференцирования в стиле педагогической деятельности респондентов, ее эффективности, в способности к самоуправлению, выделению основных трудностей, и общих коммуникативных и организаторских умениях.

Данное исследование направлено на выявление всех составляющих профессионально-педагогической позиции преподавателей и мастеров производственного обучения, что позволит определить эффективные формы и методы образовательного процесса в условиях профессиональной переподготовки специалистов учреждений среднего профессионального образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессионального стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Режим доступа: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf>
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: 1995. 292 с.
3. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. перераб. и доп. М.: «Большая советская энциклопедия»; СПб.: «Норинт», 2000. 1456 с.
4. Психология. Словарь /под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 193 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 713 с.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 380 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
9. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 136 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
11. Маркин В. Н. Жизненная позиция личности. М.: Мысль, 1989. 173 с.
12. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 224 с.
13. Кон И. С. Социология личности. М.: Политиздат,

1967. 383 с.

14. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Смысл, 2001. 416 с.

15. Лепешкина Е.Ю. Проблема формирования профессиональной позиции будущего педагога как воспитателя в психолого-педагогической науке // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 3 (19). С. 35-37.

16. Тумакова О.Е. Трансформация личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в истории дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 74-76.

17. Сергушин Е.Г., Королева А.Ю. Современные условия профессионального самоопределения бакалавров педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 72-74.

18. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

19. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.

20. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22-23.

21. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.

22. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.



УДК 378.147:004

## ПРИНЦИПЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГЕОМЕТРИИ

© 2016

**Букушева Алия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Геометрия»  
*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,  
Саратов (Россия)*

**Аннотация.** Компьютерное геометрическое моделирование стало неотъемлемой частью профессиональной деятельности математика-исследователя, программиста, математика-педагога. Геометрические методы являются базовыми в решении многих проблем прикладной математики. Компьютерное моделирование осуществляется в среде систем компьютерной математики (Maple, Mathematica, MatLab и др.). Использование систем компьютерной математики обогащает содержание математического образования, вносит новые возможности в организацию учебного процесса. Все это повышает актуальность методических проблем определения содержания, места и характера использования программных математических пакетов в структуре математического образования. В статье рассматриваются принципы методической системы обучения дисциплины «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование», реализуемой на механико-математическом факультете Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (СГУ). Обоснованы условия реализации принципов обучения студентов в условиях использования систем компьютерной математики. Применение пакетов прикладных программ позволяет сделать обучение студентов геометрическим дисциплинам более наглядным, приближенным к практическим задачам, а также решать сложные геометрические задачи, что позволяет проводить занятия на качественно новом уровне.

**Ключевые слова:** высшее образование, методика обучения, принципы обучения, математика и компьютерные науки, системы компьютерной математики; информационные технологии; компьютерная геометрия и геометрическое моделирование, Wolfram технологии.

## PRINCIPLES OF METHODICAL SYSTEM OF TEACHING COMPUTER GEOMETRY

© 2016

**Bukusheva Aliya Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Geometry»  
*Saratov National Research State University by N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia)*

**Abstract.** Computer geometric simulation has become an integral part of the professional activity of a mathematics researcher, a programmer and a teacher of mathematics. Geometric methods are fundamental ones in problem solving of applied mathematics. Computer modeling is carried out in an environment of computer mathematics systems (Maple, Mathematica, MatLab, etc.). Usage of computer mathematics systems enriches the content of mathematics education, introduces new opportunities in the learning process. This increases the relevance of methodological problems of determination of the content, location and nature of the mathematical software packages usage in the structure of mathematics education. This article discusses the principles of methodical system of teaching Computer Geometry and Geometric Modeling, implemented in the Mechanics and Mathematics Department of Saratov National Research State University by N.G. Chernyshevsky (SGU). It also substantiates the conditions for the implementation of the principles of teaching students in the conditions of using the computer mathematics systems. The usage of application packages allows to make teaching students Geometric disciplines more visual and demonstrative, adopted and aimed to the practical problems. Besides, such innovation gives an opportunity to solve complex geometric problems. It allows to conduct classes to a qualitatively new level.

**Keywords:** higher education, teaching methods, principles of training, mathematics and computer science, computer mathematics systems; information technologies; computer geometry and geometric modeling, Wolfram technology.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Внедрение информационных и коммуникационных технологий в научно-практическую и образовательную деятельность, введение федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения повышают актуальность разработки методических подходов в обучении в условиях информатизации образования. Под информатизацией образования понимается целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических и программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях [1, С. 9]. Информатизация сферы образования должна опережать информатизацию других направлений общественной деятельности, так как именно здесь начинают свое формирование социальные, психологические, общекультурные, профессиональные предпосылки информатизации всего общества [2, С. 10].

Одними из основных направлений информатизации образования являются:

- методология и теория отбора содержания образования, разработка методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого и его социализации в современных условиях информационного общества массовой сетевой коммуникации и глобализации;
- создание методических систем обучения, ориенти-

рованных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационную деятельность и информационное взаимодействие образовательного назначения [3, С. 9-10].

Информатизация математического образования понимается как целенаправленно организованный процесс создания и использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на достижение целей обучения математике, в условиях реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий, с учетом педагогико-эргonomических условий безопасного их применения [4, С. 5-6].

Потребность введения компьютерной геометрии в систему подготовки будущих математиков, программистов связана с активным проникновением в геометрию и её многочисленные приложения (инженерное дело, дизайн и т.п.) компьютерных методов. Современные математики-исследователи, математики-прикладники, IT-специалисты используют в своей профессиональной деятельности методы компьютерной геометрии для анализа и решения прикладных задач, в научных исследованиях. Системы компьютерной математики (Maple, Mathematica и др.) используются в решении математических проблем в работах Д.С. Воронова, О.П. Гладуновой, Е.С. Корнева, М.В. Куркиной, О.В. Мантурова, Е.Д. Родионова, Я.В. Славоблюбовой, В.В. Славского, Н.К. Смоленцева, Л.Н. Чибриковой и др.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-*

торы обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Использование систем компьютерной математики (Maple, Mathematica и др.) вносит новые возможности в организацию учебного процесса. Сравнительные характеристики основных компонент традиционной педагогической науки (в частности дидактики) и педагогической науки в условиях информатизации образования даны в работе [5]. Повышение качества процесса обучения математике обеспечивается за счет реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий: автоматизации информационно-поисковой и вычислительной деятельности; моделирование, виртуальное представление на экране изучаемых математических объектов; расширения самостоятельной деятельности в условиях использования систем компьютерной математики (С.С. Кравцов, Л.П. Мартиросян, И.В. Роберт и др.).

Вопросы применения систем компьютерной математики в процессе преподавания математических дисциплин рассматривались в работах В.И. Глизбург, В.А. Далингера, В.П. Дьяконова, А.О. Иванов, Д.П. Ильютко, М.П. Лапчика, Г.В. Носовского, В.Б. Таранчук, А.А. Тужилина, А.Т. Фоменко, Е.К. Хеннера и др.. В работе Ю.Г. Игнатьева рассматривается математическое и компьютерное моделирование в Maple применительно к проблемам геометрии, механики, теории поля и задачам высшего физико-математического образования [6]. Применение системы Mathematica в процессе обучения высшей математики описана в диссертационных работах С.А. Дьяченко, Е.А. Дахер и др. Методику изучения геометрии в педагогическом вузе с использованием Mathematica рассматривали в своих диссертационных исследованиях О.А. Бушковой, А.Р. Ганеевой.

В контексте нашего исследования интерес представляют работы, посвященные разработке методических систем обучения геометрии с использованием информационных технологий.

В исследовании Л.П. Мартиросян разработаны теоретико-методические основы информатизации математического образования и сформулированы принципы комплексного использования электронных средств учебного назначения в процессе обучения математике: визуализации; сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли учителя; активизации самостоятельной учебной деятельности учащихся; систематичности; взаимосвязанности; повышения мотивации обучения за счет вкрапления игровых ситуаций; психологической комфортности при информационном взаимодействии с объектами и моделями, представленными на экране в условиях наличия дружественного интерфейса [4].

Методическая система обучения использованию компьютерных технологий в математической деятельности педагога физико-математического направления построена М.И. Рагулиной на принципах систематического и рационального включения в содержание математической деятельности средств и методов информатической математики на основе модульного подхода [7].

Т.В. Капустина рассматривала применения системы Mathematica в процессе преподавания математических дисциплин на физико-математических факультетах педагогических вузов и выделила следующие принципы: принцип новых задач, принцип системного подхода, принцип максимальной разумной типизации проектных решений, принцип непрерывного развития системы, принцип единой информационной базы [5, С. 20]. Принципы обучения аналитической геометрии и алгебры с использованием систем компьютерной математики описаны в [8].

В своем диссертационном исследовании В.И. Глизбург разработала методическую систему обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики с использованием Maple и

сформулировала следующие принципы: принцип тернарности, заключающийся в обучении топологии и дифференциальной геометрии в три этапа, обеспечивающий непрерывность математического образования; принцип проецирования новых знаний по топологии и дифференциальной геометрии, усваиваемых будущим учителем математики, на школьный курс математики; принцип подъема знаний школьного курса математики в топологический и дифференциально-геометрический слой высшего математического образования учителя математики [9, С.10].

В.Р. Майер и Е.А. Семина выделяют шесть принципов методической системы геометрической подготовки бакалавра – будущего учителя математики на основе информационных технологий: принцип адекватности, принцип визуализации, принцип использования информационных технологий в качестве инструмента познания, принцип самостоятельности в использовании компьютерных средств, принцип ориентации на школу, принцип систематичности использования информационных технологий [10].

Н.В. Кайгородцева разработала методическую систему геометро-графической подготовки будущих инженеров и при организации учебного процесса по интегративному курсу «Инженерная геометрия» рекомендует придерживаться системного, личностно ориентированного, деятельностного и интегративного подходов, опирающихся на принципы: целостности, иерархичности, структуризации, последовательности, научности, мотивации, сознательности и активности, доступности, наглядности, самостоятельности, связи теории с практикой, прочности и др. [11].

Анализ состояния разработок в области использования средств информационных и коммуникационных технологий в обучении геометрии показал необходимость разработки методических подходов к обучению компьютерной геометрии будущих бакалавров-математиков.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В статье описаны принципы методической системы обучения дисциплины «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование». Обоснованы условия реализации принципов обучения студентов в условиях использования систем компьютерной математики.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В подготовке будущих бакалавров-математиков, обучающихся по направлению «Математика и компьютерные науки» в СГУ, можно выделить следующий цикл геометрических дисциплин: «Аналитическая геометрия», «Дифференциальная геометрия и топология», «Гладкие многообразия и управляемые системы», «Симплектическая геометрия и гамильтоновы системы», «Дополнительные главы геометрии и алгебры», «Группы и алгебры Ли», «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование». Важность компьютерной геометрии как одной из составляющей геометрического блока дисциплин рассмотрена в [12].

Под методической системой обучения компьютерной геометрии будущих бакалавров-математиков мы понимаем единство и взаимодействие целей, принципов, содержания, средств, методов и форм обучения [13]. Целью учебной дисциплины «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» является формирование и развитие у студентов практических навыков моделирования геометрических объектов и создания визуализации с помощью компьютерных технологий. Задачами дисциплины являются: изучить математический аппарат, необходимый для моделирования геометрических объектов, освоить современные компьютерные технологии для изображения и моделирования геометрических объектов, познакомить студента с основами компьютерного геометрического моделирования, которое позволяет сделать работу математика, программиста более эф-

фективной. Выделим основные принципы методической системы обучения компьютерной геометрии.

*Принцип профессиональной направленности* предполагает создание в процессе изучения дисциплины учебной среды, адекватной профессиональной среде будущих бакалавров-математиков. Проведенный анализ рабочих программ по дисциплине «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование» для направления «Математика и компьютерные науки» показал, что в содержании дисциплины можно выделить инвариантную часть учебного материала и вариативную. Первая часть посвящена таким вопросам, как: решение задач дифференциальной геометрии, сплайны и кривые Безье, поверхности Безье, компьютерная графика. Вторая часть содержания отражает особенности профильной направленности студентов и определяется научными исследованиями авторов рабочей программы и кафедры, реализующей данную дисциплину.

В МГУ им. М.В. Ломоносова пакет Mathematica выбран в качестве основного программного средства для практикума по компьютерной геометрии [14]. В Казанском (Приволжском) федеральном университете практические занятия проводятся с использованием Maxima. В СГУ лабораторные занятия по компьютерной геометрии организуются с помощью системы компьютерной математики Wolfram Mathematica, а также используются свободно распространяемые пакеты прикладных программ: Maxima, GeoGebra.

Принцип профессиональной направленности предусматривает формирование содержания курса, позволяющего моделировать в процессе обучения будущую профессиональную деятельность; использования в учебном процессе профессионально ориентированных задач. Содержание заданий формируется на основе производственно-технологического вида профессиональной деятельности будущих бакалавров-математиков и соответствующих профессиональных задач: применение численных методов при решении математических задач, возникающих в производственной и технологической деятельности; использование технологий и компьютерных систем управления объектами [15]. Задачи разного уровня сложности и индивидуальные творческие задания дают возможность каждому студенту раскрыть свой творческий потенциал. Примеры таких задач по компьютерной геометрии приведены в [16].

*Принцип интеграции.* Междисциплинарный уровень интеграции рассматривается как процесс интеграции содержания изучаемых в вузе дисциплин на основе общности объектов изучения, методов исследования. Компьютерная геометрия играют роль связующего звена между различными учебными дисциплинами. Для освоения компьютерной геометрии обучающиеся используют знания, умения, навыки, сформированные в ходе изучения дисциплин: «Аналитическая геометрия», «Дифференциальная геометрия и топология», «Информатика», «Технология программирования», «Математическое моделирование», «Гладкие многообразия и управляемые системы» и др.. Используемые в учебном процессе проблемные ситуации, практические задания требуют от студентов применения интегрированных знаний, умений и навыков из различных предметных областей, на основе которых у обучающихся вырабатываются новые знания, что придает усваиваемому материалу целостность, системную организованность и личностный смысл. Приступая к изучению компьютерной геометрии, студенты должны по существу обладать знаниями геометрии и топологии. Студент должен знать об основных инвариантах кривых и поверхностей – кривизне и кручении, иметь представление об основных геометрических фигурах: фигурах первого и второго порядков, конусах, цилиндрах, фигурах вращения и т.д. В процессе усвоения компьютерной геометрии, студенты не только лучше начинают понимать уже изученный ранее материал, но и приобретают принципиально новые

знания.

*Принцип новых задач* заключается в том, что использование систем компьютерной математики в учебном процессе не только способствует визуализации геометрических объектов, упрощению сложных расчетов, но и позволяет выходить на новые уровни исследовательских задач [17-19]. Например, с использованием этой программы появилась возможность решать следующие задачи: вопросы классификации групп Ли, алгебр Ли, дифференциальных систем малых размерностей. Ранее подобные задачи в учебном процессе не решались в связи с их сложностью. Например, рассмотрим задачу «Нахождение первых интегралов гамильтоновой системы», объединяющую дисциплины «Гладкие многообразия и управляемые системы», «Симплектическая геометрия и гамильтоновы системы», «Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование». Этапы решения задачи: определяются гамильтонова система и векторное поле на конфигурационном многообразии; составляется программа вычисления компонент полного лифта векторного поля в фазовое пространство гамильтоновой системы; составляется программа вычисления первых интегралов гамильтоновой системы.

*Принцип предпрограммирования опорных задач* заключается в подборке задач, программные коды которых используются для решения более сложных заданий. Например, к опорным задачам можно отнести: написание программ для вычисления квадратичных форм, символов Кристоффеля поверхности, координат тензора кривизны и т. п. Программный код на языке программирования Wolfram Language для вычисления ковариантной производной приведен в [20]. Примеры использования свободной распространяемой программы Maxima в решении задач дифференциальной геометрии приведены в [21-22].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Полагаем, что обучение компьютерной геометрии, организованное с учетом рассмотренных принципов, позволит существенным образом повлиять на качество подготовки будущего бакалавра-математика и сформировать требуемые компетенции для их успешной профессиональной деятельности. В дальнейшем планируется совершенствовать методическую систему обучения, возможно определение дополнительных мер по формированию профессиональной направленности, новых подходов к организации форм обучения, а также предполагается разработка учебных дорожных карт [23].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 400 с.
2. Капустина, Т.В. Теория и практика создания и использования в педагогическом вузе новых информационных технологий на основе компьютерной системы Mathematica (физико-математический факультет): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 254 с.
3. Роберт И.В. Прогноз развития информатизации образования // Современные информационные технологии. Теория и практика. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции (г. Череповец, 20 ноября 2014 г.). Под ред. Е.А. Смирновой. Череповец: ЧГУ, 2015. С. 8-28. С.
4. Мартыросян Л.П. Теоретико-методические основания информатизации математического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 42 с.
5. Роберт И.В. Дидактика в условиях информатизации образования // Научный поиск. 2014. №2.2. С. 37-42.
6. Игнатьев, Ю. Г. Математическое моделирование фундаментальных объектов и явлений в системе компьютерной математики Maple: лекции для школы по математическому моделированию / Ю. Г. Игнатьев.



Казань: Казанский университет, 2014. 298 с.

7. Рагулина М.И. Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико-математического направления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2008. 47 с.

8. Kapustina T.V., Popyrin A.V., Savina L.N. Computer Support of Interdisciplinary Communication of Analytic Geometry and Algebra // *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2015, V. 10. №3. P. 177-187.

9. Глизбург В.И. Методическая система обучения топологии и дифференциальной геометрии при подготовке учителя математики в аспекте гуманитаризации непрерывного математического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 46 с.

10. Майер В.Р., Семина Е.А. Информационные технологии в обучении геометрии бакалавров – будущих учителей математики: монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 516 с.

11. Кайгородцева Н.В. Определение содержания и технологии геометро-графической подготовки будущих инженеров на основе интеграции информационных сред : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Омск, 2015. 41 с.

12. Букушева А.В. Место компьютерной геометрии в подготовке бакалавров-математиков // *Современные информационные технологии и ИТ-образование [Электронный ресурс] / Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Сухомлина. Москва: МГУ, 2015. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). С. 272-275.*

13. Осипова С.И., Соловьева Т.В. Методическая система обучения и её развитие в личностно ориентированном образовании // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. №11. С.46-57.

14. Иванов А.О., Ильютко Д.П., Носовский Г.В., Тужилин А.А., Фоменко А.Т. Компьютерная геометрия: Практикум // Учебное пособие. Москва, изд-во БИНОМ, Интернет-Университет информационных технологий. 2010. 392 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 02.03.01 – математика и компьютерные науки, квалификация (степень) «бакалавр». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. № 949. [Электронный ресурс] – URL: [минобрнауки.рф/документы/7562](http://минобрнауки.рф/документы/7562) (дата обращения: 17.08.2016).

16. Букушева А.В. Учебно-исследовательские задачи в подготовке бакалавров-математиков // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия «Информационные компьютерные технологии в образовании»*. 2015. Вып. 11. С. 85-93.

17. Букушева А.В. Использование систем компьютерной математики для решения геометрических задач сложного уровня // *Информационные технологии в образовании: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции*. Саратов: ООО «Издательский центр «Наука»». 2014. С.76-77.

18. Букушева А.В. Решение учебно-исследовательских задач с использованием систем компьютерной математики // *Информационные технологии в образовании: Материалы VII Всеросс. научно-практ. конф.* Саратов: ООО «Издательский центр «Наука»», 2015. С.185-187.

19. Букушева А.В. Применение Wolfram Language для выделения специальных классов почти контактных метрических структур // *Компьютерные науки и информационные технологии : Материалы Междунар. науч. конф.* Саратов : Издат. центр.»Наука», 2016. С. 105-107.

20. Букушева А.В. Использование Mathematica для описания геометрии динамических систем // *Математика и ее приложения: фундаментальные проблемы науки и техники : сборник трудов всероссийской конференции*, Барнаул, 24 - 26 ноября 2015. Барнаул : Изд-во Алт. ун-

та, 2015. С. 248-249.

21. Букушева А.В. Визуализация кривых и поверхностей средствами Maxima // *Осенние математические чтения в Адыгее: Материалы I Международной научной конференции*. Майкоп: Изд-во АГУ, 2015. С. 50-53.

22. Букушева А.В. Визуализация геометрических объектов в Maxima // *Фундаментальная математика и ее приложения в естествознании: тезисы докладов VIII Международной школы-конференции для студентов, аспирантов и молодых ученых /отв. ред. Б.Н. Хабибуллин, Е.Г. Екомасов. Уфа: Изд-во БашГУ, 2015. С. 276.*

23. Пак Н. И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. Учебные дорожные карты как средство личностно ориентированного обучения // *Образование и наука*. 2015. № 8 (127). С. 97-111.

УДК 378.147

**РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ДВИЖЕНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ ВТОРОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ (МАГИСТРОВ)**

© 2016

**Бусыгин Александр Георгиевич**, доктор педагогических наук, профессор  
**Макеева Екатерина Дмитриевна**, кандидат исторических наук, доцент  
**Павловский Василий Алексеевич**, доктор технических наук, профессор*Самарский государственный социально-педагогический университет, (Самара, Россия)*

**Аннотация.** Одной из наиболее острых и сложных проблем, стоящих перед современным обществом, является проблема поиска пути выхода из глобального экологического кризиса, существующего на Земле. В связи с этим весьма востребованной в наше время является профессия эколога широкого профиля. Деятельность специалистов в данной области должна опираться на интегрированный подход к решению экологических проблем, рассматриваемых как единое целое и с учетом многостороннего влияния на них деятельности человека. Авторы статьи рассматривают некоторые аспекты методики вузовской подготовки экологов широкого профиля на базе магистратуры с применением десмозэкологического подхода. Представлена разработанная авторами программа дисциплины «Экологические организации и движения», изучение которой способствует формированию у магистрантов ряда общенаучных и профессиональных компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом, описана методика ее преподавания. Значимость данной дисциплины для подготовки будущих экологов подтверждается результатами исследования, проведенного авторами статьи.

**Ключевые слова:** магистратура; двухуровневая система образования; эколог широкого профиля; общенаучные и профессиональные компетенции; десмозэкологический подход; экологические организации и движения.

**THE ROLE OF THE DISCIPLINE «ENVIRONMENTAL ORGANIZATIONS AND MOVEMENTS» IN THE FORMATION OF COMMON CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS-ECOLOGISTS OF THE SECOND LEVEL OF TRAINING (MASTERS)**

© 2016

**Busygin Alexander Georgievich**, doctor of pedagogical sciences, professor  
**Makeeva Ekaterina Dmitrievna**, candidate of historical sciences, associate professor  
**Pavlovskiy Vasily Alekseevich**, doctor of technical sciences, professor  
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract.** One of the most pressing and complex problems facing modern society is the problem of finding the way out of global ecological crisis exists on Earth. In this regard, it is highly demanded in our time is the profession of environmental generalist. The activities of specialists in this field should be based on an integrated approach to solving environmental problems, considered as a whole and with regard to multilateral influence on them of human activities. The authors discuss some aspects of methods of University training for environmental generalist on the basis of graduate applying desmoralizado approach. The authors developed and presented the program of the discipline "Environmental organizations and movements," the study of which contributes to the formation of graduates number of General scientific and professional competences stipulated by the Federal state educational standard, described method of teaching. The importance of this discipline for the training of future ecologists is confirmed by the results of a study conducted by the authors.

**Keywords:** master's degree; two-tier system of education; the environmental generalist; General scientific and professional competence; desmoralizado approach; ecological organizations and movements.

Характерной чертой настоящего времени является усложнение проблемы взаимоотношений общества и природы. Прямым следствием развития современной модели цивилизации, основу которой составляют массовое производство и потребление, является глобальный экологический кризис. Разрушительное воздействие антропогенных факторов на природу постепенно приобретает необратимый характер, о чем свидетельствуют такие явления, как парниковый эффект, опустынивание земель, сокращение биологического разнообразия и др. Путь *выход из кризиса возможен только один* – радикальная перестройка деятельности человека в соответствии с законами жизни биосферы.

В этих условиях все более востребованной становится профессия «эколог», однако специалистов в данной области пока еще не хватает.

Экологи сегодня должны иметь широкий профиль подготовки [1-4], который позволит им внедрять интегрированный подход к решению проблем охраны природы, сохранения и рационального использования природных комплексов, рассматриваемых как единое целое и с учетом многостороннего влияния на них деятельности человека [5-8]. Такой специалист должен обладать универсальными знаниями и умением глубоко проникать в исследуемые вопросы, целеустремленностью, оригинальностью мышления, творческими способностями, желанием постоянно знакомиться с новыми фундаментальными идеями и научными открытиями [9, с. 118].

Понятие «специалист широкого профиля» существует давно, однако до сих пор не имеет однозначной трактовки. В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур считают, что чаще

всего оно понимается экстенсивно, как практически безбрежное расширение возможных функций специалиста и столь же безбрежное расширение содержания учебных планов его подготовки. Такое представление о широком профиле подготовки специалиста, имея в своей основе бесспорно важную задачу обеспечить быстрой адаптацией специалиста к меняющимся условиям работы, является нереалистичным в своем практическом аспекте [10, с. 25].

Интенсивный вариант профессиональной подготовки экологов широкого профиля возможен на основе десмозэкологического подхода (от греч. *desm* - связь), который исходит из идеи целостности образования, предполагающей, что общие естественнонаучные дисциплины как носители фундаментальных знаний представляют собой не арифметическую совокупность традиционных курсов учебного плана, освещающих обобщенные представления о природе и профессии, а трансдисциплинарные естественнонаучные идеи описания взаимосвязи природы – техники – человека – общества [9, с. 134-135; 12, с. 5].

Введение в России двухуровневой системы высшего образования позволило в некоторой степени применить на практике десмозэкологический подход в процессе подготовки квалифицированных экологов на базе профильной магистратуры, тем самым повысив качество этой подготовки. Был разработан и утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 020400 «Биология», в соответствии с которым, в российских вузах реализуется магистерская программа

«Экология». Учебный план по этой программе включает в себя ряд дисциплин интегративного характера, позволяющих сформировать необходимые экологам компетенции, такие как «Философские проблемы естествознания», «Экологическая этика», «Математическое моделирование биологических процессов», «Факторы среды и генетическое здоровье человека», «Современная экология и глобальные экологические проблемы», «История экологии» и др.

Важное место в программе профессиональной подготовки экологов занимает курс «Экологические организации и движения», построенный на материале сразу нескольких наук: социальной экологии, политологии, истории, социологии, глобальной экологии, психологии, философии [13-17]. Данная дисциплина входит в вариативную часть учебного плана магистерской программы «Экология», которая реализуется в Самарском государственном социально-педагогическом университете. Ее программа, разработанная нами, в значительной степени опирается на краеведческий материал (по Самарской области) и рассчитана на 18 аудиторных часов [18, с. 235-238]. Процесс ее изучения вносит значительный вклад в формирование у магистрантов нескольких общекультурных и профессиональных компетенций, предусмотренных ФГОС ВПО, таких, например, как: ОК-1 – способен к творчеству и системному мышлению; ОК-4 – понимает пути развития и перспективы сохранения цивилизации, связь геополитических и биосферных процессов, проявляет активную жизненную позицию, используя профессиональные знания; ОК-5 – проявляет инициативу, в том числе в ситуациях риска, способен брать на себя всю полноту ответственности, способен к поиску решений в нестандартных ситуациях; ПК-1 – понимает современные проблемы биологии и использует фундаментальные биологические представления в сфере профессиональной деятельности для постановки и решения новых задач; ПК-2 – знает и использует основные теории, концепции и принципы в избранной области деятельности, способен к системному мышлению; ПК-5 – демонстрирует знание основ учения о биосфере, понимание современных биосферных процессов, способность к их системной оценке, способность прогнозировать последствия реализации социально значимых проектов; ПК-7 – понимает и глубоко осмысливает философские концепции естествознания, место естественных наук в выработке научного мировоззрения; ПК-8 – использует навыки организации и руководства работой профессиональных коллективов, способен к междисциплинарному общению и к свободному деловому общению на русском и иностранных языках, работе в международных коллективах; ПК-11 – умеет планировать и реализовывать профессиональные мероприятия; ПК-14 – планирует и проводит мероприятия по оценке состояния и охране природной среды в соответствии со специализацией.

Содержание дисциплины «Экологические организации и движения» структурировано по пяти темам, каждая из которых ориентирована на формирование одной или нескольких из перечисленных компетенций:

1. *Современная экологическая обстановка в мире.* Сущность и причины глобального экологического кризиса второй половины XX – начала XXI вв. Специфика российских экологических проблем. Экологическая ситуация в Самарской области как отражение общемировых процессов в сфере экологии (ОК-4, ПК-1, ПК-2, ПК-5).

2. *Социальная природа и идеология экологического движения.* Сущность и задачи общественного природоохранного и экологического движения, его характерные особенности. Причины возникновения экологического движения в мире, его социальная база. Философские, политические и социально-экономические основания идеологии современного экодвижения, его основные идеологические течения: традиционализм, экорэфор-

мизм, экорадикализм, экодизм, антинуклеаризм и др. (ПК-2, ПК-7).

3. *Эволюция экологического движения в России.* Деятельность первых российских общественных организаций и научных обществ, занимающихся охраной природы во второй половине XIX – начале XX вв. Основные черты природоохранной политики советского государства в различные периоды истории страны и общественные природоохранные организации в СССР: Всероссийское общество охраны природы (ВООП), краеведческое движение, дружины охраны природы, юннатское движение и др. Зарождение экологического движения современного типа в СССР в эпоху Перестройки и его место в современной России (ОК-4, ПК-2, ПК-5).

4. *Становление и развитие общественного движения за охрану природы в Самарской области.* Первые самарские общества, занимающиеся охраной природы в 1920-е – 1930-е гг., деятельность Куйбышевского областного отделения ВООП и студенческих дружин охраны природы. Резкий взлет экологического движения в период Перестройки, появление его новых направлений и организаций в 1988–1990 гг. («Альтернатива», «Хранители радуги», «Инициатива» и др.) и результаты их деятельности. Создание политического крыла движения (партии «зеленых»). Современные экологические организации и движения в Самарской области (ОК-4, ПК-2, ПК-5, ПК-8, ПК-11, ПК-14).

5. *Организационные формы и методы деятельности российского экологического движения.* Основные участники экодвижения в современной России: их особенности и организационные формы, типы экологических организаций. Политизированное и неполитизированное экодвижение. Основные формы и методы работы, их результаты (акции протеста, митинги, пикеты, субботники, конференции, семинары и т.д.) (ОК-1, ОК-4, ОК-5, ПК-5, ПК-8, ПК-11, ПК-14) [19].

Заданием для самостоятельной работы магистрантов, предусмотренной учебным планом, является разработка и реализация проекта общественного мероприятия экологической направленности, итоги которого освещаются в выступлениях на семинарском занятии, проводимом в форме учебно-методической конференции. Таким образом происходит формирование профессиональных компетенций ПК-8, ПК-11 и ПК-14, которые необходимы будущим экологам для работы по организации и проведению экологических мероприятий.

Результаты апробации программы показывают, что дисциплина «Экологические организации и движения», построенная на основе трансдисциплинарных идей о человеке, обществе и природе, может считаться одним из компонентов десмозологического подхода к профессиональной подготовке экологов широкого профиля и играет важную роль в формировании их компетенций. Проведенные в ходе исследования опрос и анкетирование магистрантов свидетельствуют о том, что 218 человек из 230 (95%) считают дисциплину «Экологические организации и движения» для себя необходимой, так как ее изучение позволило им получить те знания, умения и навыки, которые лежат в основе компетенций, обозначенных в образовательном стандарте и необходимых для будущей профессиональной деятельности экологов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Соловьева В.В. Особенности реализации магистерской программы «Экология» // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 100-102.
2. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Теоретические основы формирования общих компетенций у студентов-экологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 29-32.
3. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.



4. Голохвастова Е.Ю., Шендерей П.Э. Моделирование процесса формирования общих компетенций у студентов-экологов в учреждениях среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 37-40.
5. Малышева А.В., Козина Л.Н. Основные направления рационального использования водных ресурсов // Вестник НГИЭИ. 2015. № 6 (49). С. 52-60.
6. Трифонова Т.А. Психологические установки школьников в отношении природных объектов // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 105-108.
7. Волков С.Н. К социальным аспектам проблем природных катастроф // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 228-232.
8. Кудинова Г.Э., Розенберг А.Г. Формирование экосистемных услуг на территории Самарской области // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 116-119.
9. Бусыгин А.Г. Десмозология или теория образования для устойчивого развития. Книга первая. 2-е изд. Ульяновск: Изд-во «Симбирская книга», 2003. 216 с.
10. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.
11. Большакова Е.А. Интеграция в современном образовании как необходимое условие устойчивого развития общества // Труды VII Международной конференции «Окружающая среда для нас и будущих поколений». Самара: Сам ГТУ, 2002. С. 85–86.
12. Бусыгин А.Г., Лизунова Е.В. Стрессоустойчивость инспектора ГИБДД. Самара: Изд-во СГПУ, 2008. 122 с.
13. Галкин Ю.Ю. «Зеленые» в России, кто они?: (Краткий аналитический обзор состояния и перспектив развития экологического движения – взгляд философа). М.: Экоинформ, 1992. 140 с.
14. Маркович Д.Ж. Социальная экология. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1998. 339 с.
15. Хесле В. Философия и экология. М.: «Ками», 1994. 192 с.
16. Фомичев С.Р. Разноцветные зеленые: стратегия и действие. М.: Центр охраны дикой природы СоЭС, 1997. 160 с.
17. Яницкий О.Н. Экологическое движение в России: критический анализ. М.: Институт социологии РАН, 1996. 216 с.
18. Макеева Е.Д. Становление и развитие природоохранного и экологического движения в Самарской области. Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. Самара, 2002. 238 с.
19. Макеева Е.Д. Организационные формы и методы деятельности российского общественного экологического движения // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук материалы XXVIII международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». М., 2016. С. 29-35.

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА  
В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

Вострокнутов Евгений Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и психология»

*Пензенский государственный технологический университет, Пенза (Россия)*

**Аннотация.** Рассматриваются организационно-педагогические условия формирования профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза в научно-исследовательской деятельности, выделенные на основе анализа научной литературы, результатов практической деятельности организации высшего образования и результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной в 2011-2013 гг. на базе Пензенского государственного технологического университета. Определены следующие условия: мотивационные (четкие механизмы стимулирования научно-исследовательской деятельности студентов; привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских работ на кафедрах с оплатой труда), дидактические (взаимосвязь учебно-исследовательской и внеучебной научно-исследовательской деятельности; оказание информационной, материально-технической и управленческой поддержки студентам для участия в научно-исследовательской деятельности); коммуникационные (организация непрерывного взаимодействия между студентами, научно-педагогическими работниками, представителями предприятий и бизнеса; организация и проведение в вузе массовых научных мероприятий); инфраструктурные (наличие объектов научно-инновационной инфраструктуры в вузе; наличие самоуправляемой проектно-ориентированной студенческой микросреды); технологические (ресурсное обеспечение для проведения научных исследований; привлечение студентов к научно-производственной деятельности в вузе). Реализация предложенных условий способствует подготовке высококвалифицированного специалиста, готового к генерации новых идей в сфере науки и техники, реализации их в научно-инновационных проектах, к проведению научных исследований и апробации их результатов.

**Ключевые слова:** образование, научно-исследовательская деятельность, практическая деятельность, компетенция, классификация компетенций, профессионально-творческие компетенции, организационно-педагогические условия.

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL  
AND CREATIVE SKILLS OF STUDENTS OF A TECHNICAL COLLEGE  
IN THE RESEARCH ACTIVITIES

© 2016

Vostroknutov Evgeniy Vladimirovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the chair «Pedagogy and psychology»  
*Penza State Technological University, Penza (Russia)*

**Abstract.** The article deals with the organizational and pedagogical conditions of formation of professional and creative skills of students of a technical college in research activities, selected on the basis of the analysis of the scientific literature, the results of practice organization of higher education and the results of experimental work carried out in 2011-2013 on the basis of Penza State Technological University. It defines the following conditions: motivational (clear mechanisms to stimulate research activity of students, attracting students to carry out research work in the departments with a payment), didactic (the relationship of educational research and extracurricular research activities, provision of information, material and technical and management support to students to participate in research activities); communication (organization of continuous interaction between students, research and teaching staff, representatives of companies and businesses, organization and conduct of the university scientific mass events); infrastructure (the presence of objects of scientific and innovation infrastructure in high school, the presence of a self-governing project-oriented student microenvironment); technological (resource support for research, attracting students to the scientific and industrial activity in high school). Implementation of the proposed conditions contributes to the preparation of highly qualified professionals ready to generate new ideas in the field of science and technology in the implementation of their scientific and innovative projects for research and testing of their results.

**Keywords:** education, research activities, practical activities, competence, classification of competencies, professional and creative competence, organizational and pedagogical conditions.

В связи с глобализацией в странах Европы и Америки ведется активная работа по организации совместного образовательного пространства, что позволит студенту проходить стажировки в любом университете мира, получать знания и навыки через систему открытых курсов (MOOCs), выполнять совместные исследования и проекты [1 – 4]. Поэтому важной целью образования выступает подготовка высококвалифицированных профессионально компетентных специалистов для решения не только локальных, но и глобальных проблем. Необходима разработка идентичных образовательных программ, направленных на эффективное достижение конечных целей, сформулированных в виде компетенций. Об этом свидетельствует проект TUNING («Настройка образовательных структур в Европе»), в процессе реализации которого была выделена следующая иерархия компетенций:

1. Общие (универсальные) компетенции, которые важны для конкретных социальных групп (например, выпускников, работодателей, профессорско-преподавательского состава):

1) инструментальные;

2) межличностные;

3) системные.

2. Специальные (профессиональные) компетенции, относящиеся к предметной области (академические предметно-специализированные компетенции), которые обеспечивают своеобразие и самостоятельность конкретных образовательных программ на соискание степени:

1) общепрофессиональные – базовые теоретические профессиональные знания, базовые практические профессиональные навыки;

2) профильно-специализированные – определяются вузом в соответствии с заказом на подготовку специалиста [5].

В России данные группы компетенций находят свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), правда, не всегда в явном виде. Стандарты допускают широкие инновационные возможности, использующие российский и европейский образовательный опыт под-

готовки специалистов [6, с. 384].

Профессионально-творческие компетенции (ПТК) не представлены в стандартах в явном виде, однако, согласимся с А.И. Поповым, что «в любом стандарте ряд компетенций непосредственно определяет готовность выпускника вуза к осуществлению творческого преобразования действительности» [7, с. 58].

В предыдущих исследованиях нами были определены: сущность понятия «профессионально-творческие компетенции», структура и содержание профессионально-творческих компетенций [8]. На основе анализа научной литературы и ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавров «Технологические машины и оборудование», «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», «Информационные системы и технологии» с учетом опроса руководителей и специалистов предприятий Пензенской области, а также мнения экспертов (представители предприятий, науки и бизнеса), был определен структурно-содержательный состав ПТК студентов технического вуза, включающий компетенции: высокая мотивация к профессиональной деятельности (ПТК-1), способность к пополнению знаний для решения профессионально-творческих задач (ПТК-2), способность участвовать в разработке и реализации проектов (ПТК-3), готовность участвовать в проведении научных исследований (ПТК-4), навыки защиты прав на объекты интеллектуальной собственности (ПТК-5). Данные компетенции являются универсальными для технических направлений подготовки и взаимосвязаны с профессиональными компетенциями будущих бакалавров, представленными в ФГОС ВО.

В 2011-2013 гг. автором была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию ПТК студентов технического вуза в научно-исследовательской деятельности [9]. Базой эксперимента выступил Пензенский государственный технологический университет. Полученные результаты позволяют сделать вывод о создании организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данного процесса.

Под организационно-педагогическими условиями понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит процесс эффективности формирования профессионально-творческих компетенций студентов в научно-исследовательской деятельности [10-15].

Соотношение выделенных организационно-педагогических условий с формируемыми профессионально-творческими компетенциями представлено в таблице.

Таблица – Соответствие организационно-педагогических условий формируемым профессионально-творческим компетенциям

| № п/п                   | Организационно-педагогические условия                                                                                                     | Компетенция                       |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Мотивационные</b>    |                                                                                                                                           |                                   |
| 1                       | Четкие механизмы стимулирования научно-исследовательской деятельности студентов                                                           | ПТК-1                             |
| 2                       | Привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских работ на кафедрах с оплатой труда                                             | ПТК-1, ПТК-4, ПТК-5               |
| <b>Дидактические</b>    |                                                                                                                                           |                                   |
| 3                       | Взаимосвязь учебно-исследовательской и внеучебной научно-исследовательской деятельности                                                   | ПТК-2, ПТК-3, ПТК-4, ПТК-5        |
| 4                       | Оказание информационной, материально-технической и управленческой поддержки студентам для участия в научно-исследовательской деятельности | ПТК-1, ПТК-2, ПТК-4               |
| <b>Коммуникационные</b> |                                                                                                                                           |                                   |
| 5                       | Организация непрерывного взаимодействия между студентами, научно-педагогическими работниками, представителями предприятий и бизнеса       | ПТК-1, ПТК-4                      |
| 6                       | Организация и проведение в вузе массовых научных мероприятий                                                                              | ПТК-1, ПТК-3, ПТК-4               |
| <b>Инфраструктурные</b> |                                                                                                                                           |                                   |
| 7                       | Наличие объектов научно-инновационной инфраструктуры в вузе                                                                               | ПТК-3, ПТК-4                      |
| 8                       | Наличие самоуправляемой проектно-ориентированной студенческой среды                                                                       | ПТК-1, ПТК-2, ПТК-3, ПТК-4, ПТК-5 |
| <b>Технологические</b>  |                                                                                                                                           |                                   |
| 9                       | Ресурсное обеспечение для проведения научных исследований                                                                                 | ПТК-2, ПТК-3, ПТК-4, ПТК-5        |
| 10                      | Привлечение студентов к научно-производственной деятельности в вузе                                                                       | ПТК-3, ПТК-4, ПТК-5               |

Перейдем к описанию выделенных в ходе исследования организационно-педагогических условий.

#### 1. Мотивационные.

1.1 Четкие механизмы стимулирования научно-исследовательской деятельности студентов.

Обеспечению высокой результативности научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) должно способствовать использование в вузе системы стимулирования НИДС, адаптированной к современным условиям функционирования высшей школы России.

Согласимся с мнением В.В. Балашова, который выделяет материальное, социальное и моральное стимулирование НИДС [16]. Материальное стимулирование включает денежное и неденежное стимулирование. Основными видами денежного стимулирования студентов выступают:

- селективные стипендии – повышенные стипендии, именные стипендии, стипендии Президента и Правительства Российской Федерации;
  - надбавки к стипендиям;
  - гранты на проведение НИР, реализацию проектов и обучение за рубежом;
  - денежные премии;
  - памятные и ценные подарки [16, с. 122].
- Основные виды неденежного стимулирования:
- оплата командировок и организационных взносов для участия в научных мероприятиях;
  - оплата стажировок и обучения [16, с. 122].

Социальное стимулирование основано на использовании социального механизма и включает социальную поддержку участников системы НИДС. Основной мерой социальной поддержки студентов является предоставление льготных путевок на отдых и лечение.

Моральное стимулирование участников НИДС основано на общественном признании их научных достижений и повышении их престижа. Среди основных видов морального стимулирования можно выделить: награждение; присвоение почетных званий; публикации результатов научно-исследовательской деятельности; размещение информации о результатах НИДС на сайте, информационных досках вуза, факультета, кафедры, студенческого научного общества [16, с. 127].

Одними из важнейших форм стимулирования студентов Пензенского государственного технологического университета (ПензГТУ) за успехи в НИД является: зачет результатов научной деятельности в качестве рефератов, лабораторных работ, курсовых работ и проектов, зачетов и экзаменов, государственных экзаменов по соответствующим дисциплинам; предоставление возможности обучения по индивидуальному плану; возможность досрочной сдачи сессии. Такие меры стимулирования помогают с первых дней пребывания студентов в вузе заинтересовать и привлечь их к научно-исследовательской деятельности [17].

Студентам ПензГТУ, имеющим значимые успехи в области НИДС и обучающимся на коммерческой основе, предоставляются льготы по оплате за обучение, а также возможность перевода на бюджетное место.

Каждый семестр студентам, добившимся значимых результатов в НИД, назначаются надбавки к государственной академической стипендии на следующий семестр и вручаются грамоты за результаты в области НИДС. Для определения таких студентов проводится конкурс портфолио научных достижений.

Кроме того, по результатам каждого семестра определяются выдающиеся студенты ПензГТУ, которые получают единоразовную выплату стимулирующего характера. Для этого проводится конкурс «Студенческий Олимп», одним из направлений которого является определение лучшего студента, имеющего наиболее значимые достижения в НИД. По результатам конкурса студент получает денежную премию и грамоту ректора за победу в конкурсе.

Каждый год студенты ПензГТУ, имеющие наибольшие успехи в научно-исследовательской и учебной деятельности, рекомендуются к назначению на стипендии Президента РФ, Правительства РФ, губернатора Пензенской области, главы администрации г. Пензы и иные стипендии, учрежденные различными фондами.



Победители и призеры внутривузовских, региональных, всероссийских и международных научных мероприятий премируются, награждаются грамотами и дипломами, а также памятными ценными подарками с символикой ПензГТУ.

Относительно новой формой стимулирования студентов ПензГТУ, участвующих в НИД, выступает предоставление организационной и материальной поддержки при открытии студентом малого инновационного предприятия в рамках Федерального закона от 02.08.2009 г. №217-ФЗ. Для студентов организованы консультации по вопросам создания и регистрации малых инновационных предприятий, ведения бухгалтерского и налогового учета, использования результатов интеллектуальной деятельности, участия в грантах и конкурсах для инновационных компаний. Все затраты на открытие предприятия компенсируются вузом.

Кроме того, к наиболее значимым мерам стимулирования студентов ПензГТУ, участвующих в научно-исследовательской деятельности, относятся:

- выдача рекомендаций кафедр и вуза при поступлении на работу, в магистратуру и аспирантуру;
- выдвижение на предоставление студентам грантов научных и иных фондов, предприятий и организаций;
- оплата командировок студентов для участия во всероссийских и международных мероприятиях;
- оплата любых публикаций студентов без соавторов либо с научным руководителем – работником ПензГТУ;
- оплата заявок на получение патентов и свидетельств;
- экскурсионные программы;
- льготные путевки на отдых;
- направление на стажировку в российские и зарубежные вузы, а также научные центры.

Таким образом, в современном развивающемся вузе необходимо создавать систему материальной, социальной и моральной поддержки студентов, участвующих в научно-исследовательской деятельности [18].

## *1.2 Привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских работ на кафедрах с оплатой труда.*

Данное условие является наиболее важным для закрепления взаимодействия между студентами и научными руководителями. Реализация совместных научно-исследовательских работ (НИР) с преподавателями направлено на освоение студентами приемов и методов выполнения научных исследований, навыков самостоятельной профессионально-творческой деятельности. К такой работе, как правило, привлекаются студенты 2-4 курсов бакалавриата, начиная с помощи в поиске и анализе литературы по проблеме исследования, заканчивая проведением патентных исследований, разработкой лабораторных образцов и проведением совместных испытаний. В результате такого подхода к выполнению НИР студенты приобретают способности, необходимые для будущей профессиональной деятельности [19].

В ПензГТУ студенты привлекаются к выполнению НИР на кафедрах в рамках государственного задания вузу, грантов по ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы», грантов РФФИ, РГНФ, хозяйственно-договорных работ с предприятиями. Обучающиеся включаются в работу временных творческих коллективов с оплатой труда. В результате такой работы студенты совместно с научными руководителями имеют публикации в журналах, в том числе рекомендованных ВАК РФ, патенты и свидетельства на объекты интеллектуальной собственности, а также другие результаты научной деятельности.

## *2. Дидактические.*

### *2.1 Взаимосвязь учебно-исследовательской и внеучебной научно-исследовательской деятельности.*

Учебными планами большинства направлений подготовки бакалавров предусмотрено выполнение студентами научных исследований. Данная деятельность мо-

жет успешно реализовываться в рамках учебно-исследовательской и внеучебной научно-исследовательской деятельности с привлечением представителей реального сектора экономики (предприятия и бизнес).

Учебно-исследовательская деятельность должна быть максимально наполнена творческими и исследовательскими заданиями, творческими рефератами и докладами для более глубокого усвоения теоретического материала по предметам; курсовыми и расчетно-графическими работами, выполненными на базе конкретных предприятий с привлечением специалистов и бизнесменов в роли консультантов и экспертов. Внеучебная НИДС строится на основе полученных в рамках учебного плана знаний студентов и направлена на более глубокое изучение отдельных аспектов дисциплин через проведение научных исследований, разработку проектов на предприятиях [20; 21].

Одними из наиболее эффективных механизмов, обеспечивающих взаимосвязь всех видов деятельности студентов, выступает привлечение созданных на предприятиях базовых кафедр к организации учебного процесса и проведение дополнительных внеаудиторных занятий с привлечением специалистов.

На внеаудиторных занятиях происходит приобщение и подготовка студентов к профессионально-творческой деятельности через проведение мини-исследований, разработку проектов. Студенты могут перенять компетенции от специалиста в данной области. Привлечение базовой кафедры позволяет студентам получать знания и навыки на конкретном предприятии и оборудовании, исследовать проблемы предприятия и предлагать пути решения [22].

### *2.2 Оказание информационной, материально-технической и управленческой поддержки студентам для участия в научно-исследовательской деятельности.*

Около двухсот лет назад Н.М. Ротшильд произнес фразу «Кто владеет информацией – тот владеет миром». Данное высказывание является девизом для многих людей, добившихся успехов в профессиональной деятельности. Но, соглашаясь с ректором ПензГТУ, профессором В.Б. Моисеевым, помимо владения информацией большое значение имеет возможность коммуникации, т.е. достоверная передача информации. В образовании и науке коммуникация между участниками образовательного процесса, главным образом предполагающая передачу знаний и опыта от педагога к студентам, стоит на первом месте [23].

Поэтому важнейшее внимание должно уделяться информационной поддержке студентов по проведению различных научных мероприятий; материально-технической поддержке по оплате командировочных расходов на участие в научных мероприятиях, поиску оборудования для проектирования и изготовления лабораторных образцов, поиску приборов для проведения необходимых измерений и исследований, доступу к необходимым библиотечным фондам; управленческой поддержке по заполнению необходимых документов, взаимодействию с руководителями научно-инновационных подразделений вуза, взаимодействию со сторонними организациями (вузами, предприятиями, бизнес-инкубаторами, технопарками).

Особое внимание в ПензГТУ уделяется информационной поддержке студентов. Для этого новости о проведении различных студенческих научных мероприятий размещаются на главной странице официального сайта университета. Кроме того, на сайте ПензГТУ для студентов создан раздел «Научно-исследовательская работа студентов» куда помещается информация о конкурсах различного уровня, предлагаются образцы заполнения документов на участие в конкурсе. Также для студентов ПензГТУ функционирует образовательный портал MOODLE, на котором размещается имеющаяся у преподавателей и в библиотеке литература, необходимая для профессионально-творческой деятельности. На данном

образовательном портале открыта возможность коммуникации между студентами и педагогами. Учитывая тот факт, что современная молодежь много времени проводит в социальных сетях, в социальной сети «ВКонтакте» создана группа для студентов, занимающихся научно-исследовательской и проектной деятельностью. В данную группу может вступить любой заинтересованный наукой студент, аспирант, ученый, преподаватель для получения информации о научных конкурсах, обмена идеями, обсуждения научных проблем.

### 3. Коммуникационные.

*3.1 Организация непрерывного взаимодействия между студентами, научно-педагогическими работниками, представителями предприятий и бизнеса.*

Совместная деятельность и общение специалиста в лице преподавателя или представителя предприятия со студентами в процессе реализации конкретного проекта или исследования способствует индивидуализации образовательного процесса. Кроме того, в подобном творческом сотрудничестве реализуется естественное влияние личности ученого-педагога, специалиста предприятия, бизнесмена на развитие студента [24, 25].

Организации непрерывного взаимодействия между студентами научно-педагогическими работниками, представителями предприятий и бизнеса в ПензГТУ уделяется большое внимание, начиная с первых дней обучения студентов в вузе. Для этого проводится большое количество мероприятий для студентов: «Встреча с наукой», «Генератор идей», экскурсии на предприятия, круглые столы с представителями предприятий, ежегодная внутривузовская научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы науки и образования». Например, в рамках мероприятия «Встреча с наукой» кафедры ПензГТУ организуют и проводят: презентацию научных направлений кафедры; знакомство с учеными кафедрами – потенциальными и реальными научными руководителями студентов; представление разрабатываемых научных проектов, в которых могут принять участие студенты. Внутривузовская конференция охватывает все научные направления ПензГТУ и включает более 20 секций. Особенностью этой конференции является то, что научными руководителями студентов младших курсов (как правило, 1-2 курс) могут выступать аспиранты, молодые ученые и наиболее подготовленные студенты старших курсов. У последних уже есть научные руководители, к которым они подключают студентов младших курсов. Таким образом, в ПензГТУ происходит преемственность поколений, создаются научные и проектные группы, эффективно решающие профессионально-творческие задачи.

*3.2 Организация и проведение в вузе массовых научных мероприятий.*

Проведение в вузе массовых научных мероприятий имеет большое значение для формирования профессионально-творческих компетенций студентов.

В университете ежегодно проводятся различные мероприятия в рамках НИДС – внутривузовские конференции, конкурсы, выставки.

Среди мероприятий можно выделить следующие: внутривузовская научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы науки и образования»; конкурс «IQ-спринт»; открытый конкурс на лучшую научную работу студентов вузов по естественным, техническим и гуманитарным наукам; конкурс научно-исследовательских и инвестиционных проектов студентов и аспирантов.

Представленные мероприятия носят состязательный характер. По результатам каждого мероприятия определяются победители и призеры. Данные мероприятия выступают: в качестве площадок для формирования у студентов опыта участия в научных мероприятиях; способов отработки основных приемов защиты научных положений, ведения дискуссии, презентации проекта; конкурсов по отбору лучших проектов для участия в ме-

роприятиях более высокого уровня (регионального, всероссийского, международного); способов закрепления молодежи в сфере науки и инноваций.

### 4. Инфраструктурные.

*4.1 Наличие объектов научно-инновационной инфраструктуры в вузе.*

Для формирования профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза важное значение имеет инфраструктурная поддержка НИДС в вузе.

Под научно-инновационной инфраструктурой вуза мы понимаем комплекс взаимосвязанных структур, обслуживающих и обеспечивающих реализацию научно-инновационной деятельности. Научно-инновационную инфраструктуру технического вуза составляют: технопарки, инновационные центры, научные центры и отделы, малые инновационные предприятия и др.

В ПензГТУ проректор по научной работе осуществляет общее руководство организацией НИДС. На факультетах за научно-исследовательскую деятельность студентов отвечают заместители деканов по научной работе, на кафедрах – заместители заведующих кафедрами по научной работе.

В ПензГТУ НИДС осуществляется научно-инновационными подразделениями, деятельность которых направлена на обеспечение единства научного и образовательного процесса; воспроизводство и наращивание интеллектуального потенциала университета, подготовку студентов к научно-практической деятельности, их закрепление в сфере производства, науки и инноваций.

Миссией данных структур в ПензГТУ является не только концентрация трудовых, материальных, финансовых и иных ресурсов, усиление влияния науки на решение образовательных и воспитательных задач, сохранение и укрепление базисного, определяющего характера науки для развития высшего образования, привлечение к научной деятельности молодых исследователей (учащихся школ и лицеев, студентов колледжей и вуза, аспирантов), но и создание необходимых условий для повышения качества подготовки конкурентоспособных специалистов.

*4.2 Наличие самоуправляемой проектно-ориентированной студенческой микросреды.*

Для реализации данного условия необходимо наличие в вузе студенческого научного подразделения, имеющего свою миссию, организационную структуру. К таким подразделениям, как правило, относятся студенческие научные общества, молодежные центры, конструкторские бюро.

Особенностью таких структурных подразделений является участие в деятельности студентов различных специальностей и направлений подготовки, курсов, аспирантов, молодых ученых. У студентов появляется уникальная возможность реализации междисциплинарных исследований и проектов. Объединение студентов, активно занимающихся научно-исследовательской деятельностью, создает группу единомышленников и формирует положительный имидж студенческой науки.

В ПензГТУ такой структурной единицей выступает Студенческий научно-проектный кампус. Цель кампуса – подготовка, продвижение и реализация научно-инновационных проектов студентов, аспирантов и молодых ученых.

Кампус находится в обособленной аудитории и оснащен современными компьютерами с выходом в Интернет, экраном, круглым столом для проведения заседаний, переговоров и встреч. Кампус включает восемь подразделений: новая техника и технологии, пищевая инженерия, экономика и бизнес, биомедицинская техника, биотехнологии, экология, IT и дизайн, педагогика и психология. За каждым подразделением закреплен руководитель из числа студентов, аспирантов и молодых ученых. Студенты могут принять участие в работе любого направления кампуса, а также реализовывать междисциплинарные проекты.

В рамках направлений кампуса происходит постоянная генерация и обсуждение идей, создаются проектные команды, «упаковываются» проекты.

Кампус – это относительно новый для России подход к организации студенческой научной среды, включающей реальную и виртуальную (Интернет-ресурс) площадку для взаимодействия студентов.

Данное условие является очень важным и обеспечивает эффективное формирование профессионально-творческих компетенций.

##### 5. Технологические.

##### 5.1 Ресурсное обеспечение для проведения научных исследований.

Под ресурсным обеспечением, необходимым для проведения исследований в техническом вузе, мы понимаем свободный доступ к научно-производственным и информационным ресурсам: оборудование и станки для изготовления прототипов и образцов, контрольно-измерительные приборы, библиотечные фонды.

В ПензГТУ созданы: учебно-инженерный центр «Технологии машиностроения», в котором представлены современные станки с числовым программным управлением для изготовления деталей и 3-D принтеры для компьютерного моделирования и прототипирования; учебно-научный центр коллективного пользования оборудованием и экспериментальными установками «Биотехнологии и техноферная безопасность», в котором представлены современные микроскопы и другое оборудование, необходимое для проведения исследований и экспериментов в области биотехнологий. Данные центры используются не только для проведения научных исследований, но и для выполнения студентами лабораторных и практических работ в рамках учебных дисциплин, прохождения практики.

Руководством университета заключены договоры с технопарком «Яблочков», Технопарком высоких технологий «Рамеев», ГКУ «Пензенское региональное объединение бизнес-инкубаторов» о возможности использования оборудования для проведения научных исследований и реализации проектов. Это позволяет получить доступ к использованию современного высокотехнологичного оборудования, которое сосредоточено в лабораториях и центрах технопарков и бизнес-инкубаторов Пензенской области.

Наличие возможности использовать современное высокотехнологичное оборудование и приборы для проведения исследований и реализации проектов – важнейшее условие развития прикладной науки в техническом вузе.

Большое значение при проведении исследований играют и информационные ресурсы. Информационное обеспечение научных исследований в вузе предполагает наличие современных информационных технологий, свободный доступ ко всей необходимой научной информации, через ресурсы Интернет и традиционные источники.

В ПензГТУ «информационное обеспечение осуществляет библиотека. Она обладает фондом около 300 000 экземпляров печатных и электронных изданий. Фонд библиотеки является практически универсальным. Ведущими направлениями работы является обеспечение комплектования, сохранность фонда и качественно новый уровень библиотечно-информационного обслуживания читателей на основе автоматизации технологических процессов» [26, с.179].

Как показывает практика, применение новых информационных технологий способствует повышению качества НИДС благодаря обеспечению доступа к информационно-образовательным ресурсам, что напрямую влияет на уровень сформированности профессионально-творческих компетенций студентов.

##### 5.2 Привлечение студентов к научно-производственной деятельности в вузе.

Современный образовательный процесс в вузе пред-

полагают непрерывное участие студентов в научно-практической деятельности, основным видом которой является производственная деятельность на предприятии. Постоянно привлекать студентов к практической деятельности на промышленных предприятиях может привести к тому, что студенты не будут успевать проходить основную образовательную программу в силу сокращения часов. Кроме того, теряется научная составляющая образовательного процесса. Поэтому можно привлекать студентов к научно-производственной деятельности на малых инновационных предприятиях вуза, в инженерных и IT центрах, бизнес-инкубаторах [25].

Студенты ПензГТУ принимают участие в реализации проектов совместно с аспирантами и учеными университета. Данная деятельность заключается в компьютерном моделировании деталей, прототипировании, разработке лабораторных и опытных образцов и проведении испытаний. Такой подход к организации научно-практической деятельности студентов позволяет без отрыва от учебного процесса получить производственные навыки и способности, а также участвовать в проведении научных исследований.

Результаты реализации представленных организационно-педагогических условий в Пензенском государственном технологическом университете способствовали повышению эффективности формирования профессионально-творческих компетенций студентов в научно-исследовательской деятельности.

Выделенные и охарактеризованные условия могут быть использованы при моделировании образовательного процесса учреждений высшего и среднего профессионального образования для формирования и развития профессионально-творческих компетенций студентов. Достиженные студентами результаты подробно представлены в предыдущих исследованиях [27; 28].

В настоящее время интерес для общества и работодателя на рынке труда представляет выпускник вуза, нацеленный на поиск новых, нестандартных решений профессиональных задач со сформированным творческим стилем мышления, т.е. владеющий на высоком уровне профессионально-творческими компетенциями.

В содержание профессиональной подготовки студентов включена научно-исследовательская деятельность, которая выступает основой и важнейшим фактором профессионального становления студентов, благоприятной средой для их профессионально-творческой самореализации.

Таким образом, в системе образования важной составляющей становится создание организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование профессионально-творческих компетенций посредством использования возможностей научно-исследовательской деятельности, начиная с первого года обучения в вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Atkinson R.D., Ezell S. The Case for a National Manufacturing Strategy. URL: <http://www.itif.org/files/2011-national-manufacturing-strategy.pdf> (accessed 27.01.2015).
2. De Wit H. Trends and Drivers in Internationalization. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110318125131371> (accessed 27.01.2015).
3. Kirwan William E. Meeting the Research University of the Future. URL: <http://www.aau.edu/> (accessed 27.01.2015).
4. Marginson S. The Rise of the Global University: 5 New Tensions. URL: <http://chronicle.com/article/The-Rise-of-the-Global/65694/> (accessed 27.01.2015).
5. Tuning Educational Structures in Europe. Competences. Methodology. (2001-2003) // Phase 1. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> (accessed 07.03.2016).
6. Slessarev Y.V., Moiseyev V.B., Vostroknutov E.V. Forming of social competence in the system of higher education. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)



cation of Russia // Life Science Journal. 2014. № 11 (12s). p. 384-387. URL: [http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/082\\_26361life1112s14\\_384\\_387.pdf](http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/082_26361life1112s14_384_387.pdf) (accessed 07.03.2016).

7. Попов А.И. Непрерывное творческое саморазвитие студентов в олимпиадном движении // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 3 (5). С. 58 – 63.

8. Вострокнутов Е.В. Содержание и структура творческих компетенций студента технического вуза // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2012. № 3. С. 59 – 62.

9. Вострокнутов Е.В. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию творческих компетенций у студентов технического вуза во внеучебной научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. №11 (15). Т. 1. С. 75 – 81.

10. Вострокнутов Е.В., Дианова Ю.А., Корчагина М.В., Кулямин О.В., Плахина Л.Н., Скубашевская А.А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособной личности студентов технического ВУЗа // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2011. № 72. С. 375 – 388.

11. Аниськин В.Н., Замара Е.В. Организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности сервис-менеджеров туризма в системе среднего профессионального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 9-12.

12. Ефремкина И.Н. Организационно-педагогические условия формирования психологической компетентности студентов направления подготовки «Сервис» // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 28-31.

13. Платонова Р.И. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров-педагогов в условиях реализации ФГОС 3 + // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 79-82.

14. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93-98.

15. Отставнова Л.А. Исследовательские подходы к анализу отношений «человек - производство» // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 2 (30). С. 17-24.

16. Балашов В.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России. Ч. 1. Основные предпосылки организации и развития научно-исследовательской деятельности студентов в вузах / под общ. ред. В.В. Балашова. М.: ГУУ, 2002.

17. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Формализация предметной образовательной информации в процессе разработки компетентностного подхода к оцениванию знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 156 – 160.

18. Гуськова Т.В., Разуваев С.Г. Условия повышения качества подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (7). С. 101 – 107.

19. Моисеев В.Б., Усманов В.В., Сергеева С.В., Воскресенко О.А., Вагаева О.А. Научно-педагогическая школа технического вуза как фактор развития инноваций в региональной системе профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2010. № 8. С. 43 – 49.

20. Слесарев Ю.В. Методы формирования социальной компетентности в процессе профессионального обучения // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2011. Т. 3. № 131. С. 120 – 126.

21. Слесарев Ю.В. Модель социального поведения Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

в контексте формирования интегративно-аксиологического базиса социальной компетентности студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 2 (18). Т. 1. С. 69 – 75.

22. Разуваев С.Г., Разуваев И.С. Профессиональная социализация и профессиональное самоопределение обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 99 – 102.

23. Моисеев В.Б., Волков С.Н., Жаткин Д.Н., Сергеева С.В., Вагаева О.А. Реализация принципов непрерывности и интеграции в системе многоуровневого профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (7). С. 140 – 147.

24. Сергеева С.В., Воскресенко О.А. Непрерывное образование в техническом вузе как многоуровневый образовательный комплекс. Пенза: ПензГТУ, 2014. 180 с.

25. Люсов В.Н. Завод-втуз как форма интеграции высшего технического образования и производства // Педагогическое образование и наука. 2009. № 10. С. 70 – 75.

26. Корчагина М.В. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2013. 315 с.

27. Lyushev V.N., Yasarevskaya O.N., Vostrokutov E.V., Kuliamin O.V. The organization of students' research and know-how activity in a regional engineering higher school // Life Science Journal. 2014. № 11 (12s). p. 474-477. URL: [http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/102\\_26537life1112s14\\_474\\_477.pdf](http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/102_26537life1112s14_474_477.pdf) (accessed: 07.03.2016).

28. Вострокнутов Е.В. Формирование профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза в научно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2015. 25 с.

УДК 37.014

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНИ

© 2016

**Кочисов Валерий Константинович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

**Гогицаева Ольга Урузбековна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета

**Гиголаева Дзерасса Владимировна**, студентка 3 курса, психолого-педагогического факультета

**Хасиева Алина Витальевна**, студентка 3 курса, психолого-педагогического факультета

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ, (Россия)*

**Аннотация.** Миграция сегодня во всем мире является неотъемлемой и неизбежной частью глобализации. Прямым следствием масштабных перемещений мигрантов становится все возрастающее этнокультурное и этноконфессиональное разнообразие общества. Сегодня мигранты нуждаются не только в решении проблем экономического характера, но и в успешной адаптации к нормам и правилам того общества, которое является для них новой родиной. Проблема приспособления к условиям новой социальной среды в большей степени затрагивает детей из семей мигрантов. В связи с этим возникает необходимость разработки эффективных способов организации психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов. Одним из ведущих факторов, позволяющих решить эту проблему, несомненно, является сфера образования. Количество детей мигрантов в каждой образовательной организации изо дня в день увеличивается, но отношение к ним достаточно часто является негативным, происходит это по причине отличия подобных детей от остальных, несоответствия их поведения общественным нормам. Эффективное решение задач педагогического сопровождения детей-мигрантов требует особого подхода к организации взаимодействия участников образовательного процесса, разработки программы комплексной поддержки детей-мигрантов, направленной на повышение социальной зрелости в поликультурной среде.

**Ключевые слова:** Миграция, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение, образовательный процесс.

## PROBLEM PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT AND ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN IN THE NEW CONDITIONS OF LIFE

© 2016

**Kochisov Valery Konstantinovich**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education

**Gogitsaeva Olga Urazbekovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of psychology and pedagogy

**Gigolaeva Dzerassa Vladimirovna**, student 3rd year psycho-pedagogical faculty

**Hasiyeva Alina Vitalyevna**, student 3rd year psycho-pedagogical faculty

*North Ossetian State University named K.L.Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** Migration is an integral part of globalization. A direct consequence of the large-scale movement of migrants is becoming increasingly ethno-cultural and ethno-religious diversity of society. Today, migrants need not only the solution of economic problems, but in the successful adaptation to the norms and rules of a society that is for them a new homeland. The problem of adjusting to a new social environment affects children from migrant families. In this regard, there is a need to develop effective forms of organization of psychological and pedagogical support of children-migrants. One of the leading factors that allow to solve this problem, undoubtedly, is education. The number of migrant children in each educational organization is day by day increasing, but the attitude towards them is negative quite often, it happens because of the differences of such children from the others, the inconsistencies of their behavior to societal norms. Effective solution of problems of pedagogical support of migrant children requires a special approach to the organization of interaction of participants of educational process, development of a comprehensive support programme for migrant children aimed at increasing social maturity in a multicultural environment.

**Keywords:** Migration, adaptation, psychological-pedagogical support, educational process

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Миграция, как социальное явление, является сегодня естественным и закономерным атрибутом процесса глобализации. Массовая миграция, приобретая глобальный характер, способствует тому, что порождает множество противоречий, конфликтов, обусловленных различными ценностями, нормами поведения, семейными традициями и другое. Процесс адаптации сопровождается установлением новых межличностных контактов, влечет за собой многочисленные материальные и бытовые проблемы и др. В комплексе эти воздействия могут создать тяжелую стрессовую ситуацию, с которой необходимо справиться мигранту.

До конца XX столетия человеческая мысль в отношении миграции, конструирования процесса введения в жизнь на новом месте жительства эволюционировала стихийно. На современном уровне развития общества такое отношение к человеческим резервам становится слишком расточительным и неоправданным. Как показывает практика, существующая в настоящее время система работы с мигрантами в миграционных и других службах России, нуждается в преобразовании. Отметим, что преобладающий антиакмеологический подход в отношении мигрантов делает данную проблему достаточно острой, требующей своевременного оперативного

решения. Для введения мигрантов в новую социальную среду и оптимального развития личности необходимо перейти от нерегулируемого к регулируемому процессу адаптации на начальном постмиграционном этапе, содержанием которой является организация неформального образовательного процесса в паспортно-визовом отделе и миграционной службе. Развитие личности мигрантов необходимо направить на формирование у мигрантов внутренней модели новой внешней среды; на овладение умениями и навыками поведения в ситуации вынужденной смены места жительства; на формирование смысловых ориентаций и осмысленно-продуктивных актуальных смысловых состояний, обеспечивающих оптимальное развитие личности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* На сегодняшний день существуют различные подходы к классификации проблем детей - мигрантов. В условиях образования проблема детей-мигрантов привлекает все большее внимание исследователей, начинают создаваться соответствующие условия, разрабатываются специальные программы, ориентированные на облегчение процесса адаптации такого ребенка к новым для него условиям жизнедеятельности. В психолого-педагогиче-

ской литературе можно найти различные практические разработки в области социально-психологической адаптации детей из семей мигрантов (Г.С. Витковская [1], О.У. Гогицаева [2], В.В. Гриценко [3], А.Н. Гуляева [4], В.В. Гура [5], В.В. Константинов [6], Т.Д. Молодцова [5], Н.С. Палагина [7], Т.Г. Стефаненко [8], С.Ю. Шалова [5] и др.), однако, недостаточно освещенными в литературе остаются вопросы педагогического сопровождения детей-мигрантов с целью их успешной самореализации в процессе обучения.

Вместе с тем, количество детей мигрантов в каждой образовательной организации изо дня в день увеличивается, но отношение к ним достаточно часто является негативным, происходит это по причине отличия подобных детей от остальных, несоответствия их поведения общественным нормам. Эффективное решение задач педагогического сопровождения детей-мигрантов требует особого подхода к организации взаимодействия участников образовательного процесса, разработки программы комплексной поддержки детей-мигрантов, направленной на повышение социальной зрелости в поликультурной среде.

Осознавая сложность этого процесса, Т.Г. Стефаненко определяет социальную адаптацию как результат взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы [8]. В.В. Константинов, изучая процесс адаптации вынужденных мигрантов к изменившимся условиям жизни, определяет его как «перестройку психологических качеств личности, поведения и деятельности субъекта адаптации в ответ на требования новой социальной среды и изменения самой социальной среды в ходе удовлетворения адаптивной потребности вынужденного мигранта в целях их полноценной взаимной деятельности и развития» [6].

В данном случае исследователями отмечается, что социально-психологическая адаптация представляет собой двусторонний процесс, сопровождающийся тяжелыми переживаниями не только со стороны мигранта, но и окружающих его людей, меняется не только личность мигранта, но и его новое окружение, реагируя на его индивидуальные особенности, адаптируясь к новому для них человеку. В итоге должна выработаться новая совместная стратегия поведения, взаимодействия, устраивающая обе стороны.

Н.С. Палагина также отмечает сложности, которыми сопровождается процесс социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов. Она обращает внимание на изменения личностного плана, снижение самооценки, уровня притязаний, ломку стереотипов, ценностных ориентаций и социальных установок [7]. Это, в свою очередь, может отражаться в поведении мигранта, раздражительности, стремлении занимать оборонительную позицию, ожидании негативных выпадов со стороны окружающих.

*Формирование целей статьи (постановка задачи).* Вышеизложенные положения актуализируют проблему оказания психологической помощи мигрантам. Вынужденные переселенцы нуждаются не только в решении проблем экономического характера, но и в успешной адаптации к нормам и правилам того общества, которое является для них новой родиной. Проблема приспособления к условиям новой социальной среды в большей степени затрагивает детей из семей мигрантов. Одним из основных социальных институтов, позволяющих решить эту проблему, несомненно, является общеобразовательная школа. В связи с этим возникает необходимость разработки эффективных форм и методов организации педагогического сопровождения детей-мигрантов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Понятие и категориальный аппарат миграционной педагогики начинают разрабатываться с конца 90-х го-

дов педагогической науки России Е. В. Бондаревской, О.В. Гукаленко, Е.Ю. Захарченко. Миграционная педагогика имеет собственное теоретико-методологическое обоснование, методологическим базисом которого служат системный подход, философские идеи поликультурного общества, поликультурного образования, гуманизма. Миграционная педагогика развивается на основе интеграции и взаимосвязи общечеловеческих и национальных идей, способствующих педагогической поддержке и защите детей-мигрантов в условиях развивающихся процессов межкультурного взаимодействия и преодоления социокультурной отчужденности.

Е.Ю. Захарченко выделяет несколько направлений в педагогической поддержке и защите учащегося-мигранта: педагогическая поддержка и защита самого процесса формирования и развития личности учащегося-мигранта; социально-педагогическая поддержка и защита среды формирования и развития личности учащегося-мигранта, социальных, образовательных, нравственных и адаптационных проблем поликультурного образовательного пространства; целевая социально-педагогическая защита и правовая поддержка учащихся-мигрантов [9].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что для организации психологического сопровождения процесса адаптации детей мигрантов, нужно проводить комплексную работу на уровне образовательной организации. Такая работа должна охватывать не только детей мигрантов, но и остальных участников образовательного пространства: всех обучающихся школы, педагогов, психологов, родителей.

Первым этапом подобной работы должно стать изучение личности ребенка, его возможных затруднений и сильных сторон его личности, его менталитета. Следующим шагом должно стать обучение мигрантов навыкам поведения и взаимодействия в новых условиях, возможно резко отличающихся от тех, к которым они привыкли.

Подобная работа, отмечают Т.В. Бурковская и Е.Ю. Захарченко должна вестись на основе межкультурного диалога, учета этнокультурной специфики мигрантских групп, их самосознания, традиций взаимодействия, принятых в культуре, ценностных норм и форм общественно-адаптивного поведения в социуме. При организации психологической помощи ребенку мигранту прежде всего, необходимо сформировать у него коммуникативные навыки. Для этого организуют занятия-тренинги по межличностному общению, сплочению всего коллектива. Е.Ю. Захарченко обращает внимание на то, что создание благоприятных условий для адаптации мигрантов в образовательной организации возможно при развитии коммуникации, построении межкультурного диалога в многонациональном обществе; разработке специальных программ, ориентированных на адаптацию детей-мигрантов, создание условий для их обучения; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой адаптации; создании условий для сохранения родного языка, интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой; подготовке педагогов, ориентированных на работу с детьми-мигрантами, в аспекте овладения ими несколькими языками и культурами (воспитание личности на рубеже культур), способных к организации диалога культур [9].

Для налаживания диалога культур позитивным может оказаться проведение разнообразных праздников, «Фестиваля культур», на которых можно продемонстрировать традиции разных народов, культурных достижений и обычаев. По мнению А.Н. Гуляевой в педагогическом коллективе, в котором присутствуют дети мигранты, работа должна вестись по следующим направлениям:

- обучение русскому языку как неродному;
- знакомство с культурно-историческими особенностями страны;



- психолого-педагогическое сопровождение детей мигрантов;  
- проведение уроков толерантности, тренингов, мероприятий по сплочению коллектива [4].

Важным результатом подобных занятий должно стать понимание особенностей партнера по общению, умение правильно интерпретировать поведение инокультурного партнера, выработка толерантного отношения к нему. Кроме того, необходимо организовывать совместную деятельность детей таким образом, чтобы ребенок мигрант имел возможность внести свой вклад в общее дело, которое необходимо отметить.

Вхождение ребенка мигранта в новый коллектив обычно сопровождается знакомством с ним. Для этого обычно применяют такой прием, как «Знакомство» или «Моя визитная карточка». Данный прием предполагает своего рода тренинговое мероприятие, в ходе которого дети рассказывают о себе, своей семье, что позволяет наладить первоначальный контакт [10].

Еще одним важным фактором в сопровождении детей-мигрантов в процессе их адаптации в образовательном пространстве и социализации в обществе принимающей стороны, является повышение степени готовности школы к приему детей-мигрантов и обеспечение углубленной подготовки учителей к выполнению деятельности по адаптации детей-мигрантов к образовательному пространству. Для эффективной реализации гуманитарных технологий социализации мигрантов необходимо на должном уровне обеспечить межфункциональное взаимодействие между всеми участниками процесса как на уровне образовательного учреждения, так и за его пределами.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

В целом, нужно отметить, что процесс социально-психологической адаптации мигранта к новым условиям жизни является довольно драматичным и сложным.

Человек, попавший в подобную ситуацию переживает массу сложностей как субъективного, так и объективного характера, следовательно нужно создавать условия для более безболезненной ситуации интеграции мигрантов к условиям новой социокультурной среды, нужно создавать специальные программы для адаптации детей мигрантов, организовывать психологическое сопровождение этого процесса, осуществлять специальную подготовку педагогов, осуществляющих работу с такими детьми, налаживать диалог культур, вместе с тем поддерживать самобытность мигрантов, ценить их индивидуальность.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Витковская Г.С. Миграция и мигрантофобия в Приволжском регионе: Саратовская, область // Миграционная ситуация в регионах России. Выпуск второй. Приволжский Федеральный округ. Под ред. Ж. Зайончковской. Москва: Центр миграционных исследований, 2004. 201 с.
2. Гогицаева О.У. Проблема толерантных взаимоотношений в школе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию профессора К.Е. Гагаева. Под редакцией Р.П. Бибиловой. 2013. С. 279-282.
3. Гриценко В.В. Вовлеченность вынужденных переселенцев в наркосреду и наркобизнес // Миграционная ситуация в регионах России. Выпуск второй. Приволжский Федеральный округ. Под ред. Ж. Зайончковской. Москва: Центр миграционных исследований, 2004. 201 с.
4. Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов / А.Н. Гуляева // Психологическая наука и образование : электрон. журн. 2010. № 5.
5. Молодцова Т.Д., Гура В.В., Шалова С.Ю. Исследование проблемы дезадаптации детей и подрост-

ков в России в XX веке // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 115-119.

6. Константинов В.В. Зависимость успешности социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов к новым условиям жизни от типа проживания: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Константинов. Самара, 2004.

7. Палагина Н.С. Особенности социально-психологической адаптации мигрантов в преодолении жизненного кризиса: дис. ... канд. психол. наук / Н.С. Палагина. – Таганрог, 2007.

8. Стефаненко, Т. Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации / Т.Г.Стефаненко. М.: Наука, 1999.

9. Захарченко Е.Ю. Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. 2002. № 9. С. 47-53.

10. Кочисов В.К., Гоголаева Д.В. Условия инновационных форм образования // Территория науки. 2015. № 6. С. 35-39.

УДК 372.881.161.1

# ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВОГО КЛАССА

© 2016

**Голохвастова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Гнатюк Наталья Вадимовна**, учитель начальных классов  
*МБУ «Школа №45», Тольятти (Россия)*

**Холмухамедова Алена Витальевна**, учитель начальных классов  
*ГБОУ СОШ №143 с углубленным изучением английского языка, Санкт-Петербург (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье описана актуальность и необходимость формирования орфографической зоркости учащихся образовательных учреждений. Указаны причины низкого уровня орфографической зоркости учащихся начальной школы. Рассмотрены различные подходы на определение понятия орфографической зоркости. Приведены основные компоненты, входящие в структуру математических способностей. Описаны трудности, с которыми сталкивается школьник в процессе обучения родному языку. Перечислены условия, выполнение которых способствуют определению орфограммы учащимися. Также определены факторы, направленные на формирование орфографической зоркости у учащихся начальной школы. Приведены причины, обуславливающие тот факт, что процесс формирования орфографической зоркости эффективнее всего начинать в младшем школьном возрасте. Описаны основные виды работы над орфографической зоркостью на уроках русского языка. Описан план, по которому учащиеся должны осуществлять письмо под диктовку. Обусловлена необходимость наличия теоретических знаний у педагога. Развитие орфографических навыков у младших школьников опирается на различные лингвистические и орфографические понятия. Перечислены психические процессы, которые оказывают влияние на формирование орфографической зоркости. Приведены различные упражнения, способствующие формированию орфографической зоркости, а также давалось их подробное описание: орфографическое проговаривание, графическое выделение орфограмм (подчеркивание), перфокарты, письмо по памяти, зрительно-слуховой диктант, объяснительно-предупредительные диктанты, выборочный диктант и выборочное списывание, комментированное письмо, свободный диктант, творческий диктант.

**Ключевые слова:** орфографическая зоркость, русский язык, начальная школа, учащиеся первого класса, обучение грамоте, орфографическая грамотность.

## FORMATION SPELLING VIGILANCE OF THE FIRST CLASS STUDENTS

© 2016

**Golohvastov Elena Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Gnatyuk Natalia Vadimovna**, a primary school teacher  
*MBU «School №45», Togliatti (Russia)*

**Kholmukhamedova Alena Vitalievna**, a primary school teacher  
*GBOU School №143 with profound study of English, St. Petersburg (Russia)*

**Abstract.** This article describes the relevance and necessity of formation of spelling vigilance of students of educational institutions. The causes of low-level spelling vigilance elementary school students. Various approaches to the definition of spelling vigilance. The main components included in the structure of mathematical abilities. It described the difficulties faced by the student in learning the native language. The conditions, the implementation of which contribute to the definition of orfogrammy students. factors aimed at the formation of spelling vigilance at the elementary school students also identified. The reasons of causing the fact that the process of formation of spelling vigilance effectively to begin in the early school years. The basic types of work on spelling vigilance at Russian lessons. Described a plan by which students must carry a letter from dictation. Due to the need for theoretical knowledge from the teacher. The development of spelling skills in primary school children is based on different linguistic and spelling concepts. Listed mental processes that have an impact on the formation of spelling vigilance. The different exercises that promote the formation of spelling vigilance, as well as giving them a detailed description: orthographic pronunciation of, graphical selection orfogramm (underline), punch cards, writing from memory, visual-aural dictation, explanatory and warning dictations, selective dictation and selective copying, comment letter free dictation, creative dictation.

**Keywords:** spelling vigilance, Russian language, elementary school, the students of the first class, literacy, spelling literacy.

Система современного образования построена таким образом, что родному языку уделено первостепенное значение, что обеспечивает культурно-гуманистическую направленность личности, формирование ее нравственного мира, а также развитие духовной среды. Несмотря на то, что ребенок с рождения владеет родным языком, в период обучения в школе русский язык выступает как научная дисциплина, для успешного изучения которой стоит приложить немало усилий.

В течение последних лет уровень преподавания родного языка в школе значительно вырос благодаря внедрению современных образовательных технологий и применению новых форм организации учебного процесса. Однако, несмотря на нововведения в области образования, учащиеся по-прежнему не достигают высокого уровня орфографической грамотности, о чем свидетельствуют итоговые контрольные работы. Проблема повышения грамотности учащихся является довольно актуальной и значимой для учителей, преподающих русский язык.

Несформированность орфографической зоркости,

т.е. неумение «видеть» орфограммы является одной из важных причин недостаточно высокого уровня орфографической грамотности младших школьников. Под орфографической зоркостью понимается способность быстро находить в тексте орфограммы и определять их типы, находить свои и чужие ошибки. Слабо сформированная орфографическая зоркость или ее отсутствие является причиной ошибок.

Такие ученые, как Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн изучали вопросы о связи владения человеком формами устной и письменной речи с механизмами мышления и понимания. Работы филологов Н.Ф. Виноградовой, С.А. Козловой, Т.С. Комаровой, М.Р. Львова посвящены определению развитости речевых навыков как признака образованности и воспитанности личности, что в значительной степени определяет профессиональную и общественную сторону человека. К понятию развитых речевых навыков относят такие признаки как точная, четкая, грамотная и выразительная речь, а также чтение и грамотное письмо.

Большое количество научных исследований, суще-

ствующих в методике обучения правописанию, не дают возможность научить младших школьников орфографии. Причиной тому является большое количество орфографических правил и исключений, что вызывает немалые затруднения у обучающихся, так как они не вникают в логику правописания и понимают орфографию как набор не связанных между собой способ написания слов. Задача педагога в данной ситуации – помочь ребенку усвоить закономерности и целесообразности правописания.

Впервые понятие орфографической зоркости ввел В.П. Шереметевский, который под орфографической зоркостью понимал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего. Т.М. Воителева определяют орфографическую зоркость как «умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая, какой из них в сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой звук однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании» [1].

Другими словами, орфографическая зоркость – это выработанная способность находить такие места в словах, где письменный знак не совпадает с произношением.

Таким образом, орфографическая зоркость – это умение распознавать те случаи письма, где существует различный выбор написания при одном возможном варианте произношения. Этот навык означает в первую очередь выявление при письме звуков в слабой позиции.

Для того чтобы младший школьник мог безошибочно узнавать орфограммы, необходимо два условия:

- 1) усвоить само понятие «орфограмма»,
- 2) разобраться в общих признаках орфограмм.

Говоря о психологической природе орфографической зоркости, Т.Я. Фролова делает акцент на способности младших школьников на начальном этапе обучения в опознавательном процессе выделить и квалифицировать орфограммы в результате выявления их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков [2].

Согласно М.С. Соловейчику, успешному формированию орфографической зоркости способствуют следующие факторы [3]:

1. Необходимо обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква» на самых ранних этапах обучения, а также достаточное развитие у них полного комплекса фонетических умений;
2. Познакомить младших школьников с признаками наиболее часто встречающихся орфограмм;
3. Предлагать школьникам тренировочные упражнения в нахождении орфограмм.

Орфограммы слабых позиций составляют подавляющее число орфограмм почти любого текста (до 90%) и самыми часто встречающимися среди них являются безударные гласные в корне слова и парные по глухости-звонкости согласные в определенных позициях [4].

Следовательно, опознавательные признаки именно вышеперечисленных орфограмм должны быть усвоены школьниками в первую очередь. Для гласных – это положение без ударения, для согласных же в первую очередь, парность по глухости-звонкости, а также нахождение на конце слов и перед всеми другими согласными, за исключением непарных звонких.

Н.М. Бетенькова утверждает, что формирование умения обнаруживать орфограммы должно начинаться как можно раньше, то есть в период обучения грамоте [5].

К началу знакомства с признаками «опасных мест» для гласных учащиеся первого класса уже способны решать некоторые орфографические задачи, которые не связаны с обозначением звуков буквами: умеют определять границы предложений, пишут слова отдельно друг от друга, в именах собственных употребляют заглавную букву, а также знакомы с понятием ударных и безудар-

ных гласных и способны обозначить ударный звук общепринятым знаком, а безударный – точкой под знаком гласного в схеме или под соответствующей буквой.

Овладение любым умением, в том числе и умением видеть орфограммы, предполагает систематическую тренировку в осуществлении необходимых действий. Их выполнение предусматривают специальные упражнения по развитию орфографической зоркости.

Особого внимания (по причине довольно частого использования и высокого обучающего эффекта) заслуживают два упражнения: письмо под диктовку и списывание, проводимые по особой технологии.

Обучение освоению письма под диктовку начинается в период обучения грамоте – младшие школьники учатся «записывать» предложение схематически, отмечая в качестве «опасных мест» только его начало и конец.

Первоклассники выполняют два задания: слушают предложение, чтобы понять его и постараться запомнить, после чего «записывают» предложение черточкой, показывая его границы и подчеркивая «опасные места».

На следующем этапе предложения, воспринятые на слух, фиксируются с помощью более детальных схем, демонстрирующих количество слов и содержащих отметку на новые «опасные места» – пробел между словами.

Когда первоклассники знакомятся с понятием «слог» и учатся определять количество слогов в слове, их действия при письме под диктовку дополняются ещё одним заданием: «записью» слов, используя слоговые дуги.

После знакомства с ударением отрабатывается умение обозначать в схеме ударные слоги и показывать безударные гласные звуки. Затем, научившись писать буквы гласных, первоклассники начинают «записывать» предложения под диктовку, обозначая ударные гласные буквами.

К концу периода обучения грамоте письмо под диктовку осуществляется по следующему плану:

- 1) Педагог читает предложение, а учащиеся слушают, чтобы понять его и запомнить.
- 2) Ученики, диктуя про себя, записывают предложение схематически (чёрточками), подчёркивают «опасные места», требующие применения известных правил (о раздельном написании слов, о большой букве).
- 3) Снова читают себе предложение и записывают каждое слово слоговыми дугами (если встречаются предлоги в, с, к, которые не составляют слога, оставляют чёрточку без дуги).
- 4) Ещё раз озвучивают по схеме каждое слово, чтобы знаком ударения выделить ударные слоги.
- 5) Точками или чёрточками (если известны правила, например, о написании ударных сочетаний жи–ши) указывают под дугами все «опасные места» среди гласных и согласных.
- 6) Учитель читает предложение ещё раз – с элементами орфографического проговаривания в тех местах, где написание и произношение расходится. Ученики в этих местах над сигналами «опасности» вписывают в дугу нужную букву.

7) Под орфографическую самодиктовку школьники записывают предложение и отмечают «опасные места». При этом они помнят, что там, где учитель читал орфоэпически, они пишут буквы в соответствии со звуками, в других же случаях у них уже есть буква-подсказка.

8) Под диктовку учителя (частично орфографическую), ведя карандашом по слогам, ученики проверяют свою запись.

Со временем описанный алгоритм действия упрощается: нет необходимости в составлении модели, так как предложение можно сразу записать дугами, а выявление и указание орфограмм происходит ещё в схеме.

Списывание, проводимое по технологии, описанной П.С. Жедек, сочетает два традиционных вида упражнения: списывание и письмо по памяти. Систематическое



использование данного упражнения направлено успешное становление не только орфографической зоркости, но и орфографической памяти, а также на формирование умения проверять написанное [6].

Письмо под диктовку и списывание, выполняемые по предложенным технологиям, в первое время требует значительного времени и кропотливой работы. Но при регулярном проведении, учитывающем соблюдение всех указанных требований, дает позитивные результаты в развитии орфографической зоркости.

Дальнейшее знакомство с понятием «орфограмма» продолжается во втором классе. Сначала понятие орфограмма применяется к гласным, а затем и к парным по глухости-звонкости согласным. Те и другие, составляя большую часть всех орфограмм любого текста, объединяются для детей под общим названием: главные «опасности письма», главные орфограммы. Такое определение позволит в дальнейшем работать с данными видами орфограмм в единой системе.

В процессе изучения орфографии важную роль играет первый этап обучения, а именно навыки младшего школьника находить в словах орфограммы. Следовательно, основная цель обучения правописания в русском языке правописанию – формирование орфографической зоркости уже на первом году школьного обучения. Согласно исследованиям, показатель видения орфограмм у пятиклассников составляет 15-50%.

Развитие орфографических навыков у младших школьников опирается на различные лингвистические и орфографические понятия, поэтому для педагога очень важно свободно владеть теоретическими знаниями из этих областей.

Из этого следует, что на формирование орфографической зоркости оказывают влияние следующие психические процессы:

- а) активное слуховое и зрительное восприятие;
- б) произвольное и непроизвольное внимание, которое обеспечивает действие самоконтроля и самопроверки.
- в) зрительная память, включающая зрительное восприятие образов орфограмм;
- г) логические операции - сравнение, конкретизация, систематизация, классификация;

Для поиска орфограммы учащемуся необходимо воспринять слово и найти в нем опасное место. Слово и орфограмма, заключаемая в нем, является раздражителем, так как восприятие происходит зрительно и на слух. С другой стороны, воспринимаемые раздражители в орфографии действуют непосредственно именно через зрительный и слуховой анализаторы. В процессе восприятия создается ряд ассоциаций благодаря непосредственному воздействию предмета, а также актуализации предшествующего опыта, без чего невозможно узнавание предмета и его осмысленное восприятие. Вследствие чего при зрительном восприятии необходимо привлекать внимание младших школьников к отличительным чертам орфограмм, тренировать их в сравнении, проводить анализ, а основой развития устной и письменной речи школьников должно стать умение определять последовательность звуков. Как графические, так и орфографические написания слова возможны при условии сопоставления произношения и написания. Орфографические написания определяются возможностью выбора букв на месте звуков в слабых позициях.

Умение видеть орфограмму может формироваться у учащихся двумя путями:

- а) на интуитивной основе с помощью целевой установки: «Ищи сомнительные написания»;
- б) на теоретической основе в результате целенаправленных упражнений. Несомненно, данный путь является наиболее рациональным, так как и практическая работа должна основываться на теоретической базе.

Таки образом, целенаправленное обучение по поиску и выделению орфограмм должно начинаться с перво-

го года обучения в школе, главным образом, в процессе звуко-буквенного анализа слов. Прежде всего, еще в начале обучения необходимо познакомить детей с теми опознавательными признаками, которые позволили обнаружить большое число орфограмм, не владея орфографическими правилами. Если первоклассники познакомятся с опознавательными признаками перечисленных орфограмм, то это позволит им ставить перед собой орфографические задачи без изучения соответствующих правил.

Известно, что обучение орфографии в букварный период носит по преимуществу пропедевтический характер: учащиеся практическим путем овладевают элементарными знаниями о звуках речи: гласных (ударных и безударных) и согласных (твердых и мягких, звонких и глухих). В связи с чем, основной задачей на уроках письма в период обучения грамоте является систематическое и организованное введение тех или иных написаний в практику письменной речи обучающихся, в то же время не перегружая их заучиванием правил.

Следовательно, обучение русской орфографии учащихся начальной школы следует начинать с формирования у них умения находить орфограммы в слове, и данный процесс рекомендуется начинать уже в период обучения грамоте.

Далее мы предлагаем упражнения различного вида, которые необходимо включать в структуру урока русского языка с целью формирования орфографической зоркости у учащихся первых классов.

Орфографическое проговаривание применялось при выполнении любых упражнений, в которых немало многосложных слов с неизученными орфограммами. Орфографическое проговаривание характеризуется тем, что каждое слово произносится так, как пишется, и поэтому в «памяти» движений остается память движений речевого аппарата. Проговаривание не обосновывало, а лишь фиксировало, закрепляло написание слов, поэтому оно использовалось как упражнение, способствующее запоминанию. При самостоятельной записи детьми мы продолжали направлять их внимание на проговаривание, а затем на перечитывание записанного слова по слогам. Так формировался самоконтроль, который выражался в привычке диктовать себе по слогам и всегда проверять себя при письме.

Графическое выделение орфограмм (подчеркивание) мы использовали при выполнении всех письменных работ. Подчеркивание орфограмм имело большое значение для выработки орфографической зоркости, так как дети постоянно тренировались в отыскании и объяснении орфограмм. Но выработать этот навык нелегко. Многие учащиеся с большим трудом обнаруживали орфограммы в тексте, а некоторые вначале эксперимента подчеркивали буквы без разбору. Мы постепенно добивались осознанности учащимися своих действий.

Сигнальные карточки активно использовались в упражнениях, так как это эффективное средство, позволяющее включать в активную работу весь класс и осуществлять индивидуальный подход в обучение. В процессе использования сигнальных карточек мы сразу видели того, кто ошибся, и быстро помогали ему.

Перфокарты развивали орфографическую зоркость учащихся. Ученик записывал не все слово, а только орфограммы. В результате у школьника появлялась запись, которую мы проверяли в считанные секунды.

Письмо по памяти проводилось нами с целью закрепления правописания слов с различными орфограммами, но преимущественно с теми, заполнение которых основано на зрительном восприятии. Как орфографическое упражнение, оно ценно тем, что требовало от учащихся тщательной подготовки. Они заучивали наизусть текст в несколько строк (стихотворный или прозаический), объясняли все орфограммы, знаки препинания, запоминали слова на еще не изученные правила. Заранее подготовленный текст самостоятельно записывался учащимися.

После записи проводилась проверка: дети сличали текст с написанным на доске. Такой вид диктанта развивал орфографическую зоркость, умение видеть «опасные» места.

Уровень орфографических умений учащихся повышался вследствие включения в процесс формирования навыков грамотного письма в систему упражнений для их закрепления всех видов диктантов, что способствовало развитию зрительной памяти, что способствовало формированию навыков самоконтроля.

Зрительно-слуховой диктант отличался тем, что текст, предназначенный для записи, прочитывался самими учащимися. Мы записывали текст на доске. Ученики внимательно вчитывались в текст, всматривались в орфограммы, распознавали слова на изучаемое правило. Можно эти правила повторить при зрительной подготовке к записи текста. Текст закрывался. Затем мы диктовали текст. После записи учащиеся сами проверяли написанное. Зрительные диктанты особенно полезны при обучении правописанию слов, не регулируемых правилами.

Объяснительно-предупредительные диктанты применялись с целью закрепления полученных орфографических умений и навыков. Методика его состояла в том, что учитель читал текст по предложениям. Вызванный ученик повторял предложение и объяснял, как надо писать слова (можно построить схему). Затем дети записывали предложение в тетрадь. Слова и части слов, написание которых объяснялось, подчеркивались (можно записывать текст на доске одновременно с записью в тетрадях). Ценность этого диктанта в том, что учащиеся воспринимали текст на слух, выделяли трудные в орфографическом написании слова и решали, как нужно их писать. Этот вид диктанта лучше всего использовать на начальном этапе изучения правила.

Выборочный диктант и выборочное списывание ставят целью отработать правописание слов на изучаемое правило. Этот вид диктанта ценен тем, что при его проведении мы за короткое время повторяли и закрепляли большой по объему материал. При выборочном диктанте учащиеся выписывали из читаемого текста слова с определенной орфограммой. Образец записи оформлялся на доске. Диктант мог быть усложнен дополнительным заданием.

Комментированное письмо – это вид упражнения, включающий объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании достигался более высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксировал, а объяснял правописание с помощью правил. Комментированное письмо развивало мышление, память, внимание, речь учащихся; они приучались говорить четко, лаконично, обоснованно; у детей постепенно вырабатывалась орфографическая зоркость. Комментированное письмо позволяло осуществлять систематическое повторение материала, давало возможность учителю выявить знания учеников и проверить их орфографические навыки.

Свободный диктант способствовал развитию умений улавливать ход мыслей автора, запоминать их последовательную связь. Для свободного диктанта мы брали сюжетный текст. Учитель или дети читали текст по логически законченным частям, выделяя основную мысль каждой части. Учащиеся пересказывали текст. Затем текст закрывался, и учитель вновь читал его по логически законченным частям. Ученики записывали их. При проверке мы не добивались дословного воспроизведения текста, важны были главная мысль, правильное построение предложений, точное употребление слов, словосочетаний. Данный вид диктанта способствовал развитию письменной речи, грамотному письму. Детям предоставлялась возможность самостоятельно составлять предложения, а также небольшой текст, используя слова с необходимыми орфограммами. Текст, предлагаемый учащимся, был интересным и понятным, с легко

запоминающимся сюжетом.

Творческий диктант предназначен для повторения и закрепления изученного материала и является обучающим. Творческий диктант отличается от объяснительного и предупредительного тем, что, используя данные слова и словосочетания, учащиеся сами создают текст. Творческие диктанты способствовали развитию мышления, речи учащихся, активизации их словаря. Данный вид диктанта усложнялся постепенно. Сначала творческие диктанты представляли собой отдельные слова для составления предложений; затем давались незаконченные предложения или опорные слова для составления предложений, объединенные общим сюжетом. Творческие диктанты могли заключаться и в продолжение текста по данному началу. Необходимо учитывать правильность построения предложений и их последовательность при проверке диктанта.

На практике встречался и такой вид творческого диктанта. Мы давали задание заменить в диктуемом тексте те или иные слова другими, переработать те или иные предложения, добавить одно-два предложения с описанием природы и т.п. Мы читали текст, а ученики писали, подвергая текст переработке.

Различные виды внеклассных работ способствовали закреплению и отработке орфографических умений на определенный тип орфограмм, развитию самостоятельности мышления, развитию умений дифференцировать орфограммы, развитию познавательной активности и познавательного интереса к изучению русского языка, развитию научного понимания законов русской орфографии.

Таким образом, основной задачей разработанной нами системы развития орфографической грамотности младших школьников было формирование осознанных орфографических умений применительно к каждому типу орфограмм учебной программы, развитие мышления, памяти, познавательной самостоятельности и познавательного интереса к изучению русского языка.

В процессе применения методической системы развития орфографической зоркости у младших школьников наблюдались положительные изменения:

- учащиеся углубляли стихийно складывающуюся орфографическую интуицию;
- накапливали практический опыт овладения основными орфографическими умениями;
- вырабатывали навыки последовательного и доказательного мышления, формировали умения аргументированно обосновывать, отстаивать свои взгляды и убеждения;
- развивали языковую культуру, учились умению адекватно понимать или выражать предлагаемую информацию.

На каждом занятии проводилось коллективное обсуждение решения орфографической задачи определенного типа орфограммы. Благодаря этому методу у детей формировалось такое важное качество деятельности и поведения, как осознанность собственных действий, самоконтроль, возможность дать отчет в выполняемых шагах при выполнении различного рода заданий.

Также, после самостоятельной работы проводилась коллективная проверка выполненных упражнений, поэтому возникали условия для нормализации самооценки у всех детей, а именно: повышения самооценки у детей, которые хорошо соображают, но плохо осваивают учебный материал в классе, а также некоторого снижения самооценки (по отношению к ее завышенному состоянию) у детей, отличающихся учебными успехами только за счет прилежания и старательности.

Итак, практические результаты развития орфографической зоркости младших школьников по выше представленной системе дают положительные результаты: большинство учащихся безошибочно овладевают орфографическими знаниями и умениями.

---

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Воителева, Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие для студентов / Т.М. Воителева. - М.: Дрофа, 2006. - 320 с.
2. Фролова, Т.Я. Интенсивное освоение норм правописания / Т.Я. Фролова // РЯШ. – 2002. – № 4. – С. 3–8.
3. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик и др. – М.: Академия, 1997. – 383 с.
4. Гадалова, В.В. Теория и практика урока русского языка: пособие по методике преподавания русского языка (для студентов и учителей). – М.: Московский Лицей, 2002. – С.9.
5. Бетенькова, Н.М. Орфография и грамматика в рифмовках / Н.М. Бетенькова. – М.: АСТ, 2002. – 112 с.
6. Жедек, П.С. Методика обучения орфографии (теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах) / П.С. Жедек. - М.: Просвещение, 1992.



УДК 373.1

## ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2016

Коваль Наталья Николаевна, методист

*Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, Донецк (ДНР)*

**Аннотация.** В статье сделан акцент на аналитическом подходе к управлению общеобразовательной организацией, внедрение которого способствует дальнейшей оптимизации и интенсификации управления школой. Рассмотрены основные аспекты аналитической деятельности руководителя общеобразовательной организации: анализ урока, анализ воспитательного мероприятия, анализ итогов учебного года. Представлены авторские алгоритмы педагогического анализа, основой которых является системный подход (Ю.А. Конаржевский, Л.М. Плахова, П.И. Третьяков, Ю.П. Сурмин). Освещены различные подходы к анализу урока: структурный анализ (Ю.А. Конаржевский), системный анализ (Т.И. Шамова, В.П. Симонов), аспектный анализ (С.В. Кульневич). Неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в школе является воспитательная деятельность. В статье описаны взаимосвязанные этапы воспитательного мероприятия (Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова) и представлена схема анализа воспитательного мероприятия (Н.Е. Калашникова). Охарактеризованы методики анализа итогов учебного года: трехпериодный анализ итогов учебно-воспитательной работы школы по 12 блокам (Ю.А. Конаржевский); анализ итогов учебного года по результатам шести компонентов, где ведущую роль занимает анализ качества знаний, умений и навыков и уровень воспитанности (Т.И. Шамова); анализ итогов учебного года по результатам на основе формирования системы информационного обеспечения управления (П.И. Третьяков); технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail», где используется трехмерная модель, и алгоритм осуществления педагогического анализа, состоящий из пяти последовательных этапов (А.А. Коростелев). Сделан акцент на преимуществах использования педагогического анализа в управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации.

**Ключевые слова:** анализ, аналитическая деятельность, педагогический анализ, этапы аналитической деятельности, алгоритм проведения педагогического анализа, руководитель общеобразовательной организации, анализ урока, анализ воспитательного мероприятия, анализ итогов учебного года, управление школой, системный подход.

## BASIC ASPECTS OF THE ANALYTICAL ACTIVITY OF THE HEAD OF SCHOOL

© 2016

Koval Natalia, methodist

*Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Donetsk (DPR)*

**Abstract.** The article focuses on the analytic approach to the comprehensive management of the organization, the implementation of which contributes to the further optimization and intensification of school management. The basic aspects of the analytical activity of the head of school: lesson analysis, educational activities, analysis of the results of the school year. The author's pedagogical analysis algorithms, which are based on a systematic campaign (Y.A. Konarzhevsky, L.M. Plakhova, P.I. Tretiyakov, J.P. Surmin). The different going is lighted up near the analysis of lesson: a structural analysis (U.A. Konarzhevsky), systems analysis (T.I. Shamova, V.P. Simonov), aspect analysis (S.V. Kulnevich). An integral part of the pedagogical process in the school is the educational activity. This article describes the steps related educational activities (Y.A. Konarzhevsky, T.I. Shamova) and the diagram shows the analysis of educational activities (N.E. Kalashnikova). We characterize the methods of analysis of the results of the school year: analysis of the results of educational work at school 12 blocks (Y.A. Konarzhevsky); analysis of the results of the school year on the results of 6 components, where the leading role given to the analysis of quality of knowledge, skills and level of training (T.I. Shamova); analysis of the results of the school year based on the results on the basis of formation of an information management system software (P.I. Tretiyakov); the analyzes' technology of the results of educational system's functioning (TARROS) «Landrail», where a three-dimensional model is used, and the algorithm of the pedagogical analysis consists of five successive phases (A.A. Korostelev). Emphasis is placed on the advantages of teaching analysis of administrative activity of the head of educational organization.

**Keywords:** analysis, analytical activity, teaching analysis, stages of analytical activity, the algorithm of the pedagogical analysis, head of educational organization, lesson analysis, educational activities, analysis of the results of the school year, the school management, systematic approach.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Дальнейшее совершенствование управления школой, интенсификация учебно-воспитательного процесса невозможны без познания сущности управляемых процессов на основе систематической и эффективно организованной аналитической деятельности. С точки зрения Ю.А. Конаржевского [1, с. 5], смысл управления заключается в своевременном принятии руководителем наиболее эффективных решений тех или иных задач в каждой конкретной ситуации, умении увидеть и оценить изменения, происходящие в учебно-воспитательном процессе, прогнозировании путей его развития, устранении причин обнаруженных проблем и недостатков. Аналитический подход к управлению и дает такую возможность менеджеру-аналитику на научной основе управлять школой.

Большое внимание педагогическому анализу уделял В.А. Сухомлинский и воспринимал его как специфический период в деятельности директора школы. Так, ученый в книге «Разговор с молодым директором школы» пишет: «Умение анализировать, обобщать, применять обобщение как инструмент мастерства, подхода к кон-

кретным явлениям – это самая сущность педагогического руководства. В работе руководителя школы это умение проявляется повседневно, но особенно важно оно при завершении периодов, циклов учебно-воспитательного процесса» [2, с. 184].

А.А. Коростелев [3, с. 54], исследуя аналитическую деятельность руководителей образовательных организаций, отмечает, что аналитический подход к управлению образовательной системой дает возможность избежать авторитарности, грубости, дилетантизма, авантюризма в управлении и, наконец, не допустить разрушения системы управления и педагогического коллектива.

Очевидно, повышение аналитической основы управления школой – объективная необходимость существования, развития образовательной системы и является актуальной проблемой для большинства руководителей школ.

Ю.А. Конаржевский [4, с. 103-106] считал, что в основе управления педагогическим коллективом лежат пять основных закономерностей, в числе которых присутствует аналитичность:

1) гуманистичность (внутришкольное управление должно носить гуманистический характер, быть ориен-

тировано на человека, строиться на основе сотрудничества, уважения и доверия);

2) *демократичность* (активное и инициативное включение в процесс внутришкольного управления педагогов и обучающихся при расширении горизонтальных и сокращении вертикальных связей);

3) *аналитичность* (осуществление системного педагогического анализа личности, педагогических явлений и процессов, обстановки в коллективе; научное управление школой, гуманистичность и демократичность могут быть обеспечены при условии его высокого *аналитического уровня*);

4) *целенаправленность* (управление образовательной организацией на основе целей, которые в свою очередь декомпозируются на подцели и доводятся до исполнителей; зависит от уровня *аналитического процесса* управления);

5) вооруженность аппарата управления умением осуществлять разнообразные виды управленческой деятельности (управление может быть эффективным только в том случае, если управляющая подсистема обладает умением выполнять все виды деятельности необходимые для управления данной системой).

Действительно, перевод внутришкольного управления на демократическую и гуманистическую основу может обеспечить аналитичность. Неумение руководителя анализировать приводит к авторитаризму, необъективным выводам, поверхностной и неквалифицированной оценке труда педагога, не реализации поставленных целей и задач перед педагогическим коллективом.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В.В. Дудников, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.Л. Портнов, М.М. Поташник, Н.В. Рогожкина, В.К. Терентьев, П.И. Третьяков, Л.И. Фишман, Т.И. Шамова, В.Н. Чупин и др. в своих работах осуществляли исследование вопросов педагогического менеджмента.

Е.С. Березняк, А.Д. Бондарь, П.В. Зимин, Ю.А. Конаржевский, М.И. Кондаков, И.А. Кудинов, И.И. Митина, В.П. Симонов, Л.А. Смирнов, Н.И. Соцердотов, Т.И. Шамова и др. уделяли особое внимание основным положениям педагогического анализа учебно-воспитательного процесса.

Такие ученые, как Б.З. Вульф, Ю.А. Конаржевский, А.М. Моисеев, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, Н.Е. Щуркова сформировали современные представления об анализе воспитательного процесса.

В работах В.И. Бондаря, Б. Канаева, В.М. Кожухар, Ю.А. Конаржевского, А.А. Коростелева, К.Л. Крутий, Г.О. Савченко, В.А. Сластенина, В.Д. Федорова, Г.В. Федорова, В.В. Ягупова, О.Н. Ярыгина центральное место занимает аналитическая деятельность руководителя общеобразовательной организации.

И.А. Абрамова, Н.А. Зинчук, А.А. Коростелев, Е.В. Назначило, Н.П. Пичугова, Л.П. Половенко, В.В. Ягупов, О.Н. Ярыгин в своих диссертационных исследованиях раскрыли методику формирования аналитической компетентности.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Обозначить утверждение об объективной необходимости управлять современной школой на основе аналитического подхода. Рассмотреть основные аспекты аналитической деятельности руководителя общеобразовательной организации: анализ урока, анализ воспитательного мероприятия, анализ итогов учебного года. Представить авторские методики по осуществлению аналитической деятельности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Как утверждает Т.И. Шамова [5, с. 68], процесс осуществления педагогического анализа очень сложный, так как руководителю необходимо проникнуть внутрь

изучаемого объекта. А без знания сущности изучаемого объекта и умения использовать системный подход для его анализа выполнить это невозможно.

Сложность аналитической деятельности предполагает разделение ее на несколько этапов. Так, Ю.А. Конаржевский, взяв за основу системный подход, предложил метод педагогического анализа представить как совокупность следующих аналитических этапов [1, с. 60-65]:

1. *Этап предварительного ознакомления с предметом анализа.* На этом этапе происходит сбор информации о предмете анализа и ее классификация; определение целей и задач, формирование общего представления о предмете, разработка и планирование замысла анализа.

2. *Этап морфологического описания предмета анализа.* На этом этапе осуществляется раскрытие содержания совокупности основных подсистем и элементов, составляющих предмет анализа путем расчленения сложного на более простые составные части (подсистемы и их образующие элементы). Таким образом, происходит определение признаков и свойств предмета, вычленение и систематизация факторов, гипотетически принимаемых за причину его появления.

3. *Этап описания структуры предмета анализа.* Этот этап направлен на установление внутренних связей между элементами, подсистемами, частями исследуемого предмета анализа и внешних связей с факторами-условиями и факторами-причинами, обусловившими появление предмета-анализа; определение, какие из них являются ведущими, основополагающими, системообразующими, изучение их направленности, характера, содержания и структуры.

4. *Этап определения причины.* На этом этапе определяется основной фактор-причина, обусловивший появление и развитие предмета анализа, а также выявляются условия, сделавшие эти причины действенными.

5. *Обобщение – завершающий этап анализа.* Педагогический анализ заканчивается синтезированием: формируются предложения и выводы, которые подкрепляются ссылкой на соответствующие расчеты; каждое предложение должно быть конкретным, с указанием сроков и лиц, ответственных за его выполнение, а рекомендации должны указывать пути и способы осуществления намеченного. Любой педагогический анализ заканчивается документальным оформлением его результатов.

Согласно Л.М. Плаховой, аналитическая деятельность *руководителя образовательной организации* направлена на выявление проблем, постановку задач, решение задач [6, с. 20]. Автор определяет следующий алгоритм проведения педагогического анализа:

1. Установление противоречия между требуемым и достигнутым, планируемым и осуществленным и т.д.

2. Формулирование проблем как несоответствие между тем, что должно быть, и тем, что есть.

3. Определение недостатков – выявленные причины возникновения проблем.

4. Структурирование и ранжирование выявленных проблем.

5. Определение цели как образа того, что намерены достичь.

6. Представление условий, необходимых для реализации этой цели.

7. Осуществление отбора основных действий, которые обеспечат достижение цели.

8. Определение ресурсов, необходимых для реализации действий.

9. Установление критериев и параметров, по которым будет оцениваться достижение цели.

Как отмечает Ю.П. Сурмин [7, с. 254], существующие технологии осуществления аналитической деятельности отличаются многообразием и неповторимостью, но вместе с тем они имеют и общие блоки операций. В частности, он предложил *универсальную схему техноло-*

гии анализа:

1. Определение объекта, предмета и проблемы анализа.
2. Построение идеальной модели объекта и предмета, что обеспечивает создание нормативной базы для последующей исследовательской деятельности.
3. Построение гипотез, позволяющих понять проблему.
4. Выбор типа анализа, который определяется объектом аналитической деятельности.
5. Выбор или разработка методов анализа, предопределяемых типом анализа.
6. Доказательство гипотез на основе выбранного метода.
7. Формулировка аналитических выводов.

Очень важно в использовании той или иной процедуры педагогического анализа придерживаться строгой последовательности этапов, иначе на получение объективной оценки изучаемого процесса или явления рассчитывать не приходится.

Ю.А. Конаржевский в своих работах [1, 8, 9] раскрывает сущность педагогического анализа, рассматривая его с трех позиций:

- оперативного (ежедневный анализ основных показателей учебно-воспитательного процесса, выявление причин, нарушающих его и выработка рекомендаций по устранению этих причин);
- тематического (глубокое изучение какого-либо одного вопроса и выполнение по разовым программам);
- итогового (изучение результатов четверти, полугодия, учебного года с целью выявления основных причин, оказавших влияние на них).

Наиболее крупными единицами, которые руководителю школы приходится постоянно анализировать, являются *урок, воспитательное мероприятие, итоги учебного года*.

Ю.А. Конаржевский в книге «Анализ урока» [9], освещая вопросы системного подхода к анализу урока в общеобразовательной школе и самоанализа его учителем, акцентировал внимание на том, что урок является «живой клеточкой» учебно-воспитательного процесса, которую руководителю необходимо глубоко изучать, познавая сильные и слабые стороны каждого учителя, а затем использовать эти знания для дальнейшего развития учебно-воспитательного процесса в организации.

Согласно Т.И. Шаповой [5, с. 68], при педагогическом анализе урока необходимо использовать следующие положения:

- урок является структурным элементом учебно-воспитательного процесса, через который реализуются все его функции: обучающая, воспитывающая и развивающая;
- урок является целостной системой, состоящей из элементов-этапов, взаимосвязь которых обеспечивает получение интегративного результата;
- учебно-познавательная деятельность, организованная учителем на уроке, должна обеспечить прохождение каждым учеником всех этапов познавательной деятельности: восприятие, осмысление, запоминание, применение и обобщение.

Так как каждый урок специфичен по цели, по логике и по структуре, то не может быть единой системы анализа урока. С.С. Татарченкова предложила классификацию видов анализа урока [10]. В частности автор выделяет четыре основных вида:

1. *Структурный анализ* (Ю.А. Конаржевский). Предметом анализа и основой структуры урока являются восемь его этапов [9]: организационный этап, этап проверки домашнего задания, этап всесторонней проверки знаний, этап подготовки учащихся к активному и сознательному усвоению нового материала, этап усвоения новых знаний, этап проверки понимания учащимися нового материала, этап закрепления нового материала, этап информирования учащихся о домашнем задании с

подробным инструктажем. К каждому этапу применяются морфологический, структурный, функциональный, генетический анализы.

2. *Системный анализ* (Т.И. Шамова), в основе которого лежат взаимосвязанные компоненты урока – цель, содержание, методы, формы, результат. Системный анализ предполагает, что должны быть оценены выбор триединой дидактической цели урока, ее реализация на основе соотношения цели и результата урока, а также были выявлены резервы урока [5].

3. *Системный анализ* (В.П. Симонов), в основе которого находятся два структурных компонента (учитель и ученики) и три системообразующих фактора (цель-результат, содержание и способы деятельности). Показателями для оценки урока являются: основные личностные качества учителя, особенности учебной деятельности учащихся, содержание деятельности преподавателя и учащихся, эффективность способов деятельности учителя и учащихся, цели и результаты проведенного занятия [11].

4. *Аспектный анализ* (С.В. Кульневич) предполагает анализ одного или нескольких аспектов урока: общедидактический, развивающий, личностно ориентированный, психологический, валеологический... [12].

Необходимо отметить, что продуктивность педагогического анализа урока возрастает в несколько раз, если руководитель и учитель проводят анализ совместно. Именно такой анализ помогает развивать аналитическое мастерство как руководителя школы, так и учителя.

Другой формой педагогического процесса, но не менее важной, чем урок, является воспитательное мероприятие. Так как любое воспитательное мероприятие является процессом, то оно имеет определенные этапы, стадии, фазы, которые взаимодействуют между собой.

Согласно Ю.А. Конаржевскому [1, с. 123], воспитательное мероприятие имеет *пять этапов*: анализ обстановки и формулировка цели, планирование, организация воспитательного воздействия на коллектив, непосредственное воздействие на коллектив, заключительная фаза. Автор подчеркивает, что логическая последовательность осуществления этапов воспитательного мероприятия не варьируется и в основном является постоянной, в отличие от урока. Каждый из пяти этапов является важным процессом воспитания.

Руководителю, осуществляющему анализ воспитательного мероприятия, необходимо знать о каждом этапе его воспитательную задачу, содержание, технологию решения воспитательной задачи, условия успешного решения воспитательной задачи, критерии успешного решения воспитательной задачи [1, с. 125].

С точки зрения Т.И. Шаповой [5, с. 73], воспитательное мероприятие состоит из *пяти последовательных взаимосвязанных этапов*: определение цели, задач, темы и формы; разработка плана проведения; подготовка; проведение; подведение итогов и анализ. Критерии анализа: как реализуются цели и задачи, предметная деятельность учащихся, деятельность учителя, уровень сотрудничества, реальный результат. Уровень реализации каждого критерия на всех этапах автор данной методики анализа предлагает измерять с помощью условной оценки уровней (5 – высокий, 4 – средний, 3 – низкий), что позволит определить уровень эффективности каждого этапа воспитательной деятельности.

Основываясь на научных исследованиях Ю.А. Конаржевского, Н.Е. Калашикова разработала аналитическую схему, позволяющую успешно осуществить анализ воспитательного мероприятия [13]:

1. Четко и осмысленно сформулировать цель анализа.
2. Исходя из цели, наметить программу действий по наблюдению и сбору информации.

3. В ходе анализа вычленив этапы мероприятия и дать характеристику каждого из них, включая в нее содержание деятельности педагога, содержание деятель-



ности учащихся, организацию этой деятельности.

4. Подвергнуть анализу системообразующие связи воспитательного мероприятия, взаимосвязи его цели, избранного содержания, используемых форм и методов, полученных результатов.

5. Определить, как в итоге поэтапного развертывания воспитательного мероприятия образуется конечный результат, полностью или частично адекватный ранее сформулированным целевым ориентирам.

6. Выявить наличие и уровень управленческой культуры педагога и учащихся.

7. Установить взаимосвязь данного мероприятия с предыдущими и последующими делами, его место в общей системе воспитательной работы.

8. На основе данных, полученных в ходе анализа, сделать выводы.

9. Исходя из установленных причинно-следственных связей, подготовить рекомендации по совершенствованию воспитательного процесса, с обязательным указанием конкретных действий, сроков их осуществления и ответственных за выполнение предлагаемого.

В практике управления общеобразовательной организацией существует немало вариантов анализа, но очевидно, что все они должны основываться на понимании воспитательного мероприятия как процесса. Только в этом случае педагогический анализ будет являться инструментом совершенствования и развития не только воспитательной деятельности, но и всего учебно-воспитательного процесса.

Из всех видов педагогического анализа анализ итогов учебного года самый сложный, так как требует от руководителя школы владения такими приемами аналитической деятельности, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, абстрагирование, аналогия и т.д., умения работать с большим объемом информации, знания содержания анализируемого объекта.

В современном педагогическом менеджменте существует целый ряд методик для осуществления анализа итогов учебного года.

Рассмотрим методику, предложенную Ю.А. Конаржевским [14]. Ученый справедливо отмечает, что с одной стороны анализ итогов учебного года – это как бы модель состояния дел в школе, а с другой – это план-модель движения вперед. Роль педагогического анализа итогов учебного года в процессе внутришкольного управления огромная. Результаты анализа итогов учебного года дают возможность: научно обосновать и сформулировать цели деятельности и основные задачи функционирования педагогического коллектива на новый учебный год; установить истинную картину знаний, уровня воспитанности, общего развития учащихся, объективную оценку качества преподавания, организации процесса учения учителем; правильно определить основные направления внутришкольного контроля, системы организационных мер по совершенствованию и оптимизации учебно-воспитательного процесса; оценить состояние инновационных процессов. Глубокий анализ итогов учебного года невозможно осуществить без наличия определенной базы данных, собранной в течение всего учебного года по блокам, составляющим предмет анализа, при помощи педагогического мониторинга.

Согласно методике Ю.А. Конаржевского, анализ итогов учебного года состоит из *трех периодов*:

– период предварительного ознакомления с предметом педагогического анализа (определяется предмет и цель анализа из имеющейся информации);

– период анализа полученной информации (данные выделяются и группируются в 12 блоков, дается качественная и количественная характеристика данных, в каждом блоке выявляются условия, влияющие на развитие предмета анализа, и причины появления анализируемого предмета);

– завершающий период анализа (обобщение результатов анализа и формулировка задач педагогического

коллектива на новый учебный год).

Еще одна методика [5, с. 73-77] предполагает анализ руководителем общеобразовательной организации следующих конечных результатов: качество знаний, умений и навыков учащихся; уровень воспитанности школьников; их готовность к трудовой деятельности, к продолжению образования; сохранение здоровья детей; всеобщ.

В процессе анализа руководителю школы необходимо выявить главные факторы, которые более всего повлияли на формирование результатов, и отсеять второстепенное (директор ставит вопрос: от чего зависит этот конечный результат?). Затем руководитель выбирает нужную информацию из базы данных, собранной за год, что позволит ему установить зависимость между фактором и результатом, а также выявить причины успешного (или неуспешного) достижения запрограммированного результата.

В качестве примера приведем логику анализа итогов учебного года для качества знаний, умений и навыков учащихся:

Система внутришкольного управления → Материальные и санитарно-гигиенические условия → Работа с педагогическими кадрами → Рациональная организация труда → Качество преподавания → Качество знаний, умений и навыков.

После анализа итогов года ставятся главные задачи на новый период при активном участии всех представителей учебно-воспитательного процесса, что позволяет реализовать аналитическую деятельность на демократической основе. Повышение аналитической основы управления возможно при условии, если не только руководители, но и учителя, ученики, родители овладеют умением осуществлять педагогический анализ, давать оценку своей деятельности и результатов.

Методика П.И. Третьякова [15] носит название «Анализ итогов учебного года по результатам». С точки зрения автора методики, процесс управления школой по форме представляет собой процесс анализа информации, состоящий из *трех этапов*: сбора информации о состоянии управляемого объекта, ее анализа и принятия воздействующих решений (рекомендаций).

При формировании системы информационного обеспечения управления школой по результатам создаются следующие блоки информации:

Блок З – Здоровье и здоровый образ жизни.

Блок В – Воспитательная работа.

Блок О – Обеспечение базового и дополнительного образования.

Блок ГТ – Готовность к непрерывному образованию и труду.

Блок СО – Готовность к жизни в семье и обществе.

Блок РР – Работа с родителями, спонсорами и общественностью.

Блок К – Работа с кадрами.

Блок МТ – Материально-техническое, финансовое обеспечение.

Анализ информации по блокам повторяется ежегодно, поэтому данная информация накапливается целенаправленно. Определены и методы ее сбора: беседы с учителями, учащимися и родителями; проверка классных журналов, дневников, тетрадей; наблюдения; анкетирование и др. По каждому блоку определены содержание информации, лица, которые ее собирают в указанные сроки, анализируют и хранят. В данной методике четко описано, что начинать анализ надо с конечных результатов, а затем анализировать условия, повлиявшие на результаты по каждому блоку-направлению. Для избегания формализма в анализе ученый предлагает использовать педагогическую диагностику.

В проведении педагогического анализа конечных результатов деятельности школы П.И. Третьяков выделяет *четыре основных этапа*: определение предмета, содержания и состава анализа; структурно-функциона-

нальное описание предмета анализа; проведение анализа причинно-следственных связей (в следующей логической цепочке: явление – причина – условие – следствие); установление факторов достижения целей. А завершается педагогический анализ синтезированием, которое позволяет познать целое, формулируются окончательные выводы, аргументированные объективными данными.

А.А. Коростелев [3, 16, 17, 18] предлагает для осуществления анализа итогов учебного года использовать трехмерную модель (анализ осуществляется по горизонтали X, по вертикали Y и по глубине Z), где:

X – подсистемы образовательного процесса или блоки (базовое образование, дополнительное образование, кадровое обеспечение и т.д.), для которых ставится цель анализа;

Y – структурные единицы и элементы подсистемы (ступень обучения, параллель, класс и т.д.);

Z – алгоритм осуществления анализа, представленный в табличной форме.

Эвристический алгоритм проведения анализа результатов работы образовательной системы (ось Z) носит нематематический характер и состоит из пяти этапов:

1 этап. Сравнение фактических и прогнозируемых результатов, что позволяет определить и увидеть расхождения между ними и на основе анализа выявить основные противоречия.

2 этап. Выявленные противоречия.

3 этап. Возможные причины противоречий.

4 этап. Возможные пути решения противоречий.

5 этап. Целевые задачи на следующий учебный год (для целевых блоков – цель направлена на обучаемого) и задачи деятельности на следующий учебный год (для деятельностных блоков – задача направлена не на обучаемого).

Данная технология получила название: технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail». Она позволяет осуществлять не только анализ результатов работы школы от учителя до директора и осуществлять постановку целей и задач образовательной организации [19-21], но и формировать план работы [22], определять направления контроля в организации [23].

Преимущество технологии ТАРРОС «Landrail» по сравнению с другими выше представленными заключается в новом подходе к осуществлению анализа итогов учебного года, который соответствует следующим требованиям:

– заданы параметры, в рамках которых осуществляется анализ;

– определен алгоритм осуществления анализа результатов [24];

– исключена возможность не соблюдения последовательности этапов осуществления анализа или их пропуска [25-30].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований по этому направлению.* В основе управления педагогическим коллективом лежат пять основных закономерностей: гуманистичность, демократичность, аналитичность, целенаправленность, вооруженность аппарата управления умением осуществлять разнообразные виды управленческой деятельности.

Педагогический анализ состоит из пяти аналитических этапов (Ю.А. Конаржевский): предварительное ознакомление с предметом анализа, морфологическое описание предмета анализа, описание структуры предмета анализа, определение причины, обобщение.

Наиболее крупными единицами, которые руководителю школы приходится постоянно анализировать, являются *урок, воспитательное мероприятие, итоги учебного года.*

Существует три основных вида анализа урока: структурный, системный, аспектный.

Неотъемлемой частью педагогического процесса является воспитательная деятельность. Аналитическая

схема Н.Е. Калашниковой позволяет проводить анализ воспитательного мероприятия.

Из всех видов педагогического анализа анализ итогов учебного года самый сложный. Самые распространенные методики анализа итогов учебного года предложены учеными: Ю.А. Конаржевским, Т.И. Шамовой, П.И. Третьяковым, А.А. Коростелевым.

Переоценить роль педагогического анализа в управленческой деятельности руководителя школы и профессиональной деятельности педагога невозможно [31-39]. Современный руководитель должен в совершенстве владеть методами педагогического анализа, что позволит ему:

– определить конкретные цели и задачи деятельности общеобразовательной организации в годовом плане с учетом выявленных причин недостатков прошлого учебного года и путей их ликвидации;

– глубоко изучить достигнутый уровень преподавания и качество знаний учащихся, оценить педагогическую эффективность воспитательной работы;

– сделать внутришкольный контроль эффективным (осуществлять на основе выводов и рекомендаций, полученных через педагогический анализ данных контроля);

– ликвидировать неконкретность, аморфность и формальный характер планов, сделать их действенными документами;

– в полном объеме использовать данные всей системы внутришкольной информации для интенсификации управления;

– выявить возможности и скрытые резервы для дальнейшего совершенствования процессов обучения и воспитания;

– развиваться и самосовершенствоваться как личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
2. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973.
3. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления. Внутришкольный аспект / Saarbrücken, 2011.
4. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. / – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
5. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики. / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
6. Плахова Л.М., Решетников Н.Н., Шимутин Е.Н. Организация труда руководителя образовательного учреждения: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. – М.: АПК и ППРО, 2007. 64 с.
7. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2003. 368 с.
8. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. – Псков: ПОИПКРО, 1996. – 439 с.
9. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. Изд.2 / М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2009. – 240 с.
10. Татарченкова С.С. Урок как педагогический феномен: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 448 с.
11. Симонов В.П. Урок: планирование, организация и оценка эффективности. Учебное пособие. – М., 2010. – 208 с.
12. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока. – Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 2002. – 224 с.
13. Калашникова Н.Е. Схема анализа воспитательного мероприятия // Классный руководитель. - 2003. № 6.
14. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебно-воспитательной работы школы развивающего обучения за Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

учебный год. – Псков, 1996. – 49с.

15. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.

16. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.

17. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196-205.

18. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность внутришкольного управления: понятийный аспект // Вісник Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2010. № 179. С. 15-18.

19. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : целевое содержание на основе ТАРПОС «Landrail» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4. С. 388-395.

20. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 67-71.

21. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 75-78.

22. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : планово-организационное содержание на основе ТАРПОС «Landrail» // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2012. № 2. С. 54-59.

23. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность : выявление противоречий на основе ТАРПОС «Landrail» // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 123-127.

24. Коростелев А.А. Регламентация осуществления аналитической деятельности руководителями образовательных учреждений // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 64-70.

25. Коростелев А.А., Полторецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 38-41.

26. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.

27. Коростелев А.А., Деобальд Н.В. Стратиграфическое построение информационного обеспечения аналитической деятельности внутришкольного управления // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. 2009. Т. 14. № 2. С. 66-69.

28. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1. С. 88-92.

29. Коростелев А.А. Повышение результативности целеполагания в управленческой деятельности руководителей школ на основе стратиграфии образовательных целей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2. С. 26-30.

30. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 192-195.

31. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39-44.

32. Гроссман И.Б. Модель подготовки будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 43-48.

33. Коваль Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 37-41.

34. Афонин Ю.А., Галкина О.В. Управленческая культура как фактор перехода к новой концепции управления «человеческим ресурсом» // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 13-16.

35. Ярыгин О.Н., Беляев М.А., Темирджанова М.А. Принятие управленческих решений в многокритериальных задачах на основе вероятностной матрицы парных сравнений // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 98-100.

36. Сущенко Р.В. Педагогизация процесса формирования управленческой культуры будущего инженера железнодорожного транспорта // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 75-77.

37. Koval N.N. Possibility of modern software ict their influence on formation of information educational space pedagogical activity pedagogical education // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

38. Koval N.N. Increase of level of analytical activity of heads in system of postdegree pedagogical education // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 29-32.

39. Коваль Н.Н. О существующих подходах к классификации функций управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 18-22.



УДК 378.388 (571.56)

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© 2016

**Колодезникова Сардаана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта

**Тарасов Ариан Егорович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Якутск (Россия)*

**Аннотация.** В современных условиях содержание, принципы многоуровневого образования требуют поиска новых моделей организации самостоятельной работы. Обосновывается значимость исследования проблемы организации самостоятельной работы студентов как важнейшего направления работы в реализации компетентностного подхода. Дается обзор подходов к пониманию компетентностного подхода, самостоятельной работы. Подчеркивается, что при компетентностном подходе результат образования достигается не только через полученные профессиональные знания и умения, но и, что важнее, добиваться результата через способность действовать в различных ситуациях, пусть даже ошибочных. Определяются компоненты, типы самостоятельной работы, условия повышения ее эффективности. Предлагается модель организации самостоятельной работы студентов, выделены задачи, принципы, этапы, механизмы организации самостоятельной работы студентов вуза в современных условиях.

**Ключевые слова:** компетенция, самостоятельная работа студентов, высшее профессиональное образование, федеральный государственный образовательный стандарт.

## ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

© 2016

**Kolodeznikova Sardaana Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences Institute of physical culture and sport

**Tarasov Arian Egorovich**, candidate of pedagogical sciences Institute of physical culture and sport

*North-Eastern federal university of a name of M.K. Ammosov, Yakutsk (Russia)*

**Abstract.** In modern conditions, the content of the principles of multi-level education need to find new models of organization of independent work. Substantiates the significance of the research problems of the organization of independent work of students as the most important areas of work in the implementation of the competency approach. A review of approaches to the understanding of the competence approach, independent work. The essence of the competence approach in education is underlined in orientation on the result, moreover the quality of the result is considered to be not the sum of mastered information but readiness and person's ability to act in different professional and non-standard situations. The components, types of independent work, conditions of efficacy. A model of the organization of independent work of students, marked objectives, principles, stages, mechanisms of the organization of independent work of students of the university today.

**Keywords:** competence, independent work of students, higher education, federal state educational standard.

**Постановка проблемы.** Об изменениях, происходящих в системе высшего образования в связи с вхождением России в европейское образовательное пространство, написано достаточно, в частности, речь идет об образовании в течение всей жизни, повышении качества высшего профессионального образования за счет внедрения уровневой системы образования и компетентностного подхода, мобильности студентов и аспирантов, а также за счет использования систем зачетных единиц. Стандарт современного образования направлен на формирование компетенций у бакалавров и магистров.

Нужно отметить, что компетентностный подход в определении целей, задач и содержания образования не является совершенно новым для российской школы. Основополагающим развитие личностных качеств обучающихся считали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский и другие российские педагоги. Всестороннему изучению фундаментальных основ компетентностного подхода посвящены работы В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, А. И. Субетто, А. В. Хуторского и др.

**Анализ исследований.** Анализ вышеуказанных работ позволяет выделить в них общую идею о том, что при компетентностном подходе результат образования достигается не только через полученные профессиональные знания и умения, но и, что важнее, добиваться результата через способность действовать в различных ситуациях, пусть даже ошибочных. Вслед за И. А. Зимней, компетентность можно трактовать «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт» [1].

Компетентный в своем деле человек (от лат. *competens* — соответствующий, способный) означает его осведомленность в определенном вопросе, способность к конкретной деятельности. По мнению, М. В. Журавлевой, его характеризует целая совокупность качеств:

- образованность (разносторонние знания, умения,

навыки, интеллектуальные интересы, стремление и умение постоянно обогащать свои знания, мировоззрение);

- воспитанность (нравственная, эстетическая, физическая, трудовая, единство слова и дела, постоянное самовоспитание);

- социализированность (готовность к активной социальной и профессиональной деятельности, к рациональному досугу, успешная самореализация);

- культура (интериоризация культурных ценностей человечества, культура труда и общения);

- выраженные индивидуальные черты (творческие способности, аналитические умения, сформированность познавательных процессов) и др. [2].

На основе изучения исследований, посвященных проблемам компетентностного подхода [3-9], можно выделить несколько подходов к классификации компетенций.

В. И. Байденко [10] предлагает следующую классификацию:

- *социально-личностные* компетенции раскрывают способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию, а также обеспечивают жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом;

- *экономические компетенции* включают в себя способность личности к эффективному предпринимательскому поведению;

- *общенаучные компетенции* выражают готовность и способность личности к конструктивному использованию знаний, методов и технологий, которые постоянно обновляются и развиваются;

- *организационно-управленческие* компетенции представляют собой способность личности к целесообразной деятельности по формированию производственных коллективов, управленческих команд;

- *общепрофессиональные* компетенции очерчивают

круг способностей личности к методологическому использованию теоретических основ их профессиональной деятельности;

– *специальные* компетенции выражают собственно профессиональный профиль выпускника, идентифицирующий его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне.

Представляет интерес структура компетенций, предложенная Э.Ф. Зеером [11]:

– базовые (ключевые) компетентности, овладение ими позволяет решать проблемные ситуации в повседневной, профессиональной и социальной сферах, они надпредметны и междисциплинары;

– социально-профессиональные компетенции определяются как способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания и умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения;

– ключевые квалификации – комплекс психологических качеств, способностей в структуре общей квалификации специалиста, которые имеют широкий радиус действия, обеспечивая доступ к эффективному выполнению общепрофессиональных функций.

Всесторонний анализ основных положений обновления содержания профессионального образования, в частности, Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, примерной основной образовательной программы по направлениям образования, локальных нормативных документов конкретного вуза (в нашем случае Северо-Восточного федерального университета) позволяет резюмировать, что реализация компетентного подхода предполагает подготовку конкурентоспособных специалистов, обладающих готовностью к непрерывному самообразованию, способных адаптироваться к изменяющимся социальным условиям и требованиям рынка труда [12]. Одним из условий решения данной задачи является обновление самостоятельной работы студентов, содержание которой направлено на активную исследовательскую деятельность студентов [13–19], умеющих грамотно сформулировать проблему, найти подходы к ее решению, добиваться конкретного результата, защищать свою точку зрения.

Локальными документами, регламентирующими активизацию самостоятельной работы, являются:

– СМК-ОПД-4.2.3-016-11 «Положение о самостоятельной работе студентов СВФУ от 27.05.2011 г.».

– СМК-ОПД-4.2.3-10-11 «Положение о балльно-рейтинговой системе в СВФУ. Версия 2.0.doc от 25.04.2012 г.».

– СМК-ОПД-4.2.3.-09-11 «Положение об организации учебного процесса в СВФУ с использованием системы зачетных единиц от 27.05.2011 г.».

– СМК-П-2.2-32-14 «Положение о фонде оценочных средств по дисциплине (модулю)».

В письме Министерства образования Российской Федерации от 27.11.2002 г. №14-55-996 ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» определены основные задачи профессионального образования: «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, свободного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования».

Решение этих задач невозможно «без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей

за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы» [20].

Понятно, что самостоятельная работа студентов как деятельность будет трактоваться исследователями по-разному в зависимости от личного опыта работы в данной сфере. В рамках исследования представляют интерес некоторые определения.

С.И. Архангельский трактует понятие «самостоятельная работа» как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретений знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач [20].

А.Г. Молибог понимает самостоятельную работу как многоаспектную деятельность, складывающуюся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ и т.д. [21].

Р.И. Платонова дает следующее определение: «самостоятельная работа есть средство организации и управления познавательной деятельностью обучающихся» [22].

В «Положении об организации самостоятельной работы студентов в СВФУ» под самостоятельной работой понимается процесс активного, целенаправленного приобретения студентом теоретических знаний и практических умений без непосредственного участия преподавателя, как в ходе аудиторных занятий, так и во внеучебное время [23].

Можно констатировать, что самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, направленный на развитие активности, самостоятельности, познавательного интереса, самообразования, с другой – как комплекс мероприятий, направленный на управление, координацию и контроль за данной деятельностью студентов.

Очевидно, что самостоятельная работа определяется несколькими признаками, характеризующимися разнообразными подходами к ее классификации. Наиболее упорядоченную классификацию, на наш взгляд, предлагает Ситаров В.А. [24], распределяя самостоятельную работу студентов по следующим признакам:

1) по дидактической цели ее применения – познавательная, практическая, обобщающая;

2) по типам решаемых задач – исследовательская, творческая, познавательная и др.;

3) по уровням проблемности – репродуктивная, репродуктивно-исследовательская, исследовательская;

4) по характеру коммуникативного воздействия студентов – фронтальная, групповая, индивидуальная;

5) по месту ее выполнения – аудиторная и внеаудиторная;

6) по методам научного познания – теоретическая и экспериментальная.

Не секрет, что в сегодняшнем обилии потока информации студенты научились к избирательному и свободному восприятию потоков информации. Для них важен процесс получения знаний через диалоги и обмен информацией.

Учиться последовательно, скрупулезно изучая и конспектируя учебники, не свойственно современному студенту. Получение знаний осуществляется через обучение в форме участия, экспериментирования, социальной практики, соответственно модели и виды самостоятельной работы студентов тоже претерпевают в связи с этим значительные изменения.

*Результаты и обсуждение.* Анализ научной литературы и сложившейся практики вузовского процесса обучения, а также собственный педагогический опыт позволили нам структурировать основные понятия, связанные с организацией самостоятельной работы студентов, и представить концепцию в виде структурно-функциональной модели (рис.1):

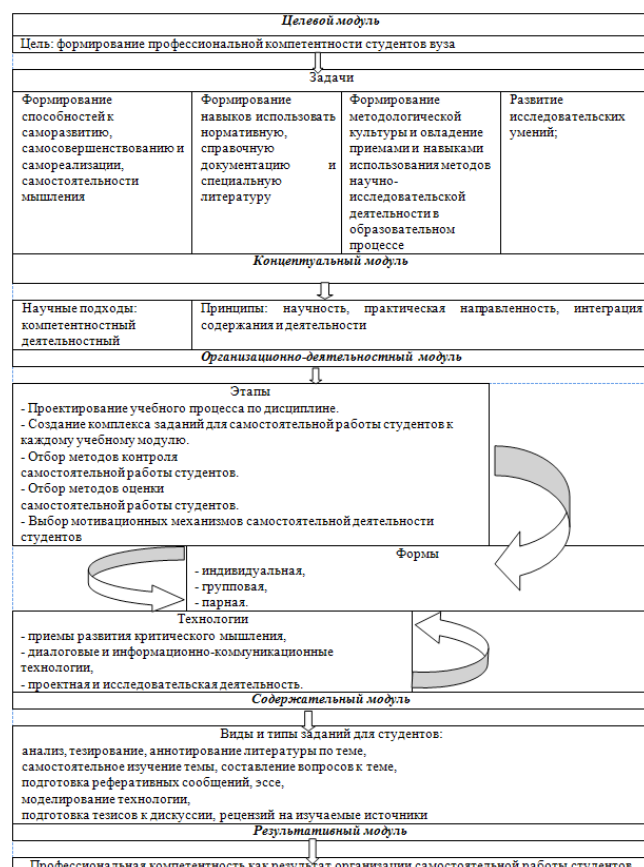


Рис. 1. Структурно-функциональная модель организации самостоятельной работы студентов

**Выводы.** Описанная модель организации самостоятельной работы в условиях формирования компетенций у студентов позволяет, на наш взгляд, внести необходимые коррективы в учебные планы, в рабочие программы дисциплин, в фонды оценочных средств, тем самым способствуя выпуску бакалавров, квалификация которых отвечает современным требованиям к профессиональной деятельности в современных условиях.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Журавлева М. В. Региональная модель непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 117-120.
3. Слесарев Ю.В. Разработка модели обучения студентов в вузе на основе компетентностного подхода // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 163-168.
4. Рыбакова М.В. Реализация компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 61-66.
5. Скоробогатов А.В., Скоробогатова А.И. Реализация компетентностного подхода в процессе преподавания юридических дисциплин профессионального цикла: инновационные формы и методы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 65-68.
6. Третьякова Е.М. реализация компетентностного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.
7. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как меха-

низм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

8. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

9. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.

10. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3-14.

11. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

12. Инструктивное письмо Министерства образования и науки РФ от 27.11.2002 №14-55-996 ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lawmix.ru/expertlaw/157904>.

13. Саглам Ф.А. Способы мотивирования и оценка результативности самостоятельной работы студентов-психологов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 66-68.

14. Любушкина Л.А. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплинам психологического цикла // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 62-64.

15. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.

16. Власенко С.В., Батырбаева Н.К. Самостоятельная работа педагогов в период повышения квалификации как основное условие профессионального развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 17-21.

17. Афанасьева Е.Г. Формирование общих компетенций у студентов во внеучебной деятельности колледжа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 10-12.

18. Энбом Е.А., Иванова В.А. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов младших курсов как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, направленная на повышение качества подготовки бакалавров инженерного профиля // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 79-82.

19. Куликова Е.В. Педагогическое сопровождение научно-исследовательской работы студентов педвузов в процессе выполнения курсовой работы с использованием облачных технологий // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 22-25.

20. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

21. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – Минск: Высшая школа, 1975.

22. Платонова Р.И. Теоретические и проблемные основы самостоятельной работы как механизма развития конкурентоспособной личности // Наука и образование. – 2008. – №4. С.108-113.

23. Положение о самостоятельной работе студентов в СВФУ: версия 1.0. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.s-vfu.ru/upload/iblock/a09/a09080d971c5fdd411332363289e88e1.pdf>

24. Ситаров В.А. Дидактика: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – С. 256.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ: ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ БУДУЩИХ МАТЕМАТИКОВ

© 2016

**Еремичева Оксана Юрьевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Национальная и мировая экономика»

**Кочетова Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Высшая математика и прикладная информатика»

**Афанасьева Елена Андреевна**, студент направления подготовки  
01.03.02. Прикладная математика и информатика

*Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** Подготовка высококвалифицированных кадров, обладающих профессиональными компетенциями, имеющих конкретные цели и способности их воплощения в выбранной ими профессии является основой высшего образования. Однако стартовой площадкой являются выпускники школ – хорошо подготовленные и профессионально ориентированные абитуриенты. Как найти лучшего выпускника школы, убедить его в правильности выбора будущей профессии, заинтересовать в выборе вуза? Большое значение играет выбор индивидуальных образовательных траекторий, который может быть осуществлен как на этапе профориентационной работы, так и процессе обучения в вузе. Особенности образовательных траекторий будущих математиков показано на примере направления подготовки 01.03.02. Прикладная математика и информатика Самарского государственного технического университета. Довузовская подсистема профориентационной работы зарекомендовала себя в специализированных технических классах школ Самарской и близлежащих областей. В статье указаны внешние и внутренние факторы, оказывающие влияния на выбор направления подготовки, высшего учебного заведения и индивидуальной образовательной траектории студентов. Логика исследования заключается в описании системы профориентационной работы с будущими студентами, с демонстрацией ее эффективности, а так же последующей практической деятельности. Продуктивность организации практик студентов, а, следовательно, и качества профессиональной подготовки, в значительной степени зависит от серьезного выбора баз практик, которые предоставляет вуз.

Результатом такой работы является востребованность и конкурентоспособность выпускников.

**Ключевые слова:** профессиональное формирование будущего математика, выбор образовательной траектории, индивидуальная образовательная траектория, система профориентационной работы, факторы, влияющие на выбор профессии, профориентационная деятельность в вузе.

## PROFESSIONAL EDUCATION OF BACHELORS: FEATURES OF EDUCATIONAL WAYS OF FUTURE MATHEMATICIANS

© 2016

**Ermicheva Oksana Urievna**, candidate of economical science, assistant professor  
of the «National and International Economics» Department

**Kochetova Tatiana Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
of the «Higher Mathematics and Applied Informatics» Department

**Afanasieva Elena Andreevna**, student of specialization 01.03.02 “Applied Mathematics and Computer Science”  
*Samara State Technical University, Samara (Russia)*

**Abstract.** The preparation of highly qualified students with professional competences, who have specific goals and can achieve them in the profession that they have chosen is the basis of higher education. However, the starting point are school leavers - well-trained and professionally oriented applicants. How can universities find the best school graduates and convince them to select the right profession or high school? The individual educational ways can help high schools to attract good students. This ways can be carried out both at the stage of career guidance, and the learning process at the university. Features of educational ways of future mathematicians are shown in the example of specialisation 01.03.02 “Applied Mathematics and Computer Science” in Samara State Technical University. Pre-university career guidance subsystem has established itself in the specialized technical classes in Samara and surrounding areas schools. The article lists the external and internal factors that influence on the student’s choice of specialisation, university and the individual educational way. The system of career guidance to prospective students, with a demonstration of its effectiveness is described in the article. The productivity of the organization of students practices, and, consequently, the quality of vocational training, to a large extent depends on the choice of major bases practices, which high school provides. The result of this work is the relevance and competitiveness of graduates.

**Keywords:** professional education of future mathematicians, the choice of educational paths, the individual educational ways, career guidance system, the factors that influence on the choice of profession, career guidance activities in high school

В условиях динамично развивающейся экономики Самарского региона актуализирован социальный заказ на подготовку высококвалифицированных конкурентоспособных профессионалов, обладающих набором четко сформированных компетенций, мобильностью, открытостью к познанию нового, способных самореализовать свой потенциал в профессии и в жизни [1, 2]. Жесткая конкуренция среди игроков рынка образовательных услуг в сфере высшего образования имеет четко обозначенные цели: найти лучшего выпускника школы, убедить абитуриента в правильности его выбора, создать условия для получения опережающих время профессиональных умений и навыков, сформировать необходимый для профессиональной деятельности уровень общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций и создать условия для благоприятного вхождения в мир труда и профессии [3].

Ориентируясь на опыт Самарского государственного-

го технического университета, допускаем возможность рассмотрения особенностей образовательных траекторий обучающихся на примере направления подготовки 01.03.02 Прикладная математика и информатика.

Основная гипотеза исследования сводится к тому, что будущий студент еще на этапе выбора высшего учебного заведения, формирует траекторию своего обучения.

При выборе направления подготовки, определяющего будущую квалификацию и сферу профессиональной деятельности, многие абитуриенты ориентируются на мнение старшего поколения. Немаловажным фактором является также престиж будущей профессии, рейтинг вуза, мнения обучающихся студентов (друзей) и выпускников вуза, а так же другие факторы, оказывающие внешнее влияние на принятие решения [4]. Среди внутренних факторов можно выделить возможность выбора в конкретном вузе индивидуальных образователь-

ных траекторий. Они характеризуются вариативностью форм, методов и средств обучения, что ориентировано на различные способности и предпочтения студентов [5].

В этой связи, соблюдая определенную последовательность и логику исследования, отметим, что должна существовать основа для реализации студентами выбора форм обучения, технологий обучения, структурных элементов учебного плана, осуществления научной, спортивной, культурной, общественной и других видов деятельности. Демонстрацией условий и технологий для самореализации студентов в вузе совместно с профориентационной работой, целесообразно заниматься еще на этапе довузовской подготовки [6].

Довузовская подсистема профориентационной работы является значимым этапом допрофессиональной подготовки студентов. Хорошо себя зарекомендовали активные методы профориентационной деятельности. Например, до 75% школьников, получивших дополнительное образование по математике и физике в специализированных технических классах, созданных при поддержке компаний «Роснефть» и «Санорс», в школах городского округа Самары, Новокуйбышевска, Отрадного, Похвистнево, Бугуруслана и Бузулука, становятся студентами ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (СамГТУ).

С целью привлечения школьников с потенциально высоким уровнем знаний в вузе на протяжении многих лет проводятся школьные олимпиады, конференции, дни науки. Рассмотрим наиболее значимые из них.

1. Турнир имени М.В. Ломоносова – ежегодное многопредметное соревнование по математике (в том числе математическим играм), физике, астрономии и наукам о Земле, химии, биологии, истории, лингвистике и литературе. Задания ориентированы на учащихся 6 -11 классов. Турнир проводится на базе СамГТУ совместно с Московским центром непрерывного математического образования начиная с 2010 года. В турнире по Самаре и Самарской области ежегодно принимает участие более 2000 человек, с 2009/2010 учебного года олимпиада входит в Перечень олимпиад школьников, утверждаемый Министерством образования и науки РФ [7].

Цель Турнира – дать участникам материал для размышлений и подтолкнуть интересующихся к серьезным знаниям. Задания достаточно разнообразны, нацелены в значительной степени не на энциклопедические знания, а на развитие логического мышления [8]. Динамика участников Турнира положительная, при устойчивой амплитуде роста состоящих на заключительном этапе (Таблица 1).

Таблица 1 - Участие школьников в Турнире М.В. Ломоносова

| Годы      | Отборочный тур | Заключительный тур |
|-----------|----------------|--------------------|
| 2012/2013 | 1700           | 32                 |
| 2013/2014 | 811            | 35                 |
| 2014/2015 | 1576           | 22                 |
| 2015/2016 | 1672           | 40                 |

География участников разнообразна: школьники городского округа Самара, Новокуйбышевска, Тольятти, Сызрани, а так же соседних областей и республик: Татарстан, Башкортостан, Ульяновская и Саратовские области.

2. Различного уровня предметные олимпиады:

- Предметные олимпиады для абитуриентов по химии, физике, математике и информатике имени академика Н.Н. Семенова – ежегодные мероприятия, проводимые для учащихся 10-11 классов. Ежегодно в них принимает участие более тысячи учащихся городского округа Самара и Самарской области;

- Городские туры Всероссийской олимпиады школь-

ников по химии и основам безопасности жизнедеятельности, проводимые на базе Самарского государственного технического университета;

- Межрегиональная олимпиада школьников «Будущие исследователи – будущее науки». Данная олимпиада входит в Перечень олимпиад школьников, утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации. Олимпиада проводится по следующим общеобразовательным предметам: история, физика, химия и проходит в два тура: отборочный (заочный или очный) этап и заключительный (очный) этап [9]. Заключительный этап проводится по каждому предмету одновременно в городах: Нижний Новгород, Саратов, Ярославль, Белгород, Пенза, Красноярск, Самара, Екатеринбург, Оренбург, Барнаул, Саранск, Симферополь. Победители и призеры этой олимпиады имеют льготы при поступлении в вузы России, которые определяются конкретным вузом. СамГТУ имеет положительную динамику участников олимпиады, которая представлена в таблице 2. Участники олимпиады имеют возможность проверить свои силы и определиться с будущей профессией и выбором вуза;

Таблица 2 - Участие школьников в олимпиаде «Будущие исследователи – будущее науки»

| Полное наименование олимпиады                                                |         | Число участников |                    |                |                    |                |                    |
|------------------------------------------------------------------------------|---------|------------------|--------------------|----------------|--------------------|----------------|--------------------|
|                                                                              |         | 2013/2014        |                    | 2014/2015      |                    | 2015/2016      |                    |
|                                                                              |         | Отборочный тур   | Заключительный тур | Отборочный тур | Заключительный тур | Отборочный тур | Заключительный тур |
| Межрегиональная олимпиада школьников «Будущие исследователи – будущее науки» | Физика  | 145              | 44                 | 262            | 9                  | 489            | 20                 |
|                                                                              | Химия   | 139              | 33                 | 234            | 30                 | 308            | 14                 |
|                                                                              | История | 30               | 11                 | 374            | 79                 | 423            | 70                 |

- Особенно следует отметить Межрегиональную олимпиаду школьников по математике «САММАТ». Олимпиада ориентирована на учащихся 6 -11 классов и проводится в два тура. Первый тур – отборочный тур проводится в очной и заочной (интернет - тур) формах. Принять участие в интернет – туре, можно зарегистрировавшись на сайте олимпиады [www.sammatt.ru](http://www.sammatt.ru). Данная олимпиада – это не только соревнование, но и обучение. По завершении каждого тура на сайте размещаются задания. У ребят есть возможность обсудить со сверстниками и старшими коллегами решение задач в социальных сетях (например, ВКонтакте существует группа «Межрегиональная олимпиада школьников САММАТ») [10, 11].

Самарский государственный технический университет является главным организатором проведения олимпиады. Ежегодно оценивают около 20 тысяч работ школьников из 36 регионов страны, а также из Казахстана и Германии. Задание для каждого класса включает в себя 10 задач различной сложности: как логические и текстовые задачи, так и графические, охватывающие все изучаемые в школьном курсе математики разделы. Задачи довольно непростые и без опыта решения олимпиадных задач с ними справиться действительно трудно.

Участники олимпиады «САММАТ» имеют льготы при поступлении в СамГТУ: победители (в том числе и прошлых лет) олимпиады зачисляются в вуз без учета экзаменов; призеры этого года получают два дополнительных балла к результатам ЕГЭ.

Представленная подсистема профориентационной работы позволяет абитуриентам сделать осознанный выбор будущей профессии и высшего учебного заведения, что является стартовым шагом индивидуальной образовательной траектории.

Продолжением реализации индивидуализации обучения способствует организация вузовской профориентационной деятельности, которая осуществляется в процессе различных видов практик бакалавров, обучающихся по направлению 01.03.02 Прикладная математика и информатика. В связи с увеличением количества часов на учебную и производственную практики, а также, с переходом обучения на ФГОС ВО 3+, а именно с вве-

дением в учебный план, рассматриваемого направления подготовки преддипломной практики, осуществляется тесная связь с предприятиями не только Самарской области, но и России [12, 13]. Ежегодно заключается свыше 30 договоров с предприятиями России, Самарской области и городского округа Самара, осуществляющих деятельность, соответствующую области и видам профессиональной деятельности, обозначенных для выпускников в образовательных стандартах высшего образования. Студенты СамГТУ проходят практику в: «РКЦ «Прогресс»; «Авиагор»; Новокуйбышевский и Куйбышевский НПЗ; «Волгобурмаш»; «Внешторгбанк»; «Сбербанк»; «Приоритет»; «Солидарность» и др. [14].

Качественная подготовка студентов в университете способствует достаточно быстрому профессиональному продвижению выпускников [15-23]. Выпускающая кафедра поддерживает связь с более чем 30 предприятиями Самарской области и России, что позволяет получать ежегодно не менее 100 заявок на выпускников. За последние три года количество заявок от предприятий по большинству специальностей превышает количество выпускников на 20 - 24%.

Дальнейшее профессиональное формирование будущего математика в рамках конкретного уровня профессиональной подготовки во многом определяется границами новых образовательных технологий и зависит от организации образовательного процесса, предусматривающего наличие саморегуляции с высокой степенью осознания значимости обучения, сформированным умением выявить оптимальные способы и средства достижения поставленных целей [24, 25]. Студенты самостоятельно выбирают путь учения на основе осознанной самооценки возможностей и личных образовательных потребностей [26-28].

Можно сделать вывод о том, что для полноценного профессионального развития студентов вузов важно создать условия особенности индивидуальных образовательных, а значит и карьерных траекторий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кочетова Н.Г., Котова Т.А. Оптимизация воспитательного пространства высшей школы в решении задач профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / В сборнике: Педагогика городского пространства: теория, методология, практика. Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции, 2015. С. 321-328.
2. Афанасьева Е.А., Еремичева О.Ю., Косякова И.В. Эконометрическое моделирование и прогнозирование рынка труда в условиях инновационного развития Самарского региона / В сборнике: Государство и бизнес. Современные проблемы экономики. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Северо-Западный институт управления РАНХиГС при Президенте РФ. 2016. С.88-92.
3. Еремичева О.Ю. Разница содержаний трудового и творческого процессов и оценка их значимости в современных условиях / В сборнике: Высшее образование, бизнес, предпринимательство 2009. Материалы Международной научно-практической конференции «Наука, бизнес, образование 2009» и Международной научно-практической конференции «Экономика и управление: теория, методология, практика»: Сборник докладов. Отв. Редактор А.А. Прохоренко. 2009. С.100-103.
4. Кочетова Т.Н., Ильина Л.А., Еремичева О.Ю. Показатели и условия формирования профессиональных компетенций бакалавров технического вуза при изучении математических дисциплин // Самарский научный вестник. 2016. №1(14). С. 175-180.
5. Стельмах Я.Г. Активизация исследовательской деятельности студентов при изучении математики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

2014. №1(21). С.163-170.

6. Воронина М.А. Компоненты профессиональной культуры будущего педагога // Школа будущего. 2015. № 2. С. 160-166.
7. Отчет о самообследовании СамГТУ за 2015г. <http://www.samgtu.ru/university/normativnye-dokumenty>
8. Лысогорова Л.В., Кочетова Н.Г., Zubova С.П. Реализация принципа обучения математике на повышенном уровне трудности / В сборнике: Научные проблемы образования третьего тысячелетия VII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. 2013. С. 109-114.
9. Kochetova N.G., Zubova S.P. The description of competition tasks in modern conditions // Школа будущего. 2015. № 2. С. 131-135.
10. Кочетова Т.Н. Педагогические условия математической подготовки современного инженера / В сборнике: Наука и образование в современном обществе: вектор развития. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: В 7 частях. ООО «Ар-Консалт». 2014. С. 28-30.
11. Воронина М.А. Онлайн ресурсы ИКТ в реализации ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 142-147.
12. Кочетова Т.Н. Особенности современной математической подготовки будущего инженера / В книге: Современные технологии подготовки кадров и повышения квалификации специалистов нефтегазового производства. Тезисы Международной научно-практической конференции. 2014. С.51.
13. Кочетова Т.Н. Совершенствование учебно-познавательной деятельности студентов технического университета // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия Психолого-педагогические науки. 2006. № 47. С. 102-105.
14. Воронина М.А., Кочетова Н.Г. Соответствие подготовки бакалавров дошкольного и начального образования требованиям ФГОС // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 11-16.
15. Стельмах Я.Г. Особенности математической подготовки студентов академического бакалавриата // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 185-189.
16. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профессиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 69-72.
17. Энбом Е.А. Использование дидактического потенциала интерактивной доски на занятиях по высшей математике как способ оптимизации образовательного процесса // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 140-145.
18. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «Введение в систему математического образования России» в ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.
19. Энбом Е.А., Иванова В.А. Особенности формирования и развития исследовательской компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «высшая математика» в техническом вузе // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 140-144.
20. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.
21. Дзамыхов А.Х. Структура и содержание методической системы совместного изучения информатики и математики в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 49-53.
22. Таненкова Т.В. Природосообразные основы дифференциации обучения студентов математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс.



2014. № 4. С. 283-286.

23. Архипова Г.С. Подготовка и воспитание высококвалифицированного профессионала в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 18-21.

24. Стельмах Я.Г. Формирование исследовательских умений студентов при обучении математике / В книге: Современные технологии подготовки кадров и повышения квалификации специалистов нефтегазового производства. Тезисы Международной научно-практической конференции. 2014. С.61.

25. Стельмах Я.Г. Формирование профессиональной математической компетентности студентов – будущих инженеров / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара. 2011.

26. Стельмах Я.Г. Прогностический потенциал как условие успешной профессиональной деятельности будущего инженера-электроэнергетика // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 3. С. 171-178.

27. Кочетова Т.Н. Использование профессионально направленных задач при обучении будущих экономистов математике // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2007. № 1. С. 66-72.

28. Еремичева О.Ю., Ильина Л.А., Кочетова Т.Н. Компетентностный подход как базис для конструирования содержания образовательных программ укрупненной группы направлений подготовки и специальностей 38.00.00 «Экономика и управление» в техническом вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 2 (26). С. 50-60.

УДК 371.72

**УЧЕТ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ВЫБОРЕ МЕТОДОВ, МЕТОДИК  
И ТЕХНОЛОГИЙ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

© 2016

**Кочиева Элина Романовна**, кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр  
и медико-биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта  
*Северо-Осетинский государственный университет им К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования тех или иных физических качеств подрастающего поколения, которые необходимо изучить не только с точки зрения улучшения двигательных способностей, но и обязательно с точки зрения обеспечения организации процесса физического развития и увеличения функциональных возможностей молодежи. Признавая укрепление и сохранение здоровья подрастающего поколения одним из приоритетных направлений государственной политики в области физического воспитания, можно утверждать, что важными задачами сегодня в этом ракурсе являются повышение уровня адаптационных возможностей его организма, обучение основным методам, принципам и средствам ведения здорового образа жизни, полноценное физическое и психофизиологическое развитие в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями; формирование у него мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью, к ведению здорового образа жизни. Степень усиления функционально-целевого потенциала физической культуры, сформированности физических качеств и способности приспособляемости организма к физическим нагрузкам зависят от возрастных особенностей организма. Упражнения на выносливость в возрасте 17 – 18 лет и особенно в 15 – 16 лет необходимо строго дозировать. При организации физического воспитания необходимо учитывать тот факт, что высокие показатели скорости и гибкости человека могут быть достигнуты к 18 годам, сила мышц повышается до 20 лет и более; высокий уровень выносливости обычно достигается к 23 – 25 годам. По мнению большинства исследователей, наиболее благоприятными условиями для развития выносливости считается возраст 19–20 лет.

**Ключевые слова:** физическое воспитание, учет возрастных особенностей, методы физического воспитания, технологии физического воспитания, физическая культура, спорт.

**ACCOUNTING AGE FEATURES IN SELECTING METHODS, TECHNIQUES AND TECHNOLOGIES  
PHYSICAL EDUCATION**

© 2016

**Kochieva Elina Romanovna** candidate of biological sciences, assistant professor of sports games and biomedical  
disciplines faculty of physical education and sport  
*North Ossetian State University named K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** The problem of the formation of various physical qualities of the younger generation, which should be studied not only in terms of improving motor skills, but certainly in terms of the organization of process of physical development and increased functional capabilities of youth. Recognizing the strengthening and preservation of health of the younger generation of one of the priority directions of the state policy in the field of physical education, it can be argued that the important task today in this perspective is to increase the level of adaptation capabilities of the organism, learning basic techniques, principles and means of leading a healthy life, full physical and psychophysiological development in accordance with the age and individual characteristics; the formation of his motivation and value attitude to their own health, to the maintenance of a healthy lifestyle. Extent to which the functional-target potential of physical culture, formation of physical qualities and abilities of adaptability of the organism to physical stress depend on the age characteristics of the organism. Exercise endurance aged 17 – 18 years and especially in the 15 – 16 years of age must be strictly dosed. The organization of physical education must take into account the fact that high levels of speed and flexibility can be achieved by age 18, muscle strength increased to 20 years or more; a high level of endurance is usually achieved in 23 – 25 years. According to most researchers, the most favorable conditions for the development of endurance is considered the age of 19 – 20 years.

**Keywords:** physical education, age-appropriate methods of physical education, technology, physical education, physical culture and sports.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время все больше осознается тот факт, что традиционные, давно сформировавшиеся и используемые на практике формы, методы, методики и технологии осуществления физкультурно-спортивной работы с подрастающим поколением уже не отвечают требованиям современного общества и должны быть реформированы в более результативные формы. Исходя из этого, как отмечают в своих исследованиях Б.А. Баскаев, А.С. Бузоев и А.М. Хубецов, создается необходимость в поиске новых идей и подходов к организации физкультурно-спортивной работы с использованием инновационных педагогических технологий [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Научные исследования большинства ученых показывают, что комплексная реализация образовательной программы по физическому воспитанию обеспечивает лучшее разрешение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач, в том числе и задач, связанных с подготовкой молодежи к выполнению общегосударственных требований. Однако, подбор средств, методов, методик и технологий физического воспитания, допустимые

нагрузки, нормативные требования необходимо осуществлять с учетом возраста обучающихся. Особого внимания заслуживают идеи ученых (С.А. Амбалова [2], И.Н. Воробьева [3], Е.М. Данилов, А.Н. Доева, Д.Ю. Карасев [4], Э.Р. Кочиева [5], Ф.Г. Хамиков [6] и др. [8–14]), посвященные вопросам перестройки физкультурно-спортивной работы в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования в соответствии с современными запросами государства и более активное использование оздоровительного потенциала спортивных игр.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Возрастная периодизация в некотором смысле условна и позволяет установить лишь ориентировочные границы между фазами развития роста. Однако в каждом возрастном периоде физическое воспитание имеет свои особенности. Возрастные особенности организма человека в значительной степени определяют содержание и методику физического воспитания, совершенствования двигательной активности, физиологического развития и т.д. его питания. Таким образом, проблема поиска и реализации новых концепций, технологий и подходов к организации физкультурно-оздоровительной воспитательной работы с учетом возрастных особенностей обучающихся, должна стать одной из приоритетных в современной образовательной системе для укрепления

и сохранения физического и психического здоровья молодежи, формирования у нее основ здорового образа жизни.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Перегрузка образовательного процесса учебными дисциплинами, малоподвижный образ жизни, нерациональное питание, скептическое отношение к здоровому образу жизни, неблагоприятная экологическая обстановка, доступность алкогольных напитков, наркотических и психотропных средств, бесконтрольное времяпрепровождение за компьютером – основные причины ухудшения здоровья и недостаточной физической активности молодежи в последнее время. Сложившаяся на сегодняшний день система образования не способствует формированию положительной мотивации у молодежи к здоровому образу жизни.

Реализуемые методы, методики и технологии физического воспитания (Б.А. Баскаев, М.О. Ревазов, А.М. Хубецов) могут быть оптимальными и эффективными педагогическими воздействиями только тогда, когда они будут соответствовать возрастным особенностям и возможностям обучающихся [7, с. 876]. По возрастным особенностям их можно отнести к двум группам:

- подростковый возраст – юноши 13–16 лет, девушки – 12–15 лет;
- юношеский возраст – юноши 17–21 год и девушки – 16–20 лет.

Возраст 15–20 лет характеризуется поступательным развитием организма. Особенности этого возраста являются постепенное увеличение массы тела и его размеров, расширение приспособительных возможностей организма. Формирование скелета заканчивается в основном к 17–18 годам. К этому периоду формируется физиологическая кривизна позвоночного столба. К 16–18 годам заканчивается формирование стопы. В возрасте 15–16 лет особое внимание преподавателя физического воспитания должно быть обращено на формирование правильной осанки и развитие стопы. Чем полноценнее осанка, тем лучше условия для функционирования внутренних органов и организма в целом. У женщин рост заканчивается в 20–22 года, у мужчин в 23–25 лет. Рост тела сочетается с изменениями в строении костной системы. Чрезмерные физические нагрузки могут привести к задержке роста.

С возрастом у каждого человека увеличивается относительная доля мышц в общем весе тела. Вес тела продолжает расти примерно до 25 лет. У женщин вес тела, как и рост, обычно увеличивается меньше, чем у мужчин. Отношение веса мышечной массы к весу тела у подростков к 15 годам составляет примерно 32,6%, а у юношей к 17–18 годам – 44,2%. Функциональное развитие отделов центральной нервной системы и вегетативных систем заканчивается в основном к 18–21 годам. Большой подвижностью отличаются нервные процессы, а сила возбудительных процессов значительно доминирует над тормозными.

В возрасте 11–18 лет отмечается усиленный рост сердца. Линейные размеры сердца к 15–17 годам увеличиваются в три раза в сравнении с размерами новорожденного. Объем полостей сердца в 13–15 лет составляет 250 см<sup>3</sup>, а у взрослых 250–300 см<sup>3</sup>. Если за семь лет (от 7 до 14) его объем возрастает на 30–35%, то за четыре года (от 14 до 18) – на 60–70%. Увеличение емкости полости сердца опережает увеличение «просветов» сосудов. Сердце нередко «не поспевает» за увеличением общих размеров тела. В возрасте 15–20 лет у 10–15% юношей и девушек отмечается относительное «малое» сердце, что приводит к увеличению периода восстановительных процессов после нагрузки.

Частота сердечных сокращений в возрасте 15 лет составляет 76 ударов в минуту, а в возрасте 20 лет – у юношей 65–70, у девушек 70–75 ударов в минуту.

В обеспечении снабжения тканей кислородом важным фактором является скорость кровотока. Время кругооборота крови в 14–16 лет составляет 18с, а у взрослых – 17–29 с. Для укрепления сердечно-сосудистой системы важное значение имеет разносторонняя физическая подготовка, строгая дозировка и постепенное повышение физических нагрузок, систематичность занятий физическими упражнениями.

С возрастом происходят видоизменения (Э.Р. Кочиева) и в дыхательной системе. С ростом тела потребность в кислороде увеличивается и органы дыхания работают более напряженно [8, с. 88–90]. Так, минутный объем дыхания у 14-летнего подростка составляет на 1 кг веса 110–130 мл, у взрослого же всего лишь 80–100 мл. Функциональные возможности аппарата дыхания еще недостаточно совершенны. Жизненная емкость легких и максимальная легочная вентиляция меньше, чем у взрослых. Объем вентиляции составляет в 14–16 лет – 45 л, в 17–18 лет – 61 л в минуту.

Особенно велика роль физического воспитания в развитии дыхательного аппарата. Преподаватель должен обращать внимание на правильное формирование и увеличение подвижности (экскурсии) грудной клетки, на укрепление дыхательных мышц. Молодежь необходимо научить правильно дышать и помочь им овладеть навыками грудного и диафрагмального (брюшного) дыхания. При этом следует учитывать, что развитие дыхательной системы происходит в единстве с развитием других систем организма и в различные возрастные периоды предъявляются разные требования к развитию физических качеств. Развитие тех или иных физических качеств надобно рассматривать не только с точки зрения совершенствования двигательных способностей, но и обязательно с точки зрения обеспечения нормального протекания процесса физического развития и повышения функциональных возможностей растущего организма.

Уровень развития физических качеств и степень приспособляемости организма к физическим нагрузкам на быстроту, силу, гибкость зависят от возрастных особенностей организма. Высокие показатели гибкости и быстроты могут быть достигнуты к 18 годам, сила мышц увеличивается до 20 лет и более; высокий уровень выносливости наблюдается обычно к 23–25 годам. Упражнения на выносливость в возрасте 17–18 лет и особенно в 15–16 лет необходимо строго дозировать. Наиболее благоприятные условия для развития выносливости в 19–20 лет.

В возрасте 15–16 лет отмечается значительное увеличение мышечной массы и совершенствование нервно-мышечного аппарата, создаются предпосылки к развитию силы. Однако в занятиях с учащимися этого возраста следует воздерживаться от силовых упражнений с предельными нагрузками, так как условия для развития силы создают несколько позднее – в 19–20 лет.

Необходимо подчеркнуть, что обучение в профессионально-техническом училище совпадает с периодом полового созревания. В этот период наблюдается повышенная возбудимость и неустойчивость нервной системы. Индивидуальные особенности физического развития учащихся определяются по данным медицинского контроля. Физиологические возможности учащихся одного и того же возраста могут значительно отличаться. Поэтому в процессе физического воспитания важен индивидуальный подход.

Организация и проведение занятий. Групповые учебные занятия – основа всей учебно-воспитательной работы по физическому воспитанию. На учебных занятиях решается большой круг задач: сообщаются специальные знания, выявляются и совершенствуются физические способности учащихся, прививается любовь к физической культуре и спорту, формируются двигательные навыки. От качества групповых занятий зависит успешное применение всех других форм физического воспитания. Поэтому методика проведения плановых учебных заня-



тий следует разрабатывать с учетом их связи с другими формами физического воспитания.

Характерная особенность видовых занятий заключается в том, что содержание отдельных занятий ограничивается средствами какого-либо одного раздела общей физической подготовки (легкая атлетика, гимнастика, плавание и др.), а последовательность занятий по этим разделам определяется временем года или сроками предоставления спортивных сооружений (стадиона, бассейна, корт и др.). С точки зрения общей физической подготовки и разрешения оздоровительных задач видовые занятия менее эффективны, так как средствами одного вида нельзя обеспечить нужную подготовку молодежи к успешному выполнению программных требований.

Видовые занятия оправданы в тех случаях, когда комплексирование в одном занятии нескольких видов по организационным (занятие в бассейне) или методическим (отрицательный перенос двигательных навыков или физических качеств) признакам невозможно или нецелесообразно.

Специализированные занятия проводят, когда осуществляется специальная профессионально-прикладная физическая подготовка, например, обучение переправам через водные преграды, обучение езде верхом на лошади или на мотоцикле, или, когда необходимо развить специфические для данной профессии двигательные качества с помощью специальных средств.

Самостоятельные занятия по заданию преподавателя являются важным дополнением обязательных занятий и могут включать в себя изучение теоретических вопросов по литературным источникам, составление комплексов гигиенической и производственной гимнастики, выполнение специальных упражнений, направленных на устранение недостатков в физическом развитии или физической подготовленности и т.д. Самостоятельные занятия по заданию преподавателя имеют большое воспитательное значение, способствуя внедрению физической культуры в быт учащихся.

Одной из обязательных форм физического воспитания, обусловленных новым комплексом, являются туристские походы. Туристские походы могут быть предусмотрены в «дни здоровья» или во внеучебное время. В процессе туристских походов формируются прикладные двигательные умения и навыки и физические качества в условиях походной жизни.

Внеучебные формы физического воспитания организуются коллективом физической культуры и самими молодежью в быту на добровольных началах. К ним относятся мероприятия по закаливанию организма, прогулки, оздоровительный бег, экскурсии, учебно-тренировочные занятия в спортивных секциях и др. Они призваны обеспечить здоровый и культурный отдых, удовлетворить спортивные запросы молодежи и способствовать их физическому совершенствованию. По сравнению с другими педагогическими дисциплинами физическое воспитание имеет свою специфику, и это предъявляет особые требования к организации и проведению учебных занятий по физическому воспитанию. В режиме внеучебного дня производственная гимнастика также решает общеоздоровительные и прикладные задачи.

Правильная организация учебного процесса предполагает однородный состав учащихся по полу, состоянию здоровья и физической подготовленности. Необходимо эти требования учитывать при комплектовании учебных групп.

Не менее важны и физиологические закономерности: реакция организма на физическую нагрузку, развитие работоспособности в ходе занятия (предстартовое состояние, вырабатываемость, устойчивое состояние). В соответствии с этим необходимо предусмотреть подготовку органов и систем организма к предстоящей двигательной деятельности; чередование работы и отдыха, постепенное повышение физических нагрузок с учетом достигнутого уровня функциональной подготовленности. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

сти организма; приведение организма при окончании занятий в относительно спокойное состояние, создание благоприятных предпосылок перехода к другим видам деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баскаев Б.А., Бузоев А.С., Хубецов А.М. Двигательная активность детей старшего дошкольного возраста как фактор их успешного физического развития // *Nauka-Rastudent.ru*. 2015. №10. С. 14.
2. Амбалова С.А. Содержание и структура учебной деятельности школьников // *Nauka i studia*. 2016. Т. 6. С. 157-160.
3. Воробьева И.Н. Теоретические основы формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни средствами физической культуры // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: педагогика, психология. 2014. №1. С. 37-40.
4. Карасев Д.Ю. Развитие физических и личностных качеств дошкольников средствами физической культуры // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2013. №4 (15). С. 88-91.
5. Кочиева Э.Р. Адаптационные реакции организма студентов к учебной деятельности в современном вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. №5. С. 609.
6. Хамиков Ф.Г., Кетоев К.Э. Педагогические условия организации процесса физического воспитания студентов вуза // *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2013. №19. С. 303-307.
7. Баскаев Б.А., Ревазов М.О., Хубецов А.М. Моделирование процесса формирования у подростков мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. №6. С. 876.
8. Кочиева Э.Р. Формирование здорового образа жизни в современной студенческой среде // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4 (19). С. 88-90.
9. Воробьева И.Н. Основные направления формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 4 (13). С. 25-28.
10. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Елыгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. № 2 (15). С. 83-86.
11. Скоморохова Н.А. Гендерный подход в педагогической практике // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 4 (13). С. 94-97.
12. Панкова Ю.О. Исследование сформированности у учащихся старших классов средней школы ценностной ориентации на здоровый образ жизни // *Вестник Гуманитарного института ТГУ*. 2015. № 1 (17). С. 19-22.
13. Цветкова И.В. Интересы подростков в получении информации о здоровом образе жизни // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 1 (10). С. 105-108.
14. Григорьева О.В. Психофизиологическое обоснование роли двигательной активности для здоровья человека // *Карельский научный журнал*. 2014. № 4. С. 50-54.

УДК 37.372.8

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: НЕМЕЦКИЙ ПОСЛЕ АНГЛИЙСКОГО

© 2016

**Креер Михаил Яковлевич**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки»  
**Филипчук Елена Дмитриевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»  
*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Санкт-Петербургский филиал,  
Санкт-Петербург (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о преподавании второго иностранного языка в неязыковом вузе на примере опыта обучения учащихся немецкому языку после английского. Целью авторов статьи является разработать методику применения компенсаторно-адаптивных релевантных заданий для получения знаний, умений и навыков в обучении немецкому как второму иностранному языку на базе английского языка в неязыковом вузе. Как показывает педагогический опыт, на практике учащиеся пытаются самостоятельно применить свои знания в сфере первого иностранного языка для понимания закономерностей второго языка; этот процесс нуждается в научной систематизации и практическом руководстве. В практике преподавания компоненты опыта взаимосвязи между первым и вторым изучаемым иностранным языком в настоящее время находят лишь фрагментарное, несистематическое применение. Мы ставим себе цель изучить проблему с позиции роли первого иностранного языка в усвоении второго иностранного языка. Проведен анализ методики обучения второму иностранному языку с опорой на сформировавшиеся при изучении первого иностранного языка - английского, компенсаторно-адаптивные умения учащихся и компенсаторные возможности учебного материала в обучении второму языку. Предлагается применить принцип интенсификации обучения иностранному языку. Авторы считают, что объем языкового материала, т.е. объем упражнений, направленных на создание ориентировочной основы действия будущих автоматизмов, во втором иностранном языке (далее-ИЯ2) может быть меньшим, чем при отработке аналогичных явлений в курсе первого иностранного языка (далее-ИЯ1). Данные особенности проиллюстрированы упражнениями на конкретных примерах при изучении «немецкого после английского». Приведены примеры грамматической и синтаксической интерференции английского и немецкого языков. Проведено анкетирование 45 студентов вторых-третьих курсов Санкт-Петербургского Филиала Финансового университета, где авторы получили данные о том, что при обучении ИЯ2 проявляется более осознанный подход к изучению иностранного языка.

**Ключевые слова:** аудирование, второй иностранный язык, говорение, дидактические принципы, интерференция, инфографика, заимствования, компенсаторно-адаптивные умения и навыки, образовательный портфель, письмо, полигlossия, принцип интенсификации обучения, релевантный, чтение, язык-опора.

## THE APPROACHES TO TEACHING SECOND FOREIGN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC HIGHER INSTITUTION: GERMAN AFTER ENGLISH

© 2016

**Kreer Mikhail Yakovlevich**, candidate of pedagogical sciences, head of the Department «Foreign languages»  
**Pilipchuk Elena Dmitrievna**, candidate of philological sciences, associate professor of the Department  
«Foreign languages»

*Financial University under the Government of the Russian Federation, St. Petersburg branch,  
St. Petersburg (Russia)*

**Abstract.** This article is devoted to teaching second foreign language in non-linguistic higher institution as the approach to teaching German after English language. The main objective of the article is to develop the methodology of applying the compensatory and adaptive skills for students to get knowledge and skills in German language based on the skills which they have gained in English language. As professional teachers we often notice graduates to make attempts to use their knowledge and skills in English to get into the main principles and structure of German language. However, this process needs to be systematized and guided. Currently, the usage of correlation between the first and second languages in the process of teaching isn't applied systematically and efficiently. We are aimed at demonstrating the role of the first language while acquiring the second language. To achieve this goal the authors have thoroughly analyzed the methodology of the second language acquisition based on the compensatory and adaptive skills which students gained while studying the first foreign language. The authors have put forward the idea of intensifying the process of studying German language by the students who have gained high level of knowledge and skills in the process of the first language acquisition (English language). It is also highlighted that the scope and number of exercises, tasks and assignments might be reduced because the students are able to use their compensatory and adaptive skills while studying German language. These trends are clearly illustrated by the examples of the teaching approach "German after English", through grammar and syntax interference between English and German languages. Moreover, the survey conducted among 45 students of the second and the third year graduates of St. Petersburg branch of Financial University revealed that the students with a high level of English language are more motivated, learn the second language more consciously and adjust to it more easily.

**Keywords:** listening comprehension, speaking, didactical principles, interference, infographics, educational background, written speech, reading skills, the first language, multilingualism, second foreign language, the principle of intensification, interference, adaptive and compensatory skills.

В большинстве высших учебных заведений Российской Федерации немецкий язык выбирается для изучения в качестве второго иностранного языка (далее называемым ИЯ2). Немецкий язык является наиболее распространенным вторым иностранным языком. Как показывает статистика, в российских университетах нелингвистического (неязыкового) профиля немецкий язык как второй иностранный изучают в 78% случаев (далее лидирует китайский). В вузах Санкт-Петербурга выбор в пользу немецкого языка закономерно объясняется традиционно сложившимися условиями сотрудничества между Россией и Германией в коммерческой и профессиональной жизни города, большим количеством

совместных российско-германских предприятий, возможностью студенческого и академического обмена. Германия обладает большим спектром образовательных и культурных программ и организует академические обмены на грантовой и бесплатно-конкурсной основе для студентов и преподавателей вузов, других научных работников.

В силу известных причин, английский язык является самым распространенным среди изучаемых языков в неязыковом вузе и «золотым стандартом» выпуска молодого специалиста. Можно констатировать, что языковой бум последних лет был, прежде всего, триумфом английского языка. Как показывает практика, трое из

четырех учащихся, изучающих немецкий язык как второй иностранный, изучали английский язык в качестве первого иностранного языка и вполне способны использовать полученный опыт, знания, умения и навыки, которые могут быть перенесены во второй иностранный язык и значительно облегчить его изучение. Профессор кафедры «Немецкий как иностранный» в Институте германистики Вены д-р Х.-Ю. Крум отмечает: «В большей части учебных заведений Европы ученики изучают, как минимум, два иностранных языка, а зачастую, и три - четыре. Языковая пара, как правило, в любом случае зависит и степени востребованности данного языка в месте изучения» [1, с.29]. Многоязычие должно быть компонентом образовательного портфеля XXI века. Залогом успеха может стать пара европейских языков - английский плюс немецкий. Таким образом, возникает проблема имеющейся в данном случае полиглоссии и новых образовательных возможностей, которые дает нам в неязыковом вузе выбранная палитра языков в сфере языкового образования.

Объектом исследования в статье является процесс обучения немецкому как второму иностранному языку на базе английского языка в неязыковом вузе.

Предметом исследования является методика обучения второму иностранному языку с опорой на сформировавшиеся при изучении первого иностранного языка - английского (далее ИЯ1), компенсаторно-адаптивные умения учащихся и компенсаторные возможности учебного материала в обучении ИЯ 2.

Цель проводимого авторами исследования состоит в том, чтобы разработать методику применения компенсаторно-адаптивных релевантных заданий для получения знаний, умений и навыков в обучении немецкому как второму иностранному языку на базе английского языка в неязыковом вузе. Как показывает педагогический опыт, на практике учащиеся пытаются самостоятельно применить свои знания в сфере ИЯ1 для понимания закономерностей ИЯ2; этот процесс нуждается в научной систематизации и практическом руководстве. В практике преподавания компоненты опыта взаимосвязи между ИЯ1 и ИЯ2 преподавателя и учащихся находят лишь фрагментарное, несистематическое применение. Мы ставим себе цель изучить проблему с позиции роли первого иностранного языка в усвоении второго иностранного языка. Данной цели подчинены следующие задачи:

- определить дидактические принципы обучения немецкому как второму иностранному в неязыковом вузе и те компоненты, которые могут в данных условиях помочь служить основой переноса в обучение ИЯ2;
- произвести лексический отбор языкового материала на основе сравнения языковых явлений языков ИЯ 1 и ИЯ 2 по принципу сходства и подобия;
- разработать комплекс заданий на использование компенсаторных возможностей ИЯ1 по отношению ко второму иностранному языку (немецкому);
- исследовать, верно ли утверждение, что интерференция между английским и немецким языками ниже, чем между русским (родным) и любым из этой пары;
- изучить взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка у студентов неязыкового вуза;
- проанализировать полученные результаты с целью практического применения в образовательном процессе неязыкового вуза при изучении немецкого языка после английского.

Актуальность исследования в данном случае состоит в том, чтобы научно систематизировать закономерности изучения и преподавания второго иностранного языка в вузе, в том числе, немецкого после английского.

Авторы статьи при решении поставленных задач использовали следующие методы исследования: изучение и анализ педагогической, психолингвистической, лингвистической, методической литературы по теме, сопоставительный анализ лексико-грамматических средств

языков, лингвистический анализ учебного материала, эмпирическое наблюдение, эксперимент, анкетирование студентов 2 и 3 курсов Санкт-Петербургского Филиала Финансового университета при Правительстве РФ; шкалирование и статистическая обработка полученных результатов.

В области обучения второму иностранному языку можно выделить методические и дидактические принципы как основные положения, определяющие характер процесса обучения иностранному языку - «один после другого» или «один+другой». Нужен кумулятивный, комплексный, холистический подход.

Концепция многоязычия (полиглоссии) требует опираться при обучении на уже имеющиеся языковые знания учащихся. В данном случае особенно важно то, что, как правило, преподаватель владеет именно английским как вторым.

«При изучении немецкого как второго языка... я бы хотел, чтобы значение первого языка для овладения вторым языком не только было заявлено риторически, но и подкреплялось методически, в том числе, квалификацией преподавателя. Нам недостает концепций интеграции языковых знаний... в процесс популяризации изучения немецкого», - подчеркивается в работе немецких лингвистов [1, с.30].

Взгляды ученых на роль первого иностранного языка (английского) в процессе обучения второму иностранному языку давали ИЯ1 разнообразные дефиниции: язык-опора, по И.Л. Бим [2, с.25], язык-посредник, по Л.В. Молчановой [3, с.40] и даже язык-доминант, по Н.В. Барышникову, [2, с.121]. Мы используем УМК И.Л. Бим и Л.В. Садовой «Bruescken» (немецкий язык после английского), так как он предполагает обучение немецкому языку с раннего возраста; при этом обучение немецкому языку как ИЯ2 осуществляется с опорой на английский язык, что очень важно в условиях нашего образования [2, 3]. Главными подходами к обучению второму иностранному языку по мнению И.Л. Бим, являются:

- 1) коммуникативно-когнитивный;
- 2) дифференциации обучения;
- 3) социокультурной направленности;
- 4) усиления деятельности характера обучения;
- 5) взаимосвязанного развития всех видов речевой деятельности;
- 6) сопоставительный (контрастивный);
- 7) экономии (интенсификации) обучения » [3, с. 44].

При обучении немецкому языку как после английского необходимо опираться на общие принципы, действующие при обучении любому иностранному языку: хотя у них много общего, они имеют все же некоторые особенности применительно к ИЯ2.

Определяющими особенностями являются следующие:

1. При обучении любому иностранному языку, коммуникативная направленность определяет общий методический подход к обучению. При этом, учащиеся могут осуществлять рефлексии по отношению к ИЯ2, т.к. они уже обладают опытом изучения ИЯ1. Когнитивный подход необходим там, где надо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение, или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать интерференции. В таких случаях проявляется осознанность, сознательное отношение учащегося к изучаемому материалу.

2. Основные виды деятельности на занятии: аудирование, говорение, чтение, письмо — должны развиваться взаимосвязано. Останавливаемся сначала на особых лексических, грамматических и фонетических соотношениях между немецким и английским; при этом мы вместе со студентами размышляем над тем, какую пользу можно из этого извлечь для выполнения словарной работы, отработки произношения, работы над пониманием текста и формирования других навыков на занятиях (кон-



трастивная методика);

3. Особенностью для обучения ИЯ2 является то, что обучение чтению с самого начала осуществляется на аутентичных текстах и материалах, т.к. учащиеся свободно владеют латиницей, быстрее овладевают правилами чтения, хотя и здесь есть опасность возникновения интерференции. Владеют приемами работы с иноязычным текстом, «шире опираются на языковую догадку» [3, с.52].

4. Одним из средств усиления речевого взаимодействия и создания для этого реальных или воображаемых условий является использование проектной методики и ролевых игр. Обучение ИЯ2 носит личностно-ориентированный и деятельностно - компетентностный характер, иметь социокультурную направленность, готовность к диалогу культур [4, с.12].

5. Компаративно-сопоставительные приемы в обучении ИЯ2 также весьма существенны, потому что английский и немецкий относятся к германским языкам и в результате изменений в глобальном мире имеют в своем словарном составе много интернационализмов.

6. Очень важны, по нашему мнению, принципы экономики и интенсификации обучения ИЯ2, обозначенные школой И.Л. Бим [2,3]. Процесс овладения ИЯ2 может быть значительно интенсифицирован, если учащиеся имеют высокий уровень владения английским языком. По мнению И.Л. Бим, «интенсификация обучения второму иностранному языку на основе переноса знаний, умений и навыков из родного и первого иностранного языков в большей степени касается репродуктивных видов речевой деятельности, так как, сходство европейских языков – основа положительного переноса – более наглядно проявляется при восприятии и может служить большим подспорьем для рецепции, нежели для продукции речи» [3, с.47].

Принцип интенсификации обучения ИЯ2 проявляется в следующем. Объем активизации языкового материала, т.е. объем упражнений, направленных на создание ориентировочной основы действия будущих автоматизмов, а также на первичное запоминание новых слов, сходных в ИЯ1 и ИЯ2, должно быть меньшим, чем при отработке аналогичных явлений в курсе ИЯ1. «За счет достаточного большого потенциального словарного запаса обучающихся (слов-когнатов, прямых заимствований из английского языка, интернационализмов) количество новых лексических единиц, предназначенных для активного усвоения в курсе ИЯ2, может быть большим по сравнению с объемом нового языкового материала, изучаемого в курсе ИЯ1» [4, с.13].

Рассмотрим проявление в обучении ИЯ2 глобального принципа «экономию времени и интенсификации» процесса обучения (по Л.И. Бим): 1) владение латинским шрифтом;

2) английские слова, имеющие сходство с немецкими, заимствования, интернационализмы, американизмы, германизмы; 3) грамматические, морфологические, синтаксические соответствия; 4) социокультурные и национально-культурные стереотипы, характерные для народов Европы.

В дальнейшем нам хотелось бы проиллюстрировать данные особенности на конкретных примерах при изучении «немецкого после английского».

Таблица 1 - Упражнение 1. Знакомство с языком

| Deutsch                        | GsCC | English                   |
|--------------------------------|------|---------------------------|
| Mein Name ist Lehmann          |      | My name is Leman.         |
| Sie ist krank.                 |      | She is ill.               |
| Er spricht Deutsch.            |      | He speaks German.         |
| Deutsch                        |      | English                   |
| Kommen - kam – gekommen        |      | come - came - come        |
| Bringen - brachte-gebracht     |      | bring - brought - brought |
| Sprechen - sprach – gesprochen |      | speak - spoke - spoken    |

Обращается внимание учащегося, что в структуре простого предложения обязательно наличие глагола-связки, вспомогательного (в отличие от русского языка);

Mein Name ist Miller. My name is Miller. Sie ist krank. She is ill. Er spricht Deutsch. He speaks German.

Таблица 2 - Упражнение 2. Семантизация без комментария. English vs Deutsch, Small Talk

| Englisch                        | Deutsch                           |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| Hi Fred, How are you?           | Hallo Fred, wie geht es Ihnen?    |
| It's nice to hear from you.     | Schön von Ihnen zu hören.         |
| How are things?                 | Wie geht's?                       |
| How did you get on with...?     | Wie bist du mit ... klargekommen? |
| How are you getting on with...? | Wie geht es voran mit...?         |
| How was the...                  | Wie war...?                       |
| How are you getting on with...? | Wie geht es voran mit...?         |

Можно предложить выполнить следующие презентации нового словарного материала некоторых базовых семантических полей с учетом наличия общегерманского лексического пласта на рабочем листе с заданием:

- заполнить лексическим материалом клеточки семейного древа (семантическое поле «семья»);
- составить личный список продуктов для похода в магазин (семантическое поле «еда/напитки»);
- описать собственную квартиру (семантическое поле «жилье»);
- упаковать чемодан для поездки на отдых летом/зимой или совместно с товарищем договориться о том, какую одежду любят/не любят носить учащиеся, какую одежду одевают на вечеринку, на уроки в школу или носят дома (семантическое поле «одежда»).

Комментарий: Тот, кто знает английские слова hand, milk, father или Monday, не имеет трудностей с немецкими эквивалентами Hand, Milch, Vater или Montag («кисть руки», «молоко», «отец» или «понедельник»). Л.И. Бим по этому поводу отмечает: «Характерно, что учащиеся находят слова общего корня в английском и немецком языках, даже не указанные в учебнике. Так, например, при изучении темы «Das Aussehen» я предложила детям, используя рисунок девочки с надписями «das Haar, das Auge, die Nase» и т.д., выбрать те слова, которые в двух языках имеют общие корни. После анализа оказалось, что только два слова (das Bein и das Gesicht) не имеют общих корней в английском и немецком языках» [3, с.55].

Упражнение 3. Семантизация с визуальным подкреплением.

1) придумать на различных языках подписи к картинкам

- изображающие части тела,
- продукты
- транспортные средства
- предметы быта
- портфель ученика и его содержимое.

Можно использовать инфографику, например, предложенный М.Я. Креером и Е.Д. Пилипчук метод матрицы, например, задание «Семейный обед», когда на имеющемся шаблоне отмечаются действия лиц-членов семьи и друзей, участников трапезы. Графическое подкрепление благодаря инфографике способствует совершенствованию мнемотехнических навыков учащегося, помогая ему усваивать лексический контент в контексте конкретной бытовой ситуации [5].

Упражнение 4. Найти американизмы и англицизмы в немецкой лексике.

Сюда относится лексика, которую немецкий язык заимствовал из английского в форме иностранных слов в свой словарный фонд после Второй мировой войны, в первую очередь под влиянием США: Jazz, Jeans, Party, Interview, cool, Jogging. Кроме того, учащиеся с радостью воспринимают слова, возникшие в немецком языке в эпоху глобального мира: Computer, Handy, Marketing,

Leasing, Cash.

При этом, существует много общих популярных заимствований в виде иностранных слов, в первую очередь из греческого и латинского языков - интернационализмы, например: music/Musik, police/Polizei или taxi/Taxi, значения которых легко понятны и для носителей русского языка (ср. «музыка», «полиция» или «такси»). Здесь от студента требуется «догадка на основе эрудиции», где он может проявить свою креативность и культурологический интеллект, а также находчивость. В таких заданиях часты «инсайты», поэтому целесообразно проводить их в форме коллективного обсуждения и brainstorming. Преподаватель играет роль фасилитатора и предлагает задачу/проблему, которую необходимо решить. Проблема должна быть сформулирована кратко и по существу. Если проблема слишком большая, то фасилитатор должен разбить ее на краткие составляющие. Фасилитатор составляет панель участников. Наиболее продуктивна группа из 10 или чуть меньше человек (состав студенческой группы на занятии по ИЯ). Кто должен входить в состав панели участников: участники - студенты, уже посвященные в проблему/задачу и понявшие смысл задания; участники, которые знакомы с родственной проблемой, но не совсем ориентируются в ней; один «собиратель идей», который фиксирует все предложенные идеи и выводит общее решение.

Упражнение 5, где нужно составить на ИЯ2 список действий, которые мужчина и женщина совершают перед выходом из дома, утром, и предметов, которыми они пользуются.

Мозговой штурм проводится по поводу слов:

1. Make-up, Eyeliner, Face- cleaner, Lotion, Fashion, Dress, Levis Look, Blaser, Jeans ,T-Short, Sweater, Image, Problem;

2. Sandwich, Team, Snacks, Primetime, Chips, Fast food, 3.crazy, Tattoo, Loser.

Упражнение отражает варианты лексической интерференции с ИЯ1 на ИЯ2, выраженное в заимствовании лексем английского языка, причем преподаватель акцентирует внимание учащихся на полном фонетическом перенесении звучания слов с ИЯ1 на ИЯ2, а также на грамматическую особенность заимствований: в немецком языке эти слова обычно среднего рода (если не произошло иначе в процессе словоупотребления).

Таблица 3 - Упражнение 6. Сходные грамматические формы глаголов

| Deutsch                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | vs | English                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kommen – kam – gekommen<br>Bringen – brachte-gebracht<br>Sprechen – sprach – gesprochen                                                                                                                                                                                                                                               |    | come – came – come<br>bring – brought – brought<br>speak – spoke – spoken                                                                                                                   |
| модальные глаголы: употребление в предложении                                                                                                                                                                                                                                                                                         |    |                                                                                                                                                                                             |
| müssen –долженствовать, быть должным<br>können –мочь<br>dürfen –быть разрешенным<br>wollen –хотеть<br>sollen –долженствовать<br>moegen –хотеть<br>hatte gemacht-сделал (в прошлом)<br>раньше, чем сделал другое<br>hatte gesagt-сказал раньше, чем сказал другое<br>war gekommen-пришел раньше до того, как впоследствии пришел позже |    | must, to have to.....<br>can, to be able to<br>may, to be allowed to<br>to want/wish to , be intended to<br>to be supposed to<br>to like to<br>to have made<br>to have said<br>to have come |

Обратить внимание на сходство в образовании временных форм (от трех основных форм глагола и использование вспомогательного глагола haben = to have); Частью грамматической интерференции нередко является синтаксическая интерференция. В данном примере представлено сравнение трех основных форм глагола в ИЯ1 и ИЯ2. В английском и немецком языках студенту предлагается сравнить Past Perfect Tense и Plusquamperfekt как так называемое «предпрошедшее» время, не существующее как грамматическое явление

в родном (русском) языке. «Необходимо отметить, что интерференция в синтаксисе преодолевается труднее всего, и особенно в тех случаях, когда она сказывается не в грубых ошибках, а в «неорганичности», искусственности фразы» [6, с.76].

Таблица 4 - Упражнение 7 повышенной сложности для курса «Деловой немецкий»: «Деловые клише в немецком и английском языке» Вы просите слова:

| Русский                                              | Немецкий                                         | Английский                                           |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Извините, я хотел бы сказать кое-что по этому поводу | Entschuldigung, ich möchte dazu gern etwas sagen | Excuse me, I'd like to add something on that subject |
| Разрешите мне кое-что сказать по этому поводу        | Darf ich dazu etwas sagen                        | May I add something?                                 |
| Я хотел бы по этому вопросу сказать следующее        | Ich würde zu diesem Punkt gern folgendes sagen   | I'd like to mention the following on that subject    |

Вы хотели бы переспросить:

| Русский                             | Немецкий                        | Английский                             |
|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------|
| Пожалуйста, только один вопрос      | Eine Frage bitte                | Excuse me, I have one question, please |
| Можно мне кратко переспросить       | Darf ich bitte kurz nachfragen? | May I ask you again?                   |
| Разрешите мне задать вопрос?        | Darf ich eine Frage stellen     | May I ask you?                         |
| Пожалуйста, попутно короткий вопрос | Eine kurze Zwischenfrage bitte  | One more short question, please        |

Вы хотели бы выразить сомнение:

| Русский                                                                      | Немецкий                                                                                           | Английский                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Я не совсем уверен, что                                                      | Ich bin nicht so ganz sicher, dass                                                                 | I'm not sure that                                                               |
| У меня есть еще некоторые сомнения                                           | Ich bin nicht so ganz sicher, dass                                                                 | I'm not sure that                                                               |
| У меня есть еще некоторые сомнения                                           | Ich habe da schon noch einige Zweifel                                                              | I doubt                                                                         |
| С одной стороны, да, с другой стороны                                        | Einerseits, ja, andererseits                                                                       | On the one hand, it's true, but on the other hand                               |
| По-моему я это не совсем понял. Не могли бы Вы повторить еще раз?            | Ich glaube, ich habe das nicht ganz verstanden. Würden Sie das bitte noch mal wiederholen?         | Could you repeat it once again, please?                                         |
| Я не уверен, правильно ли я Вас понял. Не могли бы Вы это объяснить еще раз? | Ich bin nicht sicher, ob ich Sie richtig verstanden habe. Würden Sie das bitte noch mal erläutern? | I'm not sure if I got you right. Could you explain it to me once again, please? |
| Я Вас правильно понял?                                                       | Habe ich Sie richtig verstanden?                                                                   | Did I get you right?                                                            |
| Если я Вас правильно понял, Вы имеете в виду, что ... Это правильно?         | Wenn ich Sie richtig verstanden habe, meinen Sie, dass .... Ist das korrekt?                       | If I understand you right, you mean that... is it correct?                      |
| Вы только что сказали: ... Объясните пожалуйста!                             | Sie sagten gerade: .... Würden Sie bitte das erläutern!                                            | You have just said.....Will you explain it, please!                             |
| Что Вы понимаете именно под ...?                                             | Was verstehen Sie genau unter ...?                                                                 | What do you mean by...?                                                         |
| Мне еще неясно, что Вы имеете в виду, когда говорите, что ....               | Es ist mir noch nicht klar, was Sie meinen, wenn Sie sagen, dass ....                              | It's not clear what you mean saying that...                                     |

Выводы. Проведя анкетирование 45 студентов 2-3 курсов Санкт-Петербургского Филиала Финансового университета, авторы получили следующие данные.

На вопрос: помог ли английский в изучении немецкого? Утвердительно ответили 82% респондентов. На вопрос: в какой сфере языка вы нашли большее сходство между немецким и английским языками? Фонетику отметили 5% респондентов, лексику- 67%, грамматику-

ку-51% (при перекрестном опросе), динамика отражена на Рис. 1.

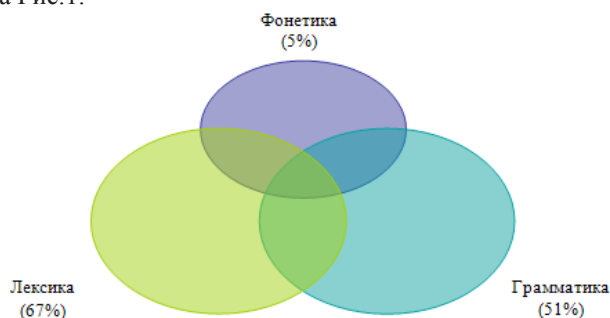


Рисунок 1 - Сходство английского и немецкого языков (по результатам опроса)

На вопрос: собираетесь ли вы совершенствоваться в изучении ИЯ1 (английский), ИЯ2 (немецкий) или изучать третий иностранный язык –далее ИЯ3 (любой другой)? - респонденты ответили 65% -ИЯ1, 47%-ИЯ1 и ИЯ2 параллельно; 32%-ИЯ2, 11% - ИЯ3 (при перекрестном опросе);- динамика отражена на Рис.2.



Рисунок 2 - Желание изучать второй и третий иностранный язык после первого (по результатам опроса)

В качестве мотивов изучения иностранного языка респондентами были выделены из предложенного списка - ИЯ1 и ИЯ2 –как «нужные для жизни»-77%, ИЯ1-как «нужный в работе»-89%, ИЯ2 как «нужный в работе»-41%, ИЯ1 -«для себя» -68%, ИЯ2-«для себя»-33%,- динамика отражена на Рис.3.

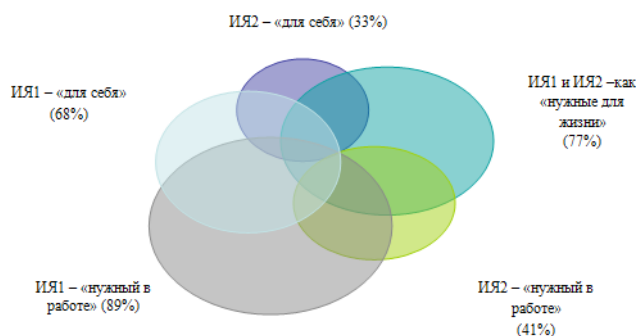


Рисунок 3 - Мотивы изучения первого и второго иностранного языка (по результатам опроса)

Изменили мнение о нужности изучения второго иностранного языка (немецкого) -60%.

При обучении ИЯ2 для этого имеется еще больше предпосылок, чем при обучении ИЯ1, благодаря наличию опыта изучения иностранного языка, и, тем самым,

более осознанного подхода к изучению языка.

Компенсаторно-адаптивную роль при обучении второму иностранному языку играет использование в упражнениях языкового материала, имеющего графические и структурные аналоги в родном и первом иностранном языке, и наличие установок на осознанное использование опыта в родном и первом иностранном языке в практических упражнениях. В области обучения второму иностранному языку можно выделить методические и дидактические принципы как основные положения, определяющие характер процесса обучения иностранному языку - «один после другого» или «один + другой». Нужен кумулятивный, комплексный, холистический подход. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Концепция многоязычия (полигlossии) предполагает опору при обучении на уже имеющиеся языковые знания учащихся, т.к. английский и немецкий языки являются исторически «ближайшими родственниками». Они оба принадлежат к семье западногерманских языков, таким образом, имеют общее происхождение в тот период, когда только происходило формирование языковых структур. Целесообразно проводить сравнение и изучение словарного материала некоторых базовых семантических полей с учетом наличия общегерманского лексического пласта.

2. Огромное значение при изучении второго иностранного языка имеет сформулированный И.Л. Бим принцип «экономии времени и интенсификации процесса обучения»[2,с.122]. Интенсификация самого начального этапа обучения и всего учебного процесса в целом является важной предпосылкой его успешности и результативности.

3. Следуя основному методическому правилу «от известного к неизвестному», от простого к сложному, принципу сходства и различия, понимание как раз аутентичных немецких слов и выражений будет значительно облегчено тем, что они функционируют вместе с английскими текстами в общем культурном пространстве, что «они по теме, стилю, формату часто соответствуют подходу – назовем его условно «западным» (англо-американским), который после Второй мировой войны наложил отпечаток на мировоззрение и культуру большей части Западной Европы, и в частности, Германии» [7,с.206]. Это также облегчает русскому учащемуся, который выучил английский и познакомился с английскими текстами, лучшее понимание содержания и языкового выражения немецкого текста, чем, например, китайского или индийского иностранного текста.

4. Интерференция между английским и немецким языками существенно ниже, чем между парой иных групп.

5. Все четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо - должны развиваться во взаимосвязи друг с другом.

В заключение следует добавить, что изучение именно этих двух языков в одной связке - немецкий после английского - представляется нам наиболее оптимальным в случае необходимости освоения нескольких иностранных языков, и предоставляет обучаемым больше преимуществ при изучении, а преподавателям – интересные дидактические и методические возможности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Heike Wiese, Katharina Mayr, Philipp Krämer, Patrick Seeger, Hans-Georg Müller, Verena Mezger. Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an antibias programme // International Journal of Applied Linguistics. University of Potsdam Free University of Berlin, 2009. -256 с.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Тверь, Титул, 2011. - 234 с.
3. Бим И.Л. Садомова Л.В. Мосты (Brucken I, Brucken



II. Deutsch nach Englisch). Учебник немецкого языка как второго иностранного на базе английского. – М.: Март, 2007. – 202с.

4. Тихонова А. Л. Обучение чтению на французском языке как втором иностранном с использованием компенсаторных умений учащихся и компенсаторных возможностей текста в средней школе (Начальный этап, первый иностранный язык - английский): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 : Москва, 2000 141 с. РГБ ОД, 61:01-13/864-3.-35с.

5. Креер М.Я., Пилипчук Е.Д. Инфографика в обучении иностранному языку студентов вуза неязыковых специальностей (статья). Сборник IX Международной научно-практической конференции «Современные концепции научных исследований» - Евразийский Союз Ученых, 27-30.12.2014 г.

6. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2013.-195с.

7. Gogolin, I. Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In Gogolin and Neumann (eds.): University of Potsdam Free University of Berlin, 2014. -232с.

8. Абрамян Г.В., Многоуровневое высшее педагогическое образование. / Г.В. Абрамян, С.И. Алаторцев, Е.Я. Арсеньева, С.А. Бойцов, Л.Л. Букин, Ю.И. Виноградов, Ю.М. Зубарев, А.С. Казеннов, Л.Б. Канатова, В.П. Коряковцев, Л.С. Мотылева, Л.П. Назарова, Г.М. Смирнов, Г.В. Стельмашук, Д.Н. Усков // Комплект учебных планов, методическое пособие для преподавателей и студентов университета / Санкт-Петербург, 1996. Том Выпуск 3- 230с.

9. Креер М.Я., Пилипчук Е.Д. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе с помощью тестовых заданий проблемного типа (статья), «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки», №1, - г. Санкт-Петербург, 2015 .

10. Ястребова Л.Н. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 4 (119). С. 74-78.

11. Britta Hufeisen. Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Munchen, Klett Edition Deutsch, 1994.-144 S.

12. Stedje A. Interferenz von Muttersprache und Zweitsprache auf eine dritte Sprache beim freien Sprechen ein Vergleich. - Zielsprache Deutsch, 1976. - No 1, S.55-76.

13. Ссылка на интернет-источник: <http://deutschcour.blogspot.ru/search/label/Bilder?&max-results=11> (дата обращения 09.02.2016)

14. Ссылка на интернет-источник: <http://www.goethe.de/ins/ru/pet/bib/onl/ruindex.htm> (дата обращения 09.02.2016)

УДК 376

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2016

**Матуняк Наталья Анатольевна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора  
по научно-исследовательской работе

*«Институт направленного профессионального образования», Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** Изменения нормативно-правовой базы современной системы образования в России ставит образовательные организации перед необходимостью пересмотра и перестройки сложившихся ранее подходов к организации взаимодействия с родителями обучающихся. И одним из первых направлений такой перестройки, должен стать процесс формирования педагогической компетентности родителей, которая позволит им выступить в качестве равноправных партнеров с педагогами в образовательном процессе. Мы понимаем под педагогической компетентностью системное образование, совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье. Она имеет структурный характер и включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: личностный, гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, рефлексивный. Формирование педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ, на наш взгляд, наиболее эффективно и целесообразно в условиях социального партнерства учреждений. Этот подход, на наш взгляд, актуален на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях и требует детального изучения.

**Ключевые слова:** образование, семья, педагогическая компетентность, дети с особыми возможностями здоровья, социальное партнерство, межсекторное социальное партнерство.

## TO THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL HEALTH NEEDS IN THE CONTEXT OF SOCIAL PARTNERSHIP ORGANISATIONS

© 2016

**Matuniak Natalia Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, Deputy Director of the Research  
*Institute of vocational education, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** Changes to the regulatory framework of the modern education system in Russia puts educational organizations to review and restructure the previously prevailing approaches to relationships with students. And one of the first areas of such adjustments should be the process of formation of pedagogical competence of parents that will allow them to act as equal partners with teachers in the educational process. We understand pedagogical competence system education, a certain personality characteristics of the parent and its pedagogical activities contributing to effectively implement the upbringing of the child within the family. It is structural in nature and includes the following interrelated components: personal, Gnostic, constructive, organizational, communication, and reflexive. Pedagogical competence formation of parents of children with HIA, in our view, the most effective and feasible in social partnership institutions. This approach, in our view, is relevant to the socio-pedagogical, scientific-theoretical and didactic-scientific levels and requires detailed consideration.

**Keywords:** education, family, pedagogical competence, children with special health needs, social partnership, intersector social partnership.

Изменение нормативно-правовой базы сферы образования, обусловленное введением в действие «Закона об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ), Федерального государственного стандарта дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 17 » октября 2013 г. № 1155), ставит перед образовательными организациями новые задачи по обеспечению эффективного взаимодействия с семьями обучающихся или их законными представителями.

Так, статья 44 273 –ФЗ определяет права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. К ним относятся:

Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право:

- выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык,

языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность;

- дать ребенку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребенок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей) с учетом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации;

- знакомиться с уставом организации, осуществляющей образовательную деятельность, лицензией на осуществление образовательной деятельности, со свидетельством о государственной аккредитации, с учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности [1].

Впервые на законодательном уровне родителей несовершеннолетних детей наделили не только рядом прав, но и обязанностями.

Неоспоримым является тот факт, что в формировании и развитии личности ребенка, его индивидуальных качеств и социальных свойств семья играет незаменимую роль. Однако в обстановке преобразований социально-экономических и политических отношений в стране, под действием многочисленных стрессогенных факторов, семья зачастую не справляется со своей социализирующей функцией, не гарантирует ребенку защищенности и даже сама подчас наносит вред его физическому и психическому здоровью [2].

Применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья (далее детям с ОВЗ) влияние семьи приобретет еще более выраженное значение. Еще Л.С.Выготский подчеркивал, что особенности личности

аномального ребенка во многом определяются его положением в семье [3]. Негативные факторы семейного воспитания способны усугубить или вызвать изменения темпов психического развития, нарушения поведения и личностного развития в целом.

В связи с этим повышение уровня компетентности родителей детей с ОВЗ в вопросах воспитания и развития детей становится одним из актуальных направлений работы образовательных организаций.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что педагогическая компетентность рассматривается с позиций системного, деятельностного, культурологического и других подходов. Современные ученые трактуют педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие, составляющее часть педагогической культуры (Т.В.Бахуташвили, Е.В.Бондаревская, Ю.А.Гладкова, Т.В.Кротова [4], Т.А.Куликова [5] и др.); единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения (Е.П.Арнаутова [6], В.П.Дуброва [7], О.Л.Зверева [8]); интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье (С.С.Пилюкова [9], В.В.Селина, Е.М.Мастюкова [10]).

Педагогическая компетентность родителей рассматривается в качестве структурного компонента педагогической культуры родителей, педагогической культуры семьи. Кроме этого, она может определяться через внутренний педагогический потенциал («готовность»), соответствие результатов педагогической деятельности родителя требуемому уровню решения задач (адекватное выполнение задачи), т. е. как педагогическая подготовленность, а также как состояние, соответствующее одновременно и наивысшему уровню функционирования, и абсолютному достижению (по сравнению с достижениями других) - педагогическое мастерство. Также, несмотря на различия в используемой терминологии, авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов, или уровней - теоретического (знания), практического (умения) и личностного [11].

Мы понимаем под педагогической компетентностью системное образование, совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье. Проанализировав и обобщив подходы к определению содержания педагогической компетентности родителя, мы пришли к заключению, что она имеет структурный характер и включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: личностный, гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный, рефлексивный.

В рамках нашего исследования формирование педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ предполагается осуществлять в условиях социального партнерства учреждений. Это обусловлено тем, что важнейшей задачей современной системы коррекционно-развивающей работы является обеспечение комплексности, которое предполагает: анализ диагностической информации о ребенке и оценке потенциала его развития; прогнозирование и разработку индивидуальных программ; качественный характер реализации коррекционно-развивающих и восстановительно-реабилитационных программ, требующих участия в их реализации семьи, необходимых специалистов, как в образовательной организации, так и в системах здравоохранения, культуры, спорта и т.д.; мониторинг качества оказанных воздействий и оценку эффективности проведенной работы.

Несмотря на то, что в педагогической литературе понятие партнерства используется относительно недавно, уже сложилось формирование нескольких подходов к пониманию партнерства в образовании на основе рассмотрения самого понятия с разных позиций:

- партнерство как система определенных взаимоотношений между семьей и образовательным учреждением — партнерство школы с семьей ... взаимодействие равноправных субъектов, формирующееся на основе заинтересованности обеих сторон в обучении, воспитании и развитии детей и их социокультурного окружения, характеризующиеся добровольностью и осознанностью, моральной ответственностью за выполнение коллективных договоров и соглашений [12]; партнерство предполагает определенную форму отношений, которые возникают в процессе деятельности по решению общих задач; оно строится на основе принципов: равноправия сторон в выборе путей решения общих и взаимовыгодных задач...; дополнительности; добровольности...; осуществления выбора путей ... на основе компромисса, доверия, равенства; взаимовыгодной заинтересованности сторон...; правовой основы взаимодействия [13];

- партнерство как уровень отношений между образовательным учреждением и внешними социальными структурами, например: социально- педагогическое партнерство ... процесс специально организованной совместной деятельности ... образовательного учреждения с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере ... образования с целью повышения его качества [12]; партнерство — это разновидность социального взаимодействия, построенного на диалогическом отношении субъектов и обеспечивающего «стратегию единых действий» [14] и др.

В современной социальной ситуации наиболее перспективно межсекторное социальное партнерство, являющееся механизмом договаривания, «как правило, очень разных по своей природе и социальному предназначению сторон» [15, с.7]. Это явление наиболее отчетливо представлено в трудах В.Н.Якимца, который характеризует его как конструктивное взаимодействие организаций двух или трех секторов для решения социальных проблем, «выгодное» каждой из сторон в отдельности и населению территории, где оно реализуется, в целом [16]. В то же время межсекторное социальное партнерство в образовании пока не стало предметом полноценного теоретического анализа или эмпирического исследования. С точки зрения практической реализации особенно важной, но в то же время достаточно сложной и малоизученной является проблема поиска механизмов и принципов социального партнерства в образовании. Этому, в частности, посвящены работы Е.К.Кашленко, А.В.Корсунова, Ю.В.Медовой и др. Очевидно, что реальное партнерство возникает только тогда, когда стороны партнерских отношений осознают их взаимовыгодность и невозможность решения своих проблем без объединения с другими [12].

В то же время среди факторов, мешающих эффективному партнерству, Ю.В.Медова, например, отмечает «разобщенность субъектов воспитательных воздействий ... , бессистемность проводимых мероприятий, доминирующую роль образовательного учреждения» [12, с.2]. Обращает на себя внимание негативная характеристика «доминирующей позиции образовательной организации», хотя многие годы именно к такой роли в местном сообществе и стремилось руководство страны, да и сами образовательные организации. Какую же позицию должен занять детский сад в условиях партнерских отношений? Очевидно, что он не может стоять в стороне, его роль определяется тем потенциалом, который у него имеется: это педагогически грамотный коллектив, способный организовать и родителей, и представителей социума; это имеющаяся материально-техническая база, соответствующая всем необходимым требованиям; это и методические разработки, учитывающие специфику



ребенка дошкольного возраста и т.п.

В настоящее время государство ставит перед образовательными организациями в качестве одной из важнейших задач – задачу вовлечения родителей или иных законных представителей несовершеннолетних в воспитательно-образовательный процесс в качестве полноправных партнеров и активных со-участников данного процесса, что подтверждается целым рядом нормативно-правовых актов: от Закона «Об образовании» (2012г.) и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2014г.) до локальных писем Министерства образования и науки Российской Федерации. Но для того чтобы выступать в этой роли – роли равноправного участника процессов воспитания и развития, родителям или иным законным представителям несовершеннолетних необходимо обладать определенным уровнем педагогической компетентности, которая применительно к детям с ОВЗ имеет сложный комплексный характер. Она затрагивает не только сферу дошкольной педагогики и детской психологии, но и сферу коррекционной педагогики и специальной психологии, анатомии и физиологии, медицины и целого ряда других наук [17]. Именно поэтому говорить о формировании педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ можно говорить только с позиции социального партнерства организаций [18-26]. Этим обусловлена актуальность исследования на *социально-педагогическом уровне*.

Актуальность исследования на *научно-теоретическом уровне* базируется на теоретическом осмыслении и моделировании социального партнерства учреждений (организаций) с целью формирования педагогической компетентности у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обращаясь к актуальности на *научно-методическом уровне*, следует отметить, что в настоящее время в практике работы дошкольных организаций недостаточно разработаны содержание, средства, методические рекомендации по организации деятельности, направленной на формирование педагогической компетентности у родителей детей с ОВЗ, отсутствует апробированная модель социального партнерства, обеспечивающая получение заявленного результата.

Наряду с пониманием актуальности данного вопроса можно выделить ряд *противоречий* между:

- необходимостью активного и квалифицированного со-участия родителей в воспитании и развитии детей с ОВЗ и существующими традиционными подходами к работе с родителями в образовательных организациях;
- необходимостью формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, как одного из важнейших условий эффективности процесса воспитания в семье и отсутствием ее научно обоснованного содержания;
- необходимостью реализации комплексного подхода к формированию педагогической компетентности родителей детей с ОВЗ и недостаточностью ресурсов дошкольной образовательной организации для его осуществления.

Указанные противоречия определили *проблему нашего исследования*: каковы возможности социального партнерства организаций в формировании педагогической компетентности родителей дошкольников с ОВЗ.

Решение данной проблемы мы видим в разработке содержания и модели социального партнерства в формировании педагогической компетентности у родителей дошкольников с ОВЗ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (утв. 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ).
2. Одинец, Н.Г. Формирование экологического сознания подростков в условиях партнерства школы с се-

мьей: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2006. 20 с.

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

4. Зверева, О.Л., Кротова, Т.В. Подготовка педагога к взаимодействию с родителями воспитанников // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. №1. С.64-68.

5. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 2000. 232с.

6. Арнаутова, Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях // Детский сад от А до Я. 2004. № 4. С. 23—35.

7. Дуброва, В.П. Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи. Минск: Консорциума, 2007. 156 с.

8. Методическая работа по организации взаимодействия с родителями. Видеолекция, метод. рекомендации, тесты, задания для самостоятельной работы. Выпуск МИФЭР, М., 2011. Учебно- методический комплекс на CD. Серия

9. Пилюкова, С.С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 200с.

10. Мастюкова, Е.М. Московкина, А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2003. 408 с.

11. Коробкова, В.В. Сущность и содержание психолого-педагогической компетентности родителей в современных исследованиях// Педагогическое образование и наука. 2011. № 6. С.101-105.

12. Медова, Ю. В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2005. 18 с.

13. Мозжухина, Г.Л. Педагогическое партнерство образовательного учреждения и семьи в эстетическом воспитании детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2006. 20 с.

14. Набиуллина, Н. М. Формирование и развитие социального партнерства в сфере образования: дис. ... канд. экон. наук. Москва, 2003. 182 с.

15. Никольская, О. Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007. 25 с.

16. Тюрина, Н.Ш. Якимец, В.Н. Межсекторное социальное партнерство. М., 2004. 53 с.

17. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста: дисс. канд. пед. наук. Москва, 2008. 262 с.

18. Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И. Развитие психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 116-118.

19. Любавина Н.В. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: особенности организации образовательной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 84-86.

20. Криводонова Ю.Е. Профориентация подростков с ограниченными возможностями здоровья // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 20-22.

21. Перепелюк Т.Д., Швеиц В.В. «Групповая терапия» как альтернатива в работе школьного психолога с детьми с особыми образовательными потребностями // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 50-53.

22. Гырбачева А.Ц. Социальные навыки детей с особыми образовательными потребностями для участия в образовательном процессе класса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2014. № 2 (16). С. 10-13.

23. Никашина Н.А. Базовые ценности как фактор са- Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

мореализации личности людей с ограниченным зрением // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 27-29.

24. Арзыбова О.В. Формирование жизненных компетенций школьников с ограниченными возможностями здоровья в проектной деятельности // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 14-16.

25. Малышевская И.А. Проблемы коррекционного образования в Украине // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 25-27.

26. Филатова-Сафронова М.А. Влияние иппотерапии на развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 72-75.

УДК 378

## ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

© 2016

Одарич Ирина Николаевна, аспирант

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** Современной строительной отрасли, имеющей высокую многопрофильность вследствие внутренней множественности различных специальностей (бетонщики, каменщики, монтажники и т.д.), требуются высококвалифицированные специалисты, способные к самостоятельному включению в сложные производственные процессы, умеющим быстро и адекватно решать встающие перед ними профессиональные задачи, что требует соответствующей подготовки будущих бакалавров строительного профиля не столько на знаниевой, сколько на компетентностной основе, как наиболее соответствующей требованиям, предъявляемым федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, профессиональным стандартом и современным рынком труда в градостроительной области.

**Ключевые слова:** бакалавры строительного профиля, профессиональные компетенции, педагогические условия, учебные модули, спецкурс, педагогический эксперимент.

## EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL CAPACITIES OF BACHELORS BUILDING PROFILES

© 2016

Odarich Irina Nikolaevna, a graduate student

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** Modern construction industry, which has high versatility due to internal multiplicity of different specialties (concrete workers, bricklayers, fitters, etc.), requiring highly skilled, capable of self-inclusion in complex manufacturing processes, able to quickly and adequately address the challenges facing them professional tasks that requires appropriate training of the future bachelors building structure rather than on the basis of knowledge, but rather on the basis of competence, as the most appropriate requirements imposed by the federal state educational standards of higher education, professional standards and modern labor market in an urban area.

**Keywords:** bachelors building profile, professional competence, pedagogical conditions, training modules, a special course, pedagogical experiment.

Подготовка высококвалифицированных, компетентных и конкурентоспособных специалистов строительной отрасли, соответствующих современным требованиям рынка труда является актуальной задачей системы высшего образования, обусловленной внедрением Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [1] и Профессионального стандарта в градостроительной области [2] и направленной, в рамках компетентного подхода, на формирование различных компетенций у бакалавров строительного профиля, способствующих успешной адаптации в производственной сфере, применению новых технологий и повышению продуктивности профессиональной деятельности выпускников.

К сожалению, как показывает существующая практика, бакалавры строительного профиля, имея достаточные теоретические знания, недостаточно подготовлены к решению профессиональных задач в области градостроительства в условиях внедрения новых строительных технологий и конструкционных материалов.

С целью исследования проблемы подготовки бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство проанализированы научная литература по проблематике исследования и нормативно-правовые документы, регламентирующие данный процесс.

В современной научной и педагогической литературе существует различное понимание категории «компетенция», «компетентность», «профессиональные компетенции», «профессиональная компетентность» [3-16]. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования под компетенцией понимается способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. На основе анализа научной литературы в данном исследовании «профессиональные компетенции» рассматриваются как способность и готовность целесообразно действовать в соответствии с требованиями профессионального стандарта, организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, понимать тенденции и основные направления развития профессиональной области и умение адекватно оценивать результаты своей деятельности (В.И. Байденко [17], А.Н. Дорофеев [18], Э.Ф. Зеер [19] и др.). В данном по-

нимании профессиональной компетенции системообразующими являются понятия «способность» и «готовность», где под способностью подразумевается умение производить какие-либо действия в определенной деятельности, а готовность, для которой характерна деятельность направленность - как подготовленный к ее осуществлению [20-26].

Профессиональные компетенции является составляющими профессиональной компетентности будущего бакалавра строительного профиля, которая направлена на осуществление деятельности в области строительства. Соответственно, в рамках исследования, было сформулировано понятие, что профессиональные компетенции - личностное новообразование, характеризующееся способностью и готовностью к будущей профессиональной деятельности, профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, способствующих выполнению трудовых функций в рамках профессионального стандарта организатора строительного производства. Содержание профессиональных компетенций определяется спецификой профессиональной деятельности, профессионального стандарта и требованиями строительной отрасли.

Согласно федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) профессиональными компетенциями деятельности бакалавра-строителя являются изыскательская и проектно-конструкторская, производственно-технологическая и производственно-управленческая, экспериментально-исследовательская, монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная и предпринимательская [1]. Овладение будущими инженерами-строителями профессиональных компетенций обеспечивает необходимый уровень готовности бакалавров строительного профиля к осуществлению многофункциональной профессиональной деятельности в области градостроительства и обеспечивают необходимые условия выполнения трудовых функций согласно профессионального стандарта организатора строительного производства. Исходя из проведенного анализа был сделан вывод, что профессиональные компетенции бакалавров по направлению подготовки



08.03.01 Строительство следует рассматривать как личностное новообразование, возникающее в процессе обучения и составляющее ядро профессионализма выпускника и находящееся в тесной взаимосвязи со всеми структурами личности.

Проведенный анализ научной литературы и опытно-экспериментальное исследование позволили выявить педагогические условия [27-31], улучшение которых способствуют эффективному проектированию процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров строительного профиля: *организационно-педагогические* - целесообразная совокупность сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного образовательного процесса, способствующих успешному решению задач; меры управленческих воздействий на управляющую и управляемую подсистемы образовательного процесса или его составляющих в той или иной педагогической ситуации; взаимосвязанность и взаимообусловленность субъект-объектных отношений всех участников образовательного процесса; планирование оптимального функционирования и развития единого образовательного процесса; *психолого-педагогические* - определенная совокупность возможностей образовательной системы и окружающего социума, применение которых обеспечивает повышение эффективности единого образовательного процесса; меры управленческого воздействия на субъект-объектные отношения, направленные на обеспечение развития личности всех участников образовательного процесса, что способствует успешному достижению образовательных задач; направленность психологического и педагогического воздействия и взаимодействия, способствующего преобразованию определенных особенностей по развитию, воспитанию и обучению личности; *дидактические* - целесообразность в отборе, конструировании и применении содержательных элементов, а также в определении оптимальных методов и приемов обучения и контроля; рациональность выбора организационных форм обучения способствующих достижению образовательных целей; наличие непрерывного контроля за уровнем сформированности профессиональных компетенций студентов, учета и оценки результатов их деятельности.

Для активизации познавательной деятельности студентов по формированию профессиональных компетенций на учебных занятиях использовались возможности информационных технологий, мультимедиа, системы автоматизированного проектирования, интерактивные доски, слайд-проекторы и т.д., а также реальное производственное оборудование - дальнометры, электронные тахеометры и др.

В целях осуществления диагностики и корректировки учебного процесса была разработана система критериев и показателей уровней сформированности профессиональных компетенций. К основным критериям, по которым оценивалась совокупность профессиональных компетенций, отнесены: *мотивационный* (потребность в овладении профессиональными компетенциями и стремление к их приобретению, совершенствованию умений и постоянному саморазвитию), *когнитивный* (владение содержанием профессиональных компетенций - знания и умения в области строительства, строительных технологий и конструкционных материалов), *деятельностный* (практическое и оперативное применение знаний и опыта их проявления в разнообразных стандартных и нестандартных производственных ситуациях).

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель обеспечивает содержательное и технологическое обеспечение процесса формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата).

Результаты исследования показали, что сегодня профессиональная подготовка будущих бакалавров строительного профиля осуществляется в рамках личност-

но-ориентированного [32-35]; интегративного [36-39]; системного [40, 41]; компетентностного [42-50] и других теоретических подходов.

Технологический компонент структурно-функциональной модели формирования профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство основывается на внедрении в образовательный процесс учебно-методических модулей, которые представляют систему занятий, позволяющих достигать формирования профессиональных компетенций за счет гибкой организации учебного процесса и его методического обеспечения.

Система подготовки бакалавров по направлению 08.03.01 Строительство осуществляются непрерывно, начиная с определения общих задач, которыми является социальный заказ от работодателя и требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), и заканчивая результатом - бакалавр-строитель со сформированными профессиональными компетенциями для выполнения трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом организатора строительного производства (ПСОСП).

Конструирование учебных модулей курса «Железобетонные и каменные конструкции» разрабатывалось в определенной последовательности: определение базы подготовки бакалавров; определение цели; определение содержания обучения; разработка системы управления действиями бакалавров. Формирование модулей - это разработка разного уровня содержания обучения бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство в различных процессуальных и познавательных областях. При этом задачи по формированию профессиональных компетенций направлены на формирование модулей действенно-практической сферы (прикладной) и умственной сферы (операционной).

Спроектированная система подготовки будущих инженеров-строителей позволила разработать программу по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», а также рекомендации для выполнения студентами практических, самостоятельных и лабораторных работ подготовки бакалавра по направлению 08.03.01 Строительство.

Дисциплина «Железобетонные и каменные конструкции» по направлению подготовки 08.03.01 Строительство разделена на несколько модулей. Каждый модуль содержит лекционные, практические, лабораторные занятия, а также вопросы для самостоятельного изучения. Контроль за результатами усвоения учебного материала по каждому модулю проводится на основе тестовых заданий, разработанных по каждой теме. В разработанной программе по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции» по каждой теме определены профессиональные компетенции формирование которых осуществляется с применением различных форм организации образовательного процесса при освоении модулей (лекционные, практические, лабораторные занятия).

Программа по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» состоит из 216 часов (лекционные занятия - 46 часов, практические и лабораторные занятия - 40 часов и самостоятельная работа - 130 часов). Программа разработана с учетом интеграции специальных дисциплин «Теоретическая механика», «Сопротивление материалов», «Строительная механика» и «Строительные материалы». Дисциплина «Железобетонные и каменные конструкции» является необходимым условием для дальнейшего изучения курсов «Основания и фундаменты», «Технология возведения зданий», «Реконструкция зданий», а также для выполнения выпускной квалификационной работы.

Таким образом, моделирование образовательного процесса по формированию профессиональных компетенций бакалавров по направлению 08.03.01

Строительство обеспечивает овладение ими всеми необходимыми профессиональными знаниями и опытом и быструю адаптацию в условиях меняющегося социума и требований рынка труда строительной области.

Для проверки выдвинутой гипотезы и изучения эффективности предлагаемой структурно-функциональной модели как средства по формированию профессиональных компетенций был проведен педагогический эксперимент.

В рамках проведения педагогического эксперимента по определению результативности курса «Железобетонные и каменные конструкции» по формированию профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, были сформированы две выборки: экспериментальная и контрольная.

Для проведения сравнительного эксперимента были образованы 4 группы (114 человек): две экспериментальные и две контрольные из бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство по профилю «Промышленное и гражданское строительство» и «Городское строительство и хозяйство», при этом в контрольную группу вошло 55 человек (48%), а в экспериментальную – 59 (52%).

В эксперименте получила апробацию технология обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», предполагающая непрерывное формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство в соответствии с квалиметрическими требованиями.

Педагогический эксперимент состоял из нескольких этапов: констатирующего, обучающего и контрольного. На констатирующем этапе эксперимента проводилась диагностика начального уровня сформированности профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, анализировались показатели, выявлялись педагогические условия, улучшение которых влияет на результативность учебного процесса, разрабатывалась методика проведения обучающего и контрольного этапов эксперимента, формировались контрольные и экспериментальные группы.

Наиболее распространенной методикой педагогического эксперимента по выявлению эффективности педагогических инноваций является сравнение результатов обучения в экспериментальных и контрольных группах.

На обучающем этапе эксперимента в процесс обучения внедрялись учебные модули по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» при постоянном текущем контроле результатов обучения, осуществлялось тестирование студентов, анализ учебной документации, использовались статистические методы обработки результатов.

На контрольном этапе эксперимента выявлялись внутренние и внешние условия, влияющие на формирование профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, осуществлялся анализ полученных в педагогическом эксперименте результатов.

При определении сформированности профессиональных компетенций (Спк) у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство рассматривались несколько уровней, где низкий уровень (Ну) = от 0,001 до 0,300 (средний показатель 0,150), средний уровень (Су) = от 0,300 до 0,600 (средний показатель 0,450), высокий (Ву) = 0,600 до 1,000 (средний показатель 0,800).

Анализ полученных данных (рисунок 1) свидетельствует, что студенты бакалавры по направлению подготовки 08.03.01 Строительство экспериментальной группы имеют более высокие и прочные знания по сформированности профессиональных компетенций, нежели из контрольной группы.

Так, число будущих инженеров-строителей, подтвердивших «высокие» и «средние» знания, превысило аналогичные показатели числа бакалавров по направлению

подготовки 08.03.01 Строительство контрольных групп.

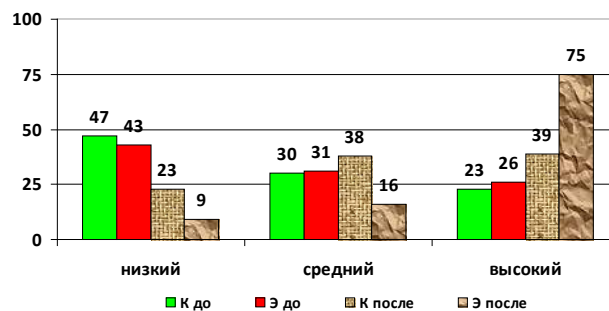


Рисунок 1 – Сводные показатели (в %) сформированности профессиональных компетенций у студентов бакалавров по направлению подготовки 08.03.01

Строительство в контрольной и экспериментальной группах до эксперимента (К до; Э до) и после эксперимента (К после; Э после)

Особо значимый результат состоит в резком снижении числа бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство экспериментальной группы относительно контрольной, имеющих «низкий» уровень сформированности знаний и умений профессиональных компетенций.

Для предоставления более полной картины об эффективности использования разработанной в рамках исследования технологии обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» было проведено сравнение результатов обученности бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство контрольных и экспериментальных групп.

Сравнение четырех групп по пяти компонентам профессиональных компетенций по критерию  $\chi^2$  вычислялось по формуле:

$$\chi^2_{эм} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}.$$

Где N и M – количество возможных испытуемых в группах (в сравниваемых выборках);

$n_i$  – значения элементов первой выборки в i-й градации,  $i=1,2,3$ ;

$m_i$  – значения элементов второй выборки в i-й градации,  $i=1,2,3$ ;

L – количество введенных градаций значений признаков (в нашем случае L=3).

Данные о результатах проверки степени освоения профессиональных компетенций по курсу «Железобетонные и каменные конструкции», а также результат вычисления эмпирических значений для критерия  $\chi^2$  до и после формирующего этапа. При количестве степеней свободы L-1=2 и уровне значимости  $\alpha=0.05$  значение  $\chi^2_{критич} = 5,99$  (уровне значимости  $\alpha = 0.01$  значение  $\chi^2_{критич} = 9,21$ ).

Таким образом, можно утверждать, что на констатирующем этапе установлена статистическая однородность рассматриваемых групп по всем 5 компонентам, так как все значения  $\chi^2_{эм}$  не превосходят критического значения 5,99 (таблица 1).

На формирующем этапе эксперимента (2013-2015 гг.) в экспериментальной группе обучение бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство осуществлялось по новой технологии, а в контрольной группе – в рамках традиционной методики. На контрольном этапе было проведено повторное тестирование уровня освоения профессиональных компетенций бакалаврами по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

Таблица 1 - Результат вычисления эмпирических значений для критерия  $\chi^2$ 

| Процент обучающихся | $\chi^2_{\text{Эмп}}_{\text{До\_Кдо}}$ | $\chi^2_{\text{Эмп}}_{\text{После\_Кпосле}}$ |
|---------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|
| ИиПК-компонента     | 0,2857                                 | 16,133                                       |
| ПТиПУ-компонента    | 0,2884                                 | 16,017                                       |
| ЭИ-компонента       | 0,3760                                 | 12,992                                       |
| МНиСЭ-компонента    | 0,0186                                 | 13,983                                       |
| ПД-компонента       | 0,2884                                 | 15,205                                       |

После проведения формирующего этапа эксперимента (обучение по экспериментальной группы по новой педагогической технологии) сравнение групп показывает, что они стали статистически неоднородными на уровне значимости  $\alpha=0.01$ , то есть можно с уверенностью 99% утверждать, что изменение произошло вследствие формирующего воздействия. Произошло повышение уровней сформированности всех компонентов профессиональных компетенций (таблица 2).

Таблица 2 – Сводные показатели сформированности компонентов профессиональной компетентности (КПК) бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство в контрольной и экспериментальной до эксперимента (К до; Э до) и после эксперимента (К после; Э после)

| КПК   | Э_до  | Э_после | К_до  | К_после |
|-------|-------|---------|-------|---------|
| ИиПК  | 0,430 | 0,707   | 0,404 | 0,526   |
| ПТиПУ | 0,429 | 0,692   | 0,403 | 0,536   |
| ЭИ    | 0,369 | 0,647   | 0,345 | 0,501   |
| МНиСЭ | 0,398 | 0,668   | 0,399 | 0,511   |
| ПД    | 0,429 | 0,692   | 0,403 | 0,538   |

Уровни сформированности компонентов профессиональной компетентности (КПК) бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство измерялись по относительной шкале, поэтому для сравнения групп применялся критерий Крамера-Уэлча. Расчет эмпирического значения критерия Тэмп для контрольной и экспериментальной групп ДО эксперимента показывает, что группы статистически однородны на уровне значимости  $\alpha=0.05$ , так как  $T_{\text{эмп}}=1,23 < T_{\text{крит}}=1,96$ , а расчет эмпирического значения критерия Тэмп для контрольной и экспериментальной групп ПОСЛЕ эксперимента показывает, что группы статистически НЕоднородны на уровне значимости  $\alpha=0.01$ , так как  $T_{\text{эмп}}=12,426 > T_{\text{крит}}=2,58$ .

Следовательно, критерий Крамера-Уэлча подтверждает, что вывод об эффективности педагогической технологии можно сделать с уверенностью 99%.

Высокое значение критерия и увеличение сводного показателя говорит об улучшении результатов подготовки бакалавров по направлению 08.03.01 Строительство при использовании предлагаемой технологии по курсу «Железобетонные и каменные конструкции».

Таким образом, опытно - экспериментальная работа подтвердила выдвинутую гипотезу, что спроектированная и реализованная технология обучения по курсу «Железобетонные и каменные конструкции» дает гарантированный результат по формированию профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

Приведенные экспериментальные показатели свидетельствуют о том, что технология формирования профессиональных компетенций в процессе обучения бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство оказывает значительное влияние на формирование и повышение уровня профессиональной деятельности будущих инженеров-строителей, включаемых в активную систему подготовки. Соответственно изменения в параметрах в сторону их повышения подтверждают эффективность процесса обучения бакалав-

ров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство в рамках курса «Железобетонные и каменные конструкции».

По итогам проведенного исследования, следует сделать следующие выводы:

1. Формирование профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей осуществляется успешно, если на основании федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки Строительство (уровень бакалавриата) и профессионального стандарта организатора строительного производства, к которой должен быть готов бакалавр строительного профиля, уточнена их сущность и содержание. Экспериментально доказано, что совокупность профессиональных компетенций (исследовательская и проектно-конструкторская, производственно-технологическая и производственно-управленческая, экспериментально-исследовательская, монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная, предпринимательская) способствует достижению готовности будущих инженеров-строителей к осуществлению профессиональной деятельности и выполнению трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом организатора строительного производства.

2. В исследовании научно обоснована и разработана структурно-функциональная модель формирования профессиональных компетенций у бакалавров строительного профиля, которая представляет собой взаимосвязь целевого (социальный заказ, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Строительство (уровень бакалавриата) и профессиональный стандарт организатора строительного производства), содержательного (учебно-методические модули спецкурса из которых состоит подготовка будущих инженеров-строителей), технологического (формы, методы, средства и технологии обучения последовательной организации образовательного процесса), результирующего (проведение промежуточных, контрольных процедур и анализа полученных результатов, где на основе определенных критериев и показателей определяются уровни сформированности профессиональных компетенций) блоков. Реализация структурно-функциональной модели базируется на методологических подходах (системный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный) и принципах объективности и научности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, преемственности, модульности. В разработанной модели результатом профессиональной подготовки у будущих бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство выступает сформированность профессиональных компетенций.

3. Успешная профессиональная подготовка будущих бакалавров строительного профиля, способных к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности, в соответствии с требованиями профессионального стандарта организатора строительного производства, возможна при разработке и внедрении в образовательный процесс структурно-функциональной модели как средства обеспечения эффективности формирования профессиональных компетенций студентов. Использование структурно-функциональной модели формирования профессиональных компетенций у бакалавров по направлению подготовки 08.03.01 Строительство позволило выявить педагогические условия (организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические), методы (теоретические и практические), формы (лекции, семинары, индивидуальные занятия), средства обучения (традиционные, информационные, электронные ресурсы) способствовало на практике обеспечить обучение на основе компетентностного подхода.

4. Содержательно-технологическое обеспечение процесса формирования профессиональных компетен-



ций бакалавров строительного профиля осуществлялось посредством организации процесса обучения на основе компетентностно-ориентированных учебно-методических модулей программы курса, совершенствования структуры содержания обучения, внедрения активных методов обучения, применения критериев и показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности бакалавров строительного профиля, формирующих систему диагностики, способствующих определению уровней сформированности профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей. Выделенная совокупность критериев (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и показателей (низкий, средний, высокий), позволяют определить уровень сформированности профессиональных компетенций выпускников.

Исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Дальнейшие научные поиски в изучении профессиональной подготовки бакалавров строительного профиля по формированию профессиональных компетенций могут быть продолжены путем углубления и расширения теоретико-методических основ обучения будущих инженеров-строителей в многоуровневой системе профессионального образования.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201
2. Профессиональный стандарт. Организатор строительного производства / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №930н
3. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
4. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 212-220.
5. Шкиль О.С. Профессиональная компетентность дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 137-140.
6. Белашов П.Д. Сущность понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 79-84.
7. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20-23.
8. Дервянко Е.В. Формирование профессиональной компетентности будущих горных инженеров в условиях интерактивных технологий обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 19-22.
9. Замара Е.В. Информационно-технологическая компетентность личности в условиях современного среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 29-31.
10. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Технология учебных полей как эффективный инструмент формирования профессиональной компетентности // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 32-35.
11. Алехина М.А., Есаулова И.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономических направлений в процессе изучения математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 49-53.
12. Власенко С.В., Хрущев В.А. Формирование профессиональной компетентности в работе с детьми группы риска студентов специальности «Социальная педагогика и самопознание» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 21-25.
13. Темирджанова М.А. Информационная компетентность в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 71-73.
14. Одарич И.Н. Особенности моделирования организации учебного процесса по формированию профессиональной компетентности бакалавра // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 42-44.
15. Пецина И.А. Современные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция» в психолого-педагогических исследованиях // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 3 (4). С. 95.
16. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22-23.
17. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 4-13
18. Дорофеев А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. А. Дорофеев // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 30-33
19. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : РГППУ, 2002. – 122 с.
20. Иванова Т.Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 60-63.
21. Колобов А.Н. Комплексный подход как средство формирования готовности студентов и слушателей к научно-исследовательской деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 51-54.
22. Жаровская А.В. Концептуальные основы формирования готовности педагогов к усвоению лексики учебниками начальной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 24-27.
23. Воскресенко О.А., Шилина А.В. Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 48-53.
24. Мельник А.А. Определение критериев готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 53-56.
25. Олийных И.Н. Теоретическое обоснование содержания последиplomного педагогического образования для развития готовности учителя к формированию учебно-познавательной компетентности младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 55-57.
26. Тальков С.В. Формирование готовности студентов - будущих учителей к реализации ценностей педагогической морали в рамках учебных дисциплин педагогического суза // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 204-211.
27. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.
28. Медведев О.А. Педагогические условия адаптации детей с повышенной эмоциональной чувствительностью к учебно-воспитательной среды школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

- гия. 2014. № 2. С. 61-64.
29. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.
30. Платонова Р.И. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров-педагогов в условиях реализации ФГОС 3 + // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 79-82.
31. Анискин В.Н., Замаха Е.В. Организационно-педагогические условия формирования информационной компетентности сервис-менеджеров туризма в системе среднего профессионального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 9-12.
32. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А. Г. Асмолов. - Москва : МГУ, 1979. - 150 с.
33. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. - Москва : Академия, 1999. - 205 с.
34. Барановская Л.В. Проектирование профессионально-педагогических условий внедрения личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих офицеров управления тактического уровня // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 5-8.
35. Горячева А.А., Зыкова А.В., Блинохвотова Ю.В. Личностно-ориентированное обучение на занятиях экологии в военном вузе как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 63-67.
36. Берулав М. Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Берулав. - Москва : Педагогика, 1993. - 172 с.
37. Михелькевич В. Н. Целевая функционально-ориентированная подготовка специалистов в техническом университете: концепция, технология обучения, опыт реализации / В. Н. Михелькевич, Н. В. Охтя. - Самара : Самарский государственный технический университет, 2004. - 48 с.
38. Наседкина А.В. Моделирование процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов - музыкантов на основе интегративного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 60-64.
39. Огородникова Е.П. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников на основе интегративного подхода // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 25-27.
40. Афанасьев А. К. Формирование базовых профессиональных компетенций у студентов технических вузов, обучающихся по программе подготовки офицеров запаса автомобильных войск : дис. ... канд. пед. наук / А. К. Афанасьев. - Самара, 2010. - 180 с.
41. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - Москва : Институт профессионального образования МО России, 1995. - 336 с.
42. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 4-13.
43. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.
44. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. - Москва : ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.
45. Рыбакова М.В. Реализация компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 61-66.
46. Скоробогатов А.В., Скоробогатова А.И. Реализация компетентностного подхода в процессе преподавания юридических дисциплин профессионального цикла: инновационные формы и методы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 65-68.
47. Третьякова Е.М. Реализация компетентностного подхода в системе практикоориентированного обучения // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 88-90.
48. Слесарев Ю.В. Разработка модели обучения студентов в вузе на основе компетентностного подхода // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 163-168.
49. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. - Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
50. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - № 5. - С. 55-61.

УДК 37.034

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ УСТАНОВКИ НА ЦЕЛОМУДРИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОГРАММЕ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

© 2016

Осипова Виктория Евгеньевна, аспирант

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск (Россия)*

**Аннотация.** В статье затрагивается такое многогранное понятие как целомудрие, обладающее философскими корнями. Целью исследования является поиск путей воспитания целомудренного молодого поколения, который, как и любой другой процесс, происходящий в рамках педагогического процесса, необходимо обязательно осуществлять только в рамках научно обоснованных теорий, направленных на оптимальное психосексуальное развитие подростков, воспитывая при этом правильное отношение к вопросам пола в соответствии с современными требованиями общества. Как одна из частей нравственного, оно является составляющей целого комплекса учебно-воспитательных мероприятий, которые не функционируют обособлено от всех социальных институтов, таких как семья, дошкольные учреждения, школа, средние и высшие профессионально образовательные учреждения, конечно же, с учетом пола и возраста детей и подростков, которые обуславливают степень их подготовленности. Современное половое воспитание содержит множество острых вопросов, которые требуют детального рассмотрения с целью определения оптимальных и эффективных путей их решения. К таким вопросам относится поиск способов, обеспечивающих оптимальное общение с лицами противоположного пола, затрагивающее все сферы деятельности современного подростка в соответствии с социальными и нравственными нормами общества, а именно правильное преподнесение знаний физиологических основ формирующегося человека, знаний основ гигиены и, конечно же, большая часть вопросов лежит в социально-психолого-педагогической составляющей воспитания в целом, которая нуждается в разработки действенной и рациональной образовательной программы, способной привести к значимому результату в области нравственной составляющей полового воспитания.

**Ключевые слова:** половое воспитание, подростки, целомудрие, установка на целомудрие, нравственная составляющая, репродуктивное здоровье, духовный компонент, социально-значимая мотивация, воля, самоконтроль.

## THE FORMATION OF PEDAGOGICAL INSTALLATION ON THE CHASTITY OF PERSONALITY IN EDUCATION PROGRAM

© 2016

Osipova Victoria Evgenievna, post-graduate student

*Karachay-Cherkessia state University named U. D. Aliyev, Karachaevsk (Russia)*

**Abstract.** The article addressed a multifaceted concept as chastity, which has philosophical roots. The aim of this study is to search for education pathways younger generation chaste, which, like any other process that takes place within the educational process, but must always be carried out in the framework of science-based theories aimed at optimal psycho-sexual development of adolescents, raising with the right attitude to gender issues according to the modern requirements of society. As one of the parts of the moral, it is a part of the whole complex of educational activities that do not function separated from all social institutions such as family, preschool, school, vocational and higher educational institutions, of course, taking into account the sex and age of children and adolescents who cause the degree of their readiness. Modern sex education contains many sensitive issues which require detailed consideration in order to determine optimal and efficient solutions. These issues include finding ways to ensure optimal communication with persons of the opposite sex, which affects all areas of the modern teenager in accordance with the social and moral norms of society, the right presentation of a knowledge of the physiological bases of emerging human, knowledge of hygiene principles and, of course, most of the problems lies in the socio-psycho-pedagogical component of education as a whole, which requires the development of an effective and efficient educational program that could lead to a meaningful result in the moral component of sex education.

**Keywords:** sexual education, adolescents, chastity, installation on chastity, moral component, reproductive health, the spiritual component, socially significant motivation, will, self-control.

**Актуальность.** Повышенное внимание к проблемам развития человека в XX и XXI вв. характерно для педагогики, где мы отмечаем «антропологический поворот» [1, с. 529-535]. Несмотря на все существующие «прогрессивные» идеи современного мира науки по вопросу сексуальности и отношений между полами, несмотря на все многообразие размышлений на рассматриваемую нами тему специалистов из различных областей знаний, проблема полового воспитания по-прежнему остается актуальной. Обращение к отечественной педагогической и литературно-художественной классике в контексте темы нашего исследования, рассмотрение вопроса полового воспитания с позиций культурно-педагогической антропологии дал нам возможность выявить диалектику традиций и новаций, раскрыть вопросы любви и пола от ее традиционно-нормативной версии к деструктивной, свойственной для России века нынешнего. В настоящее время отмечается реальная деструктуризация норм половой морали, оставляя для целомудрия крайне мало места. Возможность последующего нравственного оздоровления российского общества в большинстве своем определяется смещением в основах её культуры новаций и традиций, при этом последние имеют значительную устойчивость, послужившей провалу первой русской сексуальной революции. Обращение к традициям патристического и православного воспитания предполагает новое возрождение самых положительных сто-

рон традиционно-нормативных образов пола и любви.

**Постановка проблемы.** В процессе теоретического анализа научных и литературных источников в контексте темы нашего исследования, нами были выявлены многочисленные причины, вызывающие девальвацию любви, и как существенную составляющую ее полового воспитания, как современного общества в целом, так и молодежи в частности. В связи с этим мы посчитали необходимым рассмотреть меры, предпринимаемые обществом с целью возврата, забытого всеми целомудренного воспитания в сфере половых отношений, способствующие его исцеления в системе образования. Анализ результатов практической деятельности образовательных учреждений, позволил нам сделать неутешительные выводы, все мероприятия, предпринимаемые образовательными учреждениями всех уровней, носят лишь превентивный характер. Конечно, нельзя преуменьшать значительную роль, выполняемую образовательными учреждениями с профилактическими целями. Как правило, весь спектр подобных профилактических мероприятий включает в себя предупреждения психофизиологических проблем [2, с. 33-34], дифференциацию объема учебной нагрузки заданий [3, с. 32-36], своевременное проведение психокоррекционных и другие форм превентивных мероприятий [4, с. 147-160], развитие памяти, внимания, когнитивных способностей, а также (заметьте также) и общую культуру [5, с. 74-84;



6, с. 42-43].

Однако результаты, полученные нами в ходе исследования, дали нам основание полагать, что проблему отношения полов нельзя регулировать столь односторонне, решая на наш взгляд, лишь чисто психофизиологические проблемы подростка, в то время как существенную основу, составляющую, обозначенную нами проблему, необходимо решать в пространстве «общей культуры».

Методологические особенности преподавания «интимной педагогики», раскрытые в многочисленных изданиях, носящих научный характер, не нашли должного применения [7]. Более того, не была осуществлена непосредственная подготовка кадров для ведения такой работы, в результате чего к преподаванию этих курсов были допущены малокомпетентные люди. И, наконец, на сегодняшний день не выпущены, допущенные к использованию в образовательном процессе, учебники и учебные пособия, которые, во-первых, отвечали бы всем требованиям преподавания подобных курсов, а во-вторых, могли бы заинтересовать подростков. Поэтому, как показала действительность новые учебные курсы оказались на практике несостоятельными и на сегодняшний день практически исчезли из школьного расписания. Таким образом, все предпринятые меры, направленные на формирование целомудренной позиции подростка не увенчались успехом, более того проблема воспитания целомудренных отношений между полами среди подростков и молодежи до сих пор не только исчезла, но и приобрела достаточно катастрофический характер.

Об этом далеко недвусмысленно говорят все обозначенные нами негативные тенденции в половой сфере жизнедеятельности современных подростков, которые мы сгруппировали следующим образом: а) доминирование в половых отношениях физического, значительное снижение семейных ценностей, что приводит к ранней половой жизни, и соответственно потери целомудренности не только в физическом плане, но и духовной её составляющей; б) завышенные, а вернее мифологические требования к любви, осуществляемые со стороны предполагаемого партнера и одновременно низкий уровень собственных способностей к ее проявлению, что приводит к увеличению частоты разводов и числа неполных семей.

Согласно мнению Т.А. Долбик-Воробей, нынешняя создавшаяся ситуация со «сменой» культурного идеала личности, сформировала условия, которые способствуют развивающуюся у подростков предрасположенность стать, либо неким заложником своего дисгармонично происходящего психофизиологического созревания, либо стать насильником или жертвой самого насилия [8, с. 78-83]. Однако, все-таки большинством авторов главная причина видится в достаточно плохо организованном половом воспитании, осуществляемом в образовательных учреждениях. Однако мы вынуждены не согласиться с ними, так как, говоря о плохой организации, они называют слабую профилактику венерических заболеваний, плохое информирование об общих и индивидуальных особенностях полового созревания девушек и юношей, не знание методов контрацепции, слабой организации гигиены половых органов и другие более медицинские вопросы сексуальной жизни [9, с. 45-46], реже - с несоответствием применяемых в практической деятельности методов осуществления полового воспитания [10, с. 10-13]. Таким образом, на наш взгляд, повторяются ошибки ряда попыток осуществления полового воспитания прошлых лет, а именно, преобладание информационной составляющей над духовным миром подростка. Необходимо отметить, что на сегодняшний день не существует недостатка информации, а вот ее качество и способы подачи материала, чтобы вызвать интерес к нему подростка имеют значительные недостатки. Доминирование информационного подхода в педагогическом процессе воспитания отношений между

полами объясняется достаточно просто: проблемой формирования правильного понимания сексуальности молодым поколением на сегодняшний день занимаются в большей степени медицинские работники, подходы которых достаточно специфичны, и обусловлены сферой их деятельности: сохранение репродуктивного здоровья подростков. Специалисты этого профиля понимают половое воспитание с точки зрения передачи знаний об особенностях половой жизни, лежащих в контексте физиологического подхода, в то же время уже очевидно, что рассматриваемая нами проблема лежит в области «интимной педагогики», которая принадлежит педагогу. И здесь необходимо подчеркнуть, что до сегодняшнего дня методологическая база сексуального воспитания подрастающего поколения не создана. В лучшем случае, мы находим лишь научные работы, в которых определен комплекс воспитательных задач, требующий своего разрешения на различных этапах развития человека, а эффективные способы решения поставленных ими задач практически отсутствуют. Лишь в отдельно взятых научных публикациях можно обнаружить мнение авторов о важности демонстрации подросткам примеров правильного отношения, возникающего между различными полами, «аппеляции к личности» в процессе осуществления полового воспитания подростков [11], а также проведения особых занятий, направленных на подготовку к семейной жизни [12]. Таким образом, на наш взгляд, существуют все основания для того, чтобы считать сложившиеся на сегодняшний день в системе образования подход к половому воспитанию подростков как односторонне направленный, носящий физиологический характер, так и информационно-принудительный, который естественно не отличается достаточной эффективностью, так как любые принудительные подходы практически не способствуют возникновению изменений нигде, в том числе и в развитии мотивационной сферы сексуальности. И более того, мы считаем возможность развития парадоксальной ситуации, когда учебные занятия полового воспитания, как в прочем и ряд других занятий по предметам, могут оказать больше вреда для нравственно-психической составляющей здоровья подростков нежели их полное отсутствие.

Поиск пути решения проблем. В связи с этим, мы можем отметить, что эффективность данных мер, носящих в большинстве своем традиционно информативный характер очень сомнительна, так как в большинстве своем вся современная система школьного образования достаточно часто находится в противоречии с основными, базовыми потребностями подростка [13], и как следствие, не только не способствует формированию мотивационной основы исполняемой деятельности подростка, но и способствует ее деформации. Именно в этом мы видим причину значительных отклонений в нравственном и социальном поведении подростка современного мира.

Если рассматривать все существующие потребности человека как первоисточник, способствующий регуляции его поведения, тогда, согласно мнению П.В. Симонова «человеческая личность определяется индивидуально неповторимой композицией и внутренней иерархией витальных, социальных и идеальных потребностей, включая и такие разновидности, характеризующиеся поведением, направленным на сохранение и развитие, как «для себя», так и «для других» [14, с. 139], тогда воспитание, как формирующий процесс можно обозначить как процесс, направленный на формирование оптимального набора иерархии потребностей человека, которые необходимы для развития всего человеческого сообщества и реализации всех потенциальных возможностей самой личности. Согласно мнению П.В. Симонова, в целостной системе иерархий базовых потребностей личности существует «доминирующая потребность, определяющая ядро личности, характеризующееся значимой личностной чертой конкретного человека» [14, с. 222]. Логично в этом случае будет предположить, что непо-

средственно формирование, или воспитание личности должно быть обязательно связано изначально с выявлением, а в дальнейшем с удовлетворением доминирующих индивидуальных потребностей. Естественно, для осуществления воспитательного процесса личности в этом случае необходим соответствующий инструментарий, включающий в себя эффективные педагогические средства, которую мы склонны рассматривать не просто как любую «информацию», а информацию, способствующую становлению характера человека. В таком случае, к целям полового воспитания можно отнести: поощрение силы характера с целью ответственного отношения к сексу, посредством осуществления самоконтроля и увеличение ценности семьи и брака, которое способно сформировать важные качества в человеке, такие как верность, доверие, уважение и т.д. Таким образом, к чертам полового воспитания следует отнести умение контролировать свои сексуальные желания и личную скромность. Это означает, что воздержание от различного рода сексуальных отношений до заключения брака, под которым мы в своей работе понимаем целомудрие, есть признак личностного здоровья, характеризующее целостностью всего внутреннего мира человека, создаваемая лишь при формировании правильных черт характера, а не отдельными знаниями, носящие в большей степени биологический характер. А удовлетворение своих потребностей низкого уровня, выражающихся удовлетворением лишь полового влечения с целью осуществления самоутверждения, обусловлены лишь эгоистичными мотивами подростка, вступающего в интимные половые отношения до брака. Эгоизм подобен алчности, которая характеризуется ненасытностью. Распространённость эгоистических, потребительских желаний вот в чем мы видим проблему современного подростка.

Проведенный нами опрос девятиклассников, при котором мы не учитывали гендерные различия, показало, что такая социально значимая мотивация, как самоутверждение и самоопределение, проявляется лишь у 20% подростков и, соответственно, 80% всех опрошенных нами учащихся являются обладателями, так называемых квазипотребностей, то есть ложными мотивациями, среди которых значимое место занимает интересующая нас в рамках данного исследования, потребность утвердиться в формальном отношении, 30% из которых обладают стремлением к получению острых ощущений негативного характера. В подростковом возрасте доминирующей становятся потребности в половом самопознании, в любви, смысловом творчестве, в самовыражении, в самоутверждении, в самосовершенствовании и в самоопределении. Удовлетворение всех вышеперечисленных потребностей происходит в процессе общения и выстраивания отношений с представителями противоположного пола. Поэтому основную задачу педагогического процесса полового воспитания подростка мы видим в формировании нравственной целомудренной основы, на «поле» которой любой подросток сможет правильно выстроить свои взаимоотношения с противоположным полом без негативных последствий как для физиологического, психологического, так и для нравственного здоровья.

Согласно проведенному нами теоретическому анализу, мы пришли к мнению о том, что невоздержание от сексуальных половых отношений до брака является проблемой, носящий глубоко личностный характер, характеризующий острыми переживанием отрицательных чувств и эмоций, обусловленных неудовлетворенными индивидуальными потребностями личности подростка, которые способны привести к разрушительным действиям, сформировав негативные черты его характера [15, с. 12]. Таким образом, любые формы и виды внебрачных половых отношений является лишь торжеством сексуальности, происходящей за счет потери духовной стороны жизни, и, конечно же, за счет твоей творческой силы, вытекающей из переживаний любви. Таковыми являются указания разнообразных знаний: социального, психо-

патологического, морального и религиозного [16, с. 5]. *Целомудрие - это в первую очередь признак отличного личностного здоровья, характеризующее целостностью внутреннего мира, проявляемого в созидательных действиях и формирующее созидательные черты характера личности.*

*Решение проблемы.* Проведя анализ и составив общее представление о целомудрии как об особом образе жизни и целой системе разнообразных отношений и форм проявляемого в этих отношениях поведения, мы можем сформулировать общие правила установки на целомудрие, выражающее системными качествами личности, которые интегрируют разнообразные знания, тесно связанные с ними свойствами, способностями, отношениями, мотивами человека. А рассматривая такой комплекс системных качеств, формируемый в педагогическом процессе образовательного учреждения, можно представить интегральное образование, по крайней мере, пять объединенных между собой компонентов. Конечно в первую очередь, необходимо уделить внимания *когнитивному компоненту*, включающему знания о сексуальности, развитию отношений и их роли, которые они выполняют в жизнедеятельности человека и о разнообразии последствий внебрачных сексуальных связей. Когнитивный компонент должен обязательно включать в себя информацию о заведомо ложных мотивах вступления в сексуальные отношения, такие как эгоизм, любопытство, повышение собственного статуса среди сверстников и т.д., а также обязательно о том, что представляет и включает целомудренный образ жизни человека. Второй по значимости, на наш взгляд, является *мотивационный компонент*, который содержит в себе формирование соответствующих мотивов, способных побудить подростка воздерживаться от начала половых отношений до заключения брака, храня себя в целомудренной чистоте. Такими мотивами целомудренного поведения могут быть желание создать крепкую и счастливую семью со здоровыми половыми отношениями, желание быть личностно здоровым человеком, или же соблюдение нравственным принципам. *Операциональный компонент* включает в себя освоение системы практических действий и формирование умений целомудренного поведения во всех проявлениях жизнедеятельности человека. Необходимо раскрыть значимость участия воли в осуществлении самоконтроля физиологических потребностях, осуществляемого с целью противостояния оказываемому сексуальному давлению с чей-либо стороны, устояв перед искушениями, носящих сексуальный характер. Обязательным компонентом является компонент, связанный с самосознанием подростка самого себя как личности – *рефлексивный компонент*, оказывающий значимое влияние на формирование целомудренного поведения. Сформированные умения самодиагностики личностных убеждений и мотивов, поступков и состояний, способствуют отслеживанию, и анализу настоящего и понимаю того, что необходимо предпринять для достижения целомудрия, как одной из главной составляющей нравственного образа жизни в целом. Стержневым или установочным мы считаем *духовно-нравственный компонент*, характеризующий ориентацией на действительные и вечные духовные ценности, такие как ценность жизни, целостности человека и его нравственной чистоты, ценности семьи. Осознание неразрывной связи между началом сексуальных отношений и таким понятием как ответственность, которую несет человек за свои совершаемые поступки жизнь другого человека, что также относится к важному нравственному качеству человека. Благодаря духовно-нравственному компоненту установка становится деятельной.

При обосновании и в процессе разработки программы, мы подвергли детальному анализу, обобщая уже имеющийся опыт полового образования, используя результаты разработок разнообразных международных программ по направлению нашего исследования. Нами

был разработан опросник, посредством которого мы провели онлайн анкетирование через систему Google forms. Целью опроса, было выявление реального уровня установки на целомудрие современных подростков. Анкета разработана на базе полученных результатов, проведенного нами теоретического анализа. Методика самого опросника осуществлялась через получение ответов полярные профили, состоящие из 12 пар утверждений. Выявление уровня развития установки на целомудрие осуществлялось при помощи, разработанной нами 4-х уровневой шкалы, которая включала в себя следующие параметра: уровень устойчивого целомудрия - 4, уровень неустойчивого целомудрия - 3, уровень неустойчивой безнравственности - 2 и уровень укорененной безнравственности приравнивался к 1. Все показатели полученного уровня вычисляются как среднее значение 12 оценок, предоставленными респондентами при прохождении анкетирования и рассчитывались нами в виде индивидуального показателя до 0,01.

Согласно полученным нами результатов проведенной диагностики установки на целомудрие все респонденты получили следующее распределение по уровням (в %): уровнем устойчивого целомудрия обладали лишь уровень - 8% респондентов; уровнем неустойчивого целомудрия - 20%; уровню неустойчивой безнравственности - 54%; и уровню укорененной безнравственности соответствовали 18% респондентов. Распределение ответов респондентов по уровням позволил получить нам средний уровневый показатель (СУП) = 2,18, что характеризуется незначительным превышением неустойчивой безнравственности. Полученный показатель мы интерпретировали как общую оценку *состояния нравственно-полового сознания* современного подростка. Необходимо заметить, что у респондентов, обладающих достаточно развитой установкой на целомудрие (4 и 3 уровней, что составило порядка 28% от всей выборки) средний показатель установки составил - 3,29, а у респондентов с хорошо сформированной установкой показатель равнялся 1,75 (4-уровень). Таким образом, в целом, полученные данные указывают на то, что более 70% респондентов обладают сформированной установкой на целомудрие, то есть на нежелании начинать раннюю половую жизнь до заключения брака и на понимании значимости воздержания от ранних сексуальных отношений. Так же следует отметить, что порядка 18% респондентов, согласно полученным данным диагностики являются обладателями выраженной установкой на сохранении девственности до вступления в брак и приобретении любого опыта сексуальных отношений.

Еще один вопрос, вызвавший наш интерес - это мотивация выбранного поведения респондентов, поэтому мы обратились с просьбой к респондентам ответить еще на одну анкету, направленную на диагностику их личностных характеристик в области мотивационной сферы. В этом случае мы использовали методику самооценки личности, построенную на идеи Л. Кольберга [17, с. 173-182], который выделил шесть основных мотивов поведения. На основе показателей мотивации выбора поведения в сфере межличностной коммуникации. Мы выбрали лишь некоторые из них, а именно пункты 1, 7 - страх наказания; пункты 2, 8 - желание получить награду; пункты 3, 9 - одобрение окружающих; пункты 4, 10 - уважение к закону; пункты 5, 11 - стремление поступать разумно и пункты 6, 12 - чувство собственного достоинства и приверженность собственному нравственному кредо. Проведенный анализ результатов, полученных в ходе проведения анкетирования было выявлено, что у, названной нами первой категории респондентов, которые характеризуются достаточно развитой установкой на целомудрие (порядка 28% респондентов, что составляет значительное меньшинство) внутренние мотивы поведения значительно преобладают над внешними, их личностная самооценка на достаточно высоком уровне. И, конечно же, показатели данной категории, на наш Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

взгляд, значительно превосходят показатели оставшихся респондентов (72%), обладающих несформированной установкой на целомудрие, ведущих нецеломудренный образ жизни, чья мотивация поступков характеризуется большой неустойчивостью вследствие подверженности внешним факторам воздействия. И мы вынуждены констатировать тот факт, что они составляют большую часть респондентов.

**Результаты исследования.** Результатом проведенных нами анкетированных подростков с целью выявления уровня сформированности установки на сохранение целомудренного поведения и диагностики, позволившую нам выяснить мотивацию к такому поведению, достаточно ярко продемонстрировал нам существенные различия, присутствующие в личностных свойствах подростков. А именно, подростки, обладающие сформированной установкой на сохранение девственности до заключения брачных отношений, мотивируют свое отношение к целомудренности устойчивостью к внешним, возможно негативным факторам воздействия, и их поведение основано на высокой мотивации, обусловленное высокими нравственными принципами. Однако, преобладание подростков с несформированной установкой целомудрия, вызывает серьезные опасения, и позволяет нам выдвинуть предположение о разработке специальной комплексной программы образовательно-воспитательной работы, которая будет направлена на формирование и укрепление, рассматриваемой установки и связанных с ней личностных свойств. Такая программа, на наш взгляд, позволит не только оптимизировать всю совокупность личностных характеристик молодых людей, обуславливая соответствующими характеристиками их поведения в обществе, но и будет являться эффективной мерой профилактики негативных последствий нецеломудренного поведения в молодежной среде.

**Выводы.** Осуществленная научно исследовательская работа позволяет сделать ряд основных выводов, сформулировав основные предположения проведенного научного исследования. Целомудренный образ жизни содействует сохранению, как духовного, так и физического здоровья личности подростка, что позволит в будущем созданию крепкой семьи. Именно целомудрие способно «оздоровить» современное общество, посредством формирования его целомудренных индивидов, которые, сохраняя девственность до заключения брака, будут составлять общество целомудренных отношений. Изучение современных проблем и вопросов, которые связаны с проявлением подростковой сексуальности, приводит к необходимости рассмотрения проблем духовно-нравственного воспитания и поиска эффективных путей его реализации. Теоретическая оценка их эффективности говорит о преимуществах используемых подходов, основанных на формировании характера и личностных характеристик подростка, формировании установок, направленных на воздержание от ранних сексуальных отношений до заключения брака, на необходимость воспитания целомудренного образа жизни, как отвечающих ожиданиям большинства людей современного общества. Установка на целомудрие способно формироваться лишь общей структуре личностных характеристик подростка, приобретая свою устойчивость благодаря духовно-нравственному стержню личности подростка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Верякина В.П. Эвристический потенциал философской антропологии М. Шелера. / В.П. Верякина // Человек в современных философских концепциях: материалы третьей международной научной конференции, г. Волгоград, 14-17 сентября 2004 г.: В 2 т. Т.2. - Волгоград: ПРИНТ, 2004 - С.529-534
2. Безруких М.М. Региональные программы «Образование и здоровье» как вариант комплексного решения проблем здоровья школьников / М.М. Безруких



// Здоровье и образование: материалы международного конгресса валеологов (30 марта 1999 года, Санкт-Петербург) и третьей Всероссийской научно-практической конференции «Педагогические проблемы валеологии» (31 марта - 1 апреля 1999 года, Санкт-Петербург). - СПб., 1999. С. 33-34.

3. Тарасова О.Л. и др. Влияние психо-вегетативных характеристик подростков на адаптацию к повышенным учебным нагрузкам / О.Л. Тарасова, Л.Н. Игишева // Валеология. - 1997. - № 3. - С. 32-36.

4. Доскин В.А. Профилактика экзаменационного стресса // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. СМ. Громбаха. - М.: Медицина, 1988. - С. 147-160.

5. Вачков И.В. Психологический тренинг как средство развития профессионального самосознания педагогов / И.В. Вачков // Школа здоровья. - 1995. - Т.2. - № 3. - С. 74-84.

6. Максименко М.Ю. Особенности направленной и ненаправленной нейропсихологической коррекции школьной неуспеваемости детей младшего школьного возраста / М.Ю. Максименко // Конференция «Здоровье школьников: Медико-психологическая поддержка и физическая культура». Тезисы докладов. - Школа здоровья, 1996. - Т. 3. - № 4. - С. 42-43.

7. Ковалев С.В. Психология современной семьи: информ. метод, материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: Кн. для учителя / С.В. Ковалев - М.: Просвещение, 1988. - 208 с.

8. Долбик-Воробей Т.А. Студенческая молодежь о проблемах брака и рождаемости / Т.А. Долбик-Воробей // Социологические исследования. 2003. №11. С. 78-83.

9. Баранов А.Н. Сексуальное образование и репродуктивное здоровье подростков / А.Н. Баранов // Здравоохранение Российской Федерации. - 1997. - № 4. - С. 45-46.

10. Овчинников Н.Д. и др. Педагогические аспекты формирования сексуального здоровья человека / Н.Д. Овчинников, В.И. Егозина // Народная медицина России: теория и практика. - 2000. - № 3. - С. 10-13.

11. Исаев Д.Н. и др. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - Л.: Медицина, 1988. - 155 с.

12. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ. метод, материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни»: Кн. для учителя / С.В. Ковалев. - М.: Просвещение, 1988. - 208 с.

13. Зайцев Г.К. Здоровье школьников и учителей. Опыт валеологического исследования / Г.К. Зайцев - СПб., 1995. - 54 с.

14. Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. - М.: Наука. 1987. - С. 139 - 222.

15. Гурко Т.А. Опыты сексуальных отношений, материнства и супружества несовершеннолетних женщин / Т.А. Гурко // Социологические исследования. - Вып. 11. - М.: Наука, 2002. - С. 12

16. Зеньковский В.В. На пороге зрелости / В.В. Зеньковский. - Клинтон, 2001. - С. 5.

17. Колберг Л., Пауэр Ф.К., Хиггинс Э., Подход Лоуренса Колберга к нравственному воспитанию // Психологический журнал. - 1992. - Т. 13. - №3. - С. 173-182.

УДК 378

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Платонова Раиса Ивановна, доктор педагогических наук, профессор  
Бубякина Евгения Валентиновна, старший преподаватель  
Парфенов Иван Яниславович, магистрант  
*Северо-Восточный федеральный университет, Якутск (Россия)*

**Аннотация.** Масштабное внедрение различных систем рейтинга вузов в России показывает, что они преимущественно сосредоточены на вертикальной диверсификации вузов. Для многих региональных вузов эти системы рейтинга являются в основном стимулирующими факторами в целях более тщательного анализа своих сильных и слабых сторон и выработки качественно новой образовательной стратегии. Автор полагает, что региональные вузы имеют свою специфику: сохраняют интеллектуальный потенциал и этно – культурные достижения народов территории, повышают социальную значимость высшего образования, обеспечивают качественное преподавание на основе освоения современных технологий, поддерживают социально – экономическое развитие региональных территорий. Также региональные вузы поддерживают межрегиональное взаимодействие, обеспечивают горизонтальную диверсификацию образовательных услуг, учитывающую потребности и интересы населения, имеющиеся у него возможности и соответствие запросам различных социальных слоев региона. Все это делает актуальным анализ исследований российских ученых, посвященных вопросам раскрытия сущности и особенностей современного регионального вуза. Цель исследования – теоретический анализ научной литературы для определения роли регионального вуза и основных факторов, влияющих на его развитие в современной ситуации.

**Ключевые слова:** региональный вуз, модернизация системы высшего образования, высшее образование, региональные факторы развития образования.

STATE AND PROSPECTS OF REGIONAL UNIVERSITIES IN THE MODERN  
SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

© 2016

Platonova Raisa Ivanovna, doctor of pedagogical sciences, professor  
Bubyakina Evgeniya Balentinovna, assistant professor  
Parfenov Ivan Yanislavovich, master  
*North-Eastern Federal University (NEFU), Yakutsk (Russia)*

**Abstract.** Large-scale introduction of various universities ranking systems in Russia shows that they are mainly focused on vertical diversification of universities. For many regional universities, these rankings are basically stimulating factors for a more thorough analysis of their strengths and weaknesses and develop a qualitatively new educational strategy. The author believes that the regional universities have their specificity: preserve the intellectual potential and ethno - cultural achievements of the peoples of the territory, increase the social importance of higher education, provide quality teaching, based on the development of modern technologies, support socio - economic development of regional areas. Also regional universities support inter-regional cooperation, provide a horizontal diversification of educational services tailored to the needs and interests of the population, of its capacities and compliance demands of different social groups in the region. All this makes the actual analysis of Russian scientists research on issues of disclosure of the nature and characteristics of the modern regional high school. The purpose of research - theoretical analysis of scientific literature to determine the role of the regional university and the major factors influencing its development in the present situation.

**Keywords:** regional university, the modernization of higher education, higher education, education, regional development factors

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В постиндустриальном обществе, «когда преимущества стран в конкурентной борьбе определяются не богатством природных ресурсов или мощью финансового капитала, ... но уровнем образования и интеллектуальным потенциалом нации», высшее образование занимает исключительно важное положение [1].

Как известно, в России процессы в сфере высшего образования всегда протекают в определенном региональном контексте. Регионализация вузов, когда органы государственной власти и местного самоуправления напрямую связывают развитие конкретного региона с функционированием системы высшего образования, заняла прочное место в числе инновационных направлений модернизации (массовость, коммерциализация, глобализация, информатизация, мобильность, гибкость, индивидуализация, интернационализация, инновационность). Данное обстоятельство предопределяет необходимость рассмотрения высшего образования как регионального явления.

С 2012 г. тенденция регионализации находит отражение в программных документах развития высшего образования в России. Так, в «Программе развития высшего образования в России до 2025 года» акцентируется роль региональных университетов как центров подготовки кадров высшей категории, способных обеспечить *рост интеллектуального капитала и инвестиционный привлекательности территории* с целью постепенного выравнивания

качества жизни [2].

Рассматривая университеты в качестве системообразующего фактора социально-экономического развития регионов, О. В. Долженко указывает, что «традиционная жизнь таких высших учебных заведений протекает гораздо в более сложных, по сравнению со столичными учебными заведениями, условиях. Вузы ... несут двойную, а то и тройную нагрузку не только готовят специалистов, но и играют важную роль интегральных центров культуры» [3]. Н.М. Рассадин характеризует вузы в регионах как *базу социокультурного наследования в регионе*, сохраняющую региональные социокультурные традиции, поддерживающую историческую общероссийскую, национальную и региональную память [4].

Региональная направленность вузовского образования позволяет каждой региональной системе высшего образования идти индивидуальным путем развития с учетом конкретной ситуации и специфики региона (сложившихся традиций, обычаев, своеобразия развития экономики, хозяйства, кадрового обеспечения).

«В условиях модернизации системы высшего образования региональным вузам, в отличие от крупных федеральных или научно - исследовательских университетов, а также от имеющих общественное признание столичных вузов, получающих определенную государственную поддержку, гораздо сложнее соответствовать требованиям и критериям лучших мировых практик, ввиду меньшего количества материальных и человеческих ресурсов, отсутствия широкой известности, не-

высокого уровня ресурсной поддержки со стороны федеральной власти, преимущественной ориентацией на интересы региона. Поэтому, как правило, региональным вузам приходится самостоятельно выживать, принимая определенные меры по повышению качества образования, развитию новых образовательных технологий, поддержке» [5].

Таким образом, в работах российских ученых-исследователей мы видим спектр мнений о неоднозначном положении региональных вузов в сложившихся на сегодняшний день социально-экономических ситуациях: от престижных центров подготовки кадров высшей категории до образовательных структур, вынужденных «выживать» самостоятельно с минимальной государственной поддержкой.

*Цель статьи* состоит в теоретическом анализе научной литературы для определения роли, специфики регионального российского вуза и основных факторов, влияющих на его развитие в современной ситуации развития высшего образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* «Регионализация образования в России, появление региональных систем образования как новых субъектов в образовательном пространстве России» является императивом для развития высшей школы России [6]. Это связано с тем, что региональная система высшего профессионального образования как значимая подсистема российского ВО, выполняющая свою специфическую функцию, должна обрести способности для реализации высокого уровня самообеспечения научными и образовательными услугами, интеграции в мировое образовательное пространство с сохранением самобытности социокультурных составляющих регионального характера. Нельзя не согласиться с мнением о том, что региональные университеты в той же степени определяют конкурентоспособность региона на национальном уровне, в которой конкурентоспособность страны на международном уровне определяют качественный и количественный уровень образования ее населения: «... стране, мощь которой определяется регионами, крайне необходимы и первоклассные региональные университеты» [7].

Состоявшийся переход от централизованной системы университетского образования к формированию региональных и муниципальных подсистем, перераспределение ресурсов, результатов деятельности в пользу регионов потребовали от российских исследователей теоретико - методологического обоснования путей усиления региональной направленности профессиональной подготовки кадров на примере конкретных территорий.

Значительным событием для анализа проблем современной региональной образовательной политики стала первая на русском языке публикация доклада о российском культурно-образовательном пространстве экспертов Совета Европы, определившая «тройной перекося» развития отечественных вузов:

- предпочтение функции сохранения за счет творчества;
- предпочтение учреждений - инновационной деятельности;
- предпочтение крупным городам в ущерб провинции.

Эксперты подчеркнули недостаток прозрачности бюджета, ограниченность участия общественности в процессе принятия решений, сдержанный поиск новых источников для финансирования образования и культуры. Доклад предлагал рассматривать региональную культуру и - образование как ее существенный компонент - не как отрасль, а как *возможность измерения процессов развития общества*.

Для поддержания и сохранения развивающейся среды регионам необходимо сохранять такие жизненно важные сферы деятельности как образование, ме-

дицина, энергетика, торговля и др. Подготовка кадров для этих областей профессиональной деятельности является одной из основных задач регионального вуза. «Высшее образование относится именно к таким вопросам. Недостаток в том или ином регионе астрофизиков или театральных режиссеров пережить без негативных последствий для региональной экономики можно. А вот дефицит инженеров, учителей и врачей способен подготовить почву для региональной гуманитарной катастрофы, обречь на экономическую деградацию и застой» [8].

Мировая практика свидетельствует, что одним из эффективных условий выведения региона из ситуации экономической нестабильности и дискомфорта, придания ему развивающего импульса является организация высшего образования. Существование в регионе высшего учебного заведения оказывает огромное влияние на культурное, образовательное, экономическое развитие территории. Высококвалифицированные кадры в ведущих отраслях жизнедеятельности, создание среды современных технологий и инноваций, высокие показатели в социально - экономическом развитии, интенсивное освоение периферии и достижение устойчивого развития обеспечивается региональным вузом. Если рассматривать проблему образования в целом на макроуровне, то многие просчеты в современной системе реформирования не особенно заметны. А на микроуровне регион является информационной базой, отображающей все *последствия происходящих процессов*.

Население любого города, района, или области - это социокультурная общность, определенное сообщество, проживающее на конкретной территории и идентифицирующее себя с ценностями, традициями, стереотипами данного региона. Сегодня определенную трудность для исследователей представляет проблема региональной идентификации жителей.

Идентификация через локальность, - когда в качестве оснований принимаются ценности дома и «малой родины», - является важным этапом в процессе личностного самоопределения. Замечено, что именно идентификация социального и культурно-образовательного потенциала региона представляет собой существенный ресурс местного развития. Чем большее количество людей связывают свою судьбу, судьбы своих детей и свои жизненные установки с совместным проживанием на данной территории, тем большей степени они обладают пассионарностью и соответствующими ресурсами для составления и претворения в жизнь программ экономического и социокультурного развития региона.

У А.В. Корицкого регион определяется как «территория, отличающаяся общностью природно-климатических условий, укладом жизни и хозяйствования, восприятием окружающей действительности» [9].

С позиций социокультурного подхода, регион (субъект РФ) характеризуется как социокультурная общность, организованная в соответствии с конституционно-правовым статусом региона и предоставляющая его жителям условия для их деятельности в русле региональных и общероссийских социальных институтов. Сторонники системного подхода трактуют регион как особую социально-экономическую систему, значимым элементом которой является население, производящее и потребляющее материальные и нематериальные блага. Цель функционирования такой социально-экономической системы - удовлетворение потребностей населения (в т.ч. образовательных), создание условий для всестороннего и гармоничного развития человека.

Регион представляет собой субъект культурной жизнедеятельности со своей инфраструктурой, характеризующийся исторически сложившимся общим укладом жизни, природой и социальной спецификой. В процессе жизнедеятельности, образования, культуры в регионе складывается своя региональная человеческая общность, имеющая:

- уникальные культуросообразные целевые ориенти-



ры, определяющие их исторические миссии и будущее; ● собственную систему ценностей, особый «мир» с присущим только ему менталитетом, мировоззрением и мироощущением [10];

● исторические традиции и достижения, которые позволяют непрерывно наращивать культурный потенциал общности.

Каждый регион России имеет свои, только ему присущие, природно-географические, политико-экономические, историко и социокультурные, этнические и экологические характеристики. Сущность различий проявляется в изменениях, вносимых в содержание вузовского регионального образования. Такая тенденция свидетельствует об усилении внимания к вопросам регионализации образования, позволяет определять оптимальное соотношение содержания федерального и вузовского компонентов в содержании образования.

На уровне образовательного пространства регионов реализуются две модели региональных образовательных рынков - монополярная (господство одного вуза) и олигополистическая (господствующее положение на рынке небольшого числа вузов, способных своими действиями оказывать влияние на рыночную ситуацию).

Национальное, региональное в формировании личности, гражданских качеств будущего бакалавра или магистра играет значимую роль. Родившись в соответствующей национально-региональной среде, человек бессознательно усваивает все то, что его окружает - обычаи, нравы, культуру, философию и др. В дальнейшем усвоенное с рождения в процессе расширения контактов обогащается за счет присвоения культуры, языка, традиций других народов. Выпускник регионального вуза не может оставаться в своей национально-региональной «скорлупе», так как интернационализация вузовского образования обеспечивает воспитание толерантного отношения к другим этносам, достижениям других национальных культур, в формировании ценностного отношения к интеграции хозяйственной и культурной жизни мирового сообщества.

С этнопедагогической позиции для региональных вузов особенно актуальна постановка правильного соотношения этнического и общенародного, национального и интернационального, регионального и федерального для решения как организационно-педагогических, так и содержательно-педагогических (дидактических, методических, воспитательных вопросов) развития образовательной системы в регионе как органической части федеральной системы образования [11].

Региональная направленность вузовского образования трактуется как «введение этнографического, историко-культурного, духовно-религиозного, социально-производственного опыта жителей конкретной территории в содержание и организацию образования, т.е. обогащение педагогического процесса данной спецификой, опираясь на народные традиции воспитания. Приоритетными направлениями регионального образования выступают следующие слагаемые:

● использование этнопедагогики, основу которой составляют родной язык и культура;

● погружение студентов во время прохождения производственных практик в традиционный этнокультурный социум;

● пробуждение национального самосознания, осознание необходимости сохранения традиционных ценностей коренных народов, проживающих в данной территории - их языка, обрядов, фольклора, истории, культуры и др.;

● формирование и закрепление этнического мировоззрения через социальные институты;

● включение в образовательную программу курсы регионального материала, характеризующие мироощущение, мировосприятие, традиционный образ жизни и деятельности коренных народов, для совершенствования происходящих социально-экономических процес-

сов.

Исследователи в сфере высшего образования указывают на особую роль вузов как гибкой комплексной образовательной региональной системы, содержащей все звенья подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов, включая магистратуру, аспирантуру, докторантуру, научные подразделения, а также необходимые для проведения грамотной образовательной политики информационные и маркетинговые службы. Отсюда актуальность концептуальных разработок региональных вузов, которые являются единственными или ведущими организациями высшего образования на своей территории.

В российских региональных вузах с 1994 года появились собственные региональные образовательные программы, ориентированные на нужды отдельно взятого региона. Создание региональных образовательных программ с вузовским компонентом позволяет корректировать учебные планы, внедрять новые предметы, вносить изменения в учебные программы с учетом социально - образовательного заказа региона и потребностей населения.

Учет и обобщение опыта, накопленного российской высшей школой за период реформ, включение ведущих специалистов региональных вузов в состав учебно-методических объединений по специальностям и направлениям высшего образования, продуманная региональная политика, тесное взаимодействие с муниципальными структурами, непрерывность профессионального образования - делают региональную систему более гибкой, устойчивой, мобильной, обеспечивая ускорение развития новых типов образовательных организаций и инновационных технологий. Диверсификация образовательных программ, гибкость образовательных структур демонстрируют значительные изменения, прежде всего, в содержании высшего регионального образования. Они связаны, с одной стороны, с возможностью определить содержание образования и строить процесс обучения с учетом своеобразия региона, с другой - с тем, что в современной социокультурной ситуации в регионах возникают специфические образовательные проблемы.

Таким образом, концепция региональных университетов как центров культуры становится постоянным постулатом ответственных экспертов при оценке «вектора» развития высшего образования в России в XXI веке. Местный региональный материал, введенный в содержание вузовского образования, не подменяя, а дополняя, уточняя федеральный компонент, делает его доступным обучающимся.

Развитие отечественных региональных вузов в XXI веке идет под влиянием федерального и регионального факторов. Федеральный фактор строится на возвращении государства в образование как гаранта качества образовательных программ и услуг, реализуемых российскими вузами по повышению профессионального уровня специалистов, соответствия их запросам работодателей, федерального и территориальных рынков труда.

Региональный фактор проявляется в оперативном реагировании вуза на запросы регионального сообщества, в раскрытии регионально-культурной миссии, социально - ориентированных направлений университетского образования, в системах ценностей университета, формирующих духовно - нравственное, эмоциональное притяжение выпускника вуза к своей «земле», культуре и истории края. На основе авторского подхода более подробное описание нами выделенных федеральных и региональных факторов представлено в таблице 1.

Система образования в регионе должна носить сбалансированный характер. Формирование сбалансированной системы образования должно стать первоочередной задачей руководства региона и региональной системы образования. Под сбалансированной системой образования подразумевается организация образования в регионе, которая способна адекватно удовлетво-

рять образовательные запросы и потребности региона. Иными словами сбалансированная система образования адекватна сложившемуся в регионе образовательному пространству

Таблица 1 - Факторы влияния на деятельность региональных вузов

| Федеральные факторы                                                                                                                                                                       | Региональные факторы                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Глобализация, сопровождающаяся жесткой проверкой на конкурентоспособность                                                                                                              | Социально-экономическая, финансовая, инфраструктурная и демографическая дифференциация региона                                                                                                                                                                                                                              |
| 2. Болонский процесс как часть формирующейся «экономики знаний»                                                                                                                           | Наполняемость сегментов региональных рынков труда и образовательных услуг                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3. Коммерциализация высшего образования за счет сокращения бюджетных мест                                                                                                                 | Вуз в регионе как хранитель и фасилитатор социокультурного потенциала региона                                                                                                                                                                                                                                               |
| 4. Активная информатизация, компьютеризация жизни общества                                                                                                                                | Широкий спектр и доступность среднего профессионального образования для молодежи региона (на базе 9 и 11 классов)                                                                                                                                                                                                           |
| 5. Адаптация вузов к новым политическим, социально-экономическим вызовам страны                                                                                                           | Зависимость и адаптированность регионального вуза от социокультурной, экономико-хозяйственной, демографической реальности региона                                                                                                                                                                                           |
| 6. E-learning (профессионализация в течение трудовой деятельности, включая готовность человека учиться и переучиваться в течение всей жизни)                                              | Наличие укоренившихся традиций в образовательной среде вуза                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 7. Появление альтернативных форм высшего образования                                                                                                                                      | Особенности трудового поведения и образа жизни в регионе, в том числе культурно-этнические предпочтения населения в сфере трудовой и образовательной деятельности                                                                                                                                                           |
| 8. Интеграция образовательных систем регионов, создание единой концепции развития образования на национальном и региональном уровнях, взаимодействие образовательных систем регионов [12] | Создание единого правового, организационного-управленческого базиса образования. Согласование федеральных и региональных образовательных интересов и приоритетов, развитие межрегиональных образовательных систем. Переход от унитарной образовательной системы к многоукладному комплексу образовательных систем регионов. |

Сбалансированность системы образования достигается: во-первых, наличием в ней всех основных компонентов, ступеней образования (от дошкольного до высшего, основного и дополнительного); во-вторых, функционированием всех элементов профессионального образования, причем для направлений подготовки, пользующихся в регионе массовым спросом – массовым, для эксклюзивных направлений – эксклюзивным; в-третьих, система образования должна обладать гибкостью и резервом прочности, то есть адекватно реагировать на изменения в региональном образовательном пространстве [13].

Инновационные преобразования в системе высшей школы, происходящие во всех регионах РФ, усиливают внимание к проблеме качественного образования и подготовки специалистов нового уровня, способных развивать себя как субъекта профессиональной деятельности. Актуальным представляется новое качество региональной вузовской сети профессионального образования как системы, обладающей возможностями воздействовать на накопление интеллектуального капитала региона, как фактора постепенного выравнивания в будущем экономического развития территории.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Для современной России высшее образование является одним из основополагающих факторов и ресурсов экономического и

социального развития, одним из важнейших условий повышения благосостояния общества, обеспечения конкурентоспособности и устойчивого развития национальной и региональной экономик.

Анализ работ отечественных ученых, специализирующихся в областях педагогики высшей школы, социологии и экономики образования продемонстрировал наличие достаточно широкого спектра мнений о состоянии региональных вузов и перспективах их развития: от «центров сохранения традиционной культуры» до «стартапов».

Региональные вузы, как часть подсистемы высшего образования региона, входящей в систему российского и – далее мирового высшего образования – помимо профессиональной подготовки востребованных, конкурентоспособных кадров, интеграции в мировое образовательное пространство, оказания научных и образовательных услуг, самообеспечение научными и педагогическими кадрами, сохранение самобытности территории, ее этнокультурных традиций – обретают новое качество – становятся своеобразными «полосами роста», обладающими возможностями влиять на региональное развитие.

На основе анализа концепций развития ведущих региональных вузов РФ уточнены сущность и специфика регионального вуза, дифференцированы региональный и федеральный факторы, определяющие стратегию его развития. Авторы акцентируют внимание на таких характеристиках региональных вузов России как: объединение в едином образовательном пространстве региона целей государства, регионального сообщества и бизнес-структур, интересов работников вуза; введение в вертикаль управления вузом горизонтальных структур муниципального (регионального) и межмуниципального уровней; сбалансированность (способность адекватно удовлетворять образовательные запросы и потребности региона); целенаправленное и оперативное поступление всех видов ресурсов (информационных, научно-методических, нормативно-правовых, финансово-экономических, материально-технических и др.).

В процессе проведения исследования возник ряд перспективных проблем, исследование которых стоит продолжить. Так, необходимо исследование по мониторингу качества и эффективности деятельности региональных вузов, изучение их взаимодействия с образовательными, научными, бизнес-сообществами, соответствие ожиданиям и потребностям производства и населения регионов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. Санкт-Петербург: Наука, 1999. 312 с.
2. Белогуров А.Ю. Влияние процесса глобализации на формирование регионального образовательного пространства // Совет ректоров, 2007. № 3, С. 47 - 56.
3. Долженко О. Ориентация на региональные центры образования // Alma mater. Вестник высшей школы, 1998. № 3, С. 7 - 9.
4. Рассадин Н.М. Миссия университета в регионе // Вестник Костромского педагогического университета, 2002. № 3, С. 22 - 27.
5. Фролов С. Ю. Региональные вузы: проблемы развития в условиях модернизации высшего образования // Вестник Челябинского государственного университета, 2015. № 9 (364), С. 103 - 107.
6. Наумов С. В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием // Интеграция образования, 2004. № 4 (37), С.11-18.
7. Белоцерковский А.В. Вузы как генераторы регионального развития // Высшее образование в России, (2015). № 1, С. 5-6.
8. Сергеева Л.А. Региональные вузы в системе модер-

низированной высшей школы // Совет ректоров, 2011. № 1, С. 23 – 28.

9. Корицкий А.В. Введение в теорию человеческого капитала. Новосибирск: СибУПК. 2000. 58 с.

10. Moner M. Region and State in Latin American Past // The Gohns Hopkins University Press. 1993. № 3 – 21 p.

11. Мусханова И.В. К проблеме билингвального обучения в условиях возрождения родного языка. Проблемы преподавания русского языка в условиях билингвизма: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Грозный: Чеченский государственный педагогический университет. 2016. С.117-121.

12. Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире. Москва: Наука, 2003. 258 с.

13. Сергеева Л.А. Региональные вузы в системе модернизированной высшей школы // Совет ректоров, 2011. № 1, С. 23 - 28.



УДК 37.018.11

## ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

© 2016

**Подольская Татьяна Афанасьевна**, доктор психологических наук, профессор  
главный научный сотрудник лаборатории комплексной психолого-педагогической помощи детям  
*Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Москва (Россия)*  
**Гусова Альбина Дударбековна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
факультета педагогики и психологии

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** В представленной статье анализируются современные взгляды ученых на проблему формирования взаимоотношений ребенка с окружающими, обосновываются теоретический и эмпирический материалы по исследуемой проблеме, а также влияние семейных отношений на психоэмоциональное состояние ребенка. На основе изучения большого объема литературы выявляется степень влияния характера семейных отношений на психоэмоциональное состояние ребенка. Авторами рассматривается эмоциональная составляющая семейных отношений как ведущий компонент в определении их конструктивности, описываются семейные отношения, влияющие на уровень тревожности и агрессивности детей дошкольного возраста, диагностируется отношение родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли), тревожность и агрессия дошкольника. Используя различные психологические методики, в статье исследуются родительские установки и реакции, их тревожность и агрессия, имеющие место в семейных отношениях, анализируется связь между психоэмоциональным состоянием ребенка и характером семейных взаимоотношений.

**Ключевые слова:** семейные отношения, психоэмоциональное состояние ребенка, тревожности и агрессии у детей дошкольного возраста.

## INFLUENCE OF FAMILY TIES FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

© 2016

**Podolsky Tatiana Afanasevna**, doctor of psychological sciences, professor, Chief researcher laboratory  
complex psychological and educational assistance to children  
*Institute for the study of childhood, family and upbringing of the Russian academy of education, Moscow (Russia)*  
**Gusova Albina Dudarbekovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology  
faculty of pedagogy and psychology  
*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** In the present article analyzes the current views of scientists on the issue of formation of the child's relationships with others, substantiated theoretical and empirical material on the researched topic, as well as the influence of family relations on the psycho-emotional state of the child. On the basis of a large amount of the literature reveals the degree of influence the nature of family relations on the psycho-emotional state of the child. The authors considered the emotional component of family relationships as a leading component in determining their structural, describes family relationships that affect the level of anxiety and aggressiveness of preschool children diagnosed attitude of parents (especially mothers) to the opposite sides of family life (family roles), anxiety, and aggression preschooler. Using various psychological techniques, the article examines the parent plant and the reaction of anxiety and aggression that occur in family relations, analyzes the relationship between the child's psycho-emotional state and the nature of family relationships.

**Key words:** family relationships, psycho-emotional condition of the child, anxiety and aggression in preschool children.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время проблема семейных отношений и психоэмоциональное состояние ребенка, приобретают особую актуальность и оказывает огромное влияние на формирование взаимоотношений ребенка с окружающими. Оно происходит благодаря восприятию и освоению ребенком окружающей действительности и самого себя сквозь призму освоенной им части опыта, накопленного человечеством.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Данная проблема определяется ростом развития личности среди детей дошкольного возраста, на которые указывают многочисленные авторы (Ю. Алешина [1], Д. Аллан [2], А.С. Батуев [3], Р.С. Берне [4], Г.В. Бурменская [5], Д.В. Випникотт [6], М.М. Плоткин [7], Р.Ж. Мухамедрахимов [8] и др. [9-11]).

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью исследования является изучение семейных отношений и психоэмоциональное состояние дошкольника.

Объектом исследования в статье выступают семейные отношения и психоэмоциональное состояние ребенка, предметом исследования – изучение влияния семейных отношений на эмоциональное состояние дошкольника.

В статье авторами выдвигается гипотеза исследования, согласно которой существует непосредственная связь между психоэмоциональным состоянием ребенка и спецификой семейных взаимоотношений.

В ходе исследования на основе обозначенного объекта и предмета исследования, поставленной цели, а также для подтверждения выдвинутой гипотезы решались следующие задачи:

1. Изучить теоретический и эмпирический материал по исследуемой проблеме.
2. Изучить влияние семейных отношений на психоэмоциональное состояние ребенка.
3. Определить уровень тревожности и агрессии у детей дошкольного возраста.
4. Математическая обработка данных и анализ полученных результатов эмпирического исследования.

В процессе проведения психодиагностики применялись следующие методы исследования: PARI (parental attitude research instrument) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы – американские психологи Е.С. Шефер и Р.К. Белл. Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Графическая методика «Кактус» (М. Панфилова). Методика предназначена для работы с детьми старше 3 лет.

На первом этапе нами были опрошены воспитатели данной исследуемой группы детей на предмет о характеристиках, по их наблюдениям, семейных отношений. Так воспитателями было отмечено, что в группе есть благополучные семьи, в которых родители уделяют детям огромное внимание, участвуют во всех мероприятиях дошкольного учреждения, интересуются взаимоотношениями детей в группе, положением собственного ребенка в группе и, конечно же, делают все для психологического благополучия дошкольника. Таких детей в группе не очень много, по словам воспитателей всего

лишь 17 человек. Так, опираясь на мнение воспитателей, а также наши собственные наблюдения, данных детей мы относим к 1 группе, которую характеризуем как благополучную в плане семейных отношений.

Вторую категорию детей – 23 человека, мы отнесли к менее благополучной группе, где по нашим наблюдениям в семейных отношениях есть проблемы. Таким образом, в своем исследовании мы разделили детей на две группы по критерию благополучности взаимоотношений в семье.

1 группа – 17 детей, воспитывающихся в благополучных семьях, где семейные взаимоотношения построены на уважении, внимании, любви друг к другу.

2 группа – 23 детей, воспитывающиеся в семьях, где семейные взаимоотношения построены на раздражительности, агрессивности, попустительстве, эгоизме и ряда других негативных проявлений.

На втором этапе было организовано собственно исследование, касающееся разных сторон отношения родителей к ребенку:

- 1 – оптимальный эмоциональный контакт,
- 2 – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком,
- 3 – излишняя концентрация на ребенке

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Центральное место в семейных взаимоотношениях занимает сфера эмоциональных отношений – принятие и эмоциональная близость. Именно процессы эмоционального взаимодействия определяют авторитетность родителя в семье и удовлетворенность детско-родительскими отношениями, а также особенности делового сотрудничества. Характер эмоционального принятия ребенка родителем выступает как исходный пункт и основа развития сотрудничества и кооперации. Однако, оптимальный эмоциональный контакт в большей степени присущ родителям 1 группы детей, нежели родителям 2 группы. Интересным представляется и то, что родители 1 группы считают, что они больше в отличие от родителей 2 группы предоставляют своим детям возможность высказаться, поощряют активность ребенка, считают, что между ними и ребенком существуют дружеские и равные отношения.

Уравнительные отношения между родителями и ребенком, поощрение активности ребенка, партнерские отношения выступают как условие и следствие развития продуктивного делового сотрудничества в детско-родительских отношениях, определяя характеристики типа семейного воспитания и его гармоничность. Эмоциональная близость и сотрудничество взаимобоусловливают друг друга таким образом, что позволяет партнерам построить эффективное, личностно-ориентированное общение и сотрудничество, результатом которого, в свою очередь, становится сокращение эмоциональной дистанции и налаживание лучшего эмоционального взаимопонимания и формирования чувства «Мы». Эмоциональная близость, обеспечивая лучшее понимание, друг друга на основе сопереживания, делает родителя более последовательным и менее жестким в своей воспитательной системе, повышает удовлетворенность детско-родительскими отношениями. Полученные результаты позволяют нам увидеть, что в большей степени в таких отношениях заинтересованы родители 1 группы, практически по всем перечисленным шкалам их результаты превышают результаты родителей 2 группы.

Излишняя эмоциональная дистанция в большей степени характерна родителям 2 группы (11,26), нежели 1 группы (14,2). Так, высокий уровень преодоления сопротивляемости и подавление воли обуславливает строгость родителя, жесткость санкций и дисциплины, выступая основой для снижения авторитетности родителя и общей удовлетворенности детско-родительскими отношениями. Однако заметим, что это в большей степени это свойственно родителям 2 группы (24,6) нежели матерям (16,6). Высокий уровень создания безопасной

сти, опасение обидеть, напротив, способствует установлению согласия между родителем и ребенком, делает родителя более гибким и, соответственно, мягким в воспитании, приводя к росту авторитетности родителя и удовлетворенности внутрисемейными отношениями.

Итак, полученные результаты позволяют рассматривать эмоциональный компонент семейных отношений как ведущий в определении их конструктивности. Рост неудовлетворенности детей характером эмоциональных отношений с родителями выступает как фактор риска развития и трансформации отношений в направлении обеспечения необходимого баланса автономии и эмоциональной безопасности детей.

Таким образом, первоначальное предположение о том, что есть семьи, в которых дети не являются главной ценностью семейных отношений, и семьи, где дети занимают центральную позицию экспериментально подтверждена.

Далее нам представляется интересным рассмотреть особенности проявления тревожности детей в зависимости от специфики семейных отношений. Нами был проведен тест тревожности Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен. Детям предлагалось рассмотреть 14 рисунков, где была изображена некоторая типичная для жизни ребенка дошкольного возраста ситуация. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке – изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом печальное. Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, мы давали инструкцию. Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка мы фиксировали в специальном протоколе, а затем нами были занесены в сводную таблицу данных (см. приложение 2). На основании полученных данных вычисляется индекс тревожности (ИТ) ребенка, который равен процентному отношению числа эмоционально-негативных выборов к общему их числу. По индексу тревожности мы смогли определить уровень тревожности детей, рис. 1.

Анализируя ответы детей было обнаружено, что практически по всем позициям дети 2 группы демонстрируют очень высокие результаты уровня тревожности, по сравнению с 1 группой. Особенно высоким проективным значением обладают рисунки «Ребенок и мать с младенцем», «Объект агрессии», «Собирание игрушек», «Изоляция», «Ребенок с родителями», «Еда в одиночестве» Дети, сделавшие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, имеют очень высокий уровень тревожности, который проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-взрослый.

Таким образом, отмечается вероятность того, что родители детей отмечают как очень занятые люди и не уделяющие должного внимания своим чадам. Следовательно, дети занятых родителей отличаются повышенным уровнем тревожности.

Анализ результатов по тесту тревожности Амена показал, что более 50 % признаков тревожности имеются у детей 2 группы. От 20 – 50 % признаков тревожности (средний уровень тревожности) обнаружен как в 1 группе, так и во второй с преимущественным значением для 1 группы. Менее 20 % (низкий уровень тревожности) признаков тревожности: не выявлено ни в одной из исследуемых групп.

Таким образом, наибольший уровень тревожности обнаружен во второй группе, а качественный анализ показал, что он в большей степени проявляется в ситуациях «ребенок-взрослый». Поэтому можно сделать предположение о том, что у большинства детей в данной группе формируются такие свойства личности, как повышенный уровень тревожности.

Далее с детьми была проведена Графическая

методика «Кактус». В результате анализа рисунков удалось выяснить то, что дети 2 группы чаще чем дети 1 группы демонстрировали симптомокомплекс тревожности, таблица 2.

Итак, в основном дети 1 группы рисовали достаточно позитивных, уверенных в себе, экстравертированных «кактусов», что явно свидетельствует об отсутствии тревожных симптомокомплексов. Дети же 2 группы демонстрировали рисунки с явными признаками тревожности, так как на их рисунках преобладали внутренние штриховки, прерывистые линии, использование темных цветов в варианте с цветными карандашами, на рисунках чаще изображены кактусы в одиночке, одиораствующие, пустынные, что характеризует чувство одиночества, и отсутствие стремления к домашней защите.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

Данные исследования подтвердили наше предположение о том, что существует связь между психоэмоциональным состоянием ребенка и спецификой семейных взаимоотношений. На наш взгляд, причинами, повлекшими за собой возрастание тревожности у детей, является то, что: у родителей не сформировано полное представление о воспитании ребенка; ребенок не ощущает себя уютно и комфортно в семье (он не удовлетворен своим положением в семье); дети растут в условиях дефицита добра, ласки, любви; бояться наказания; в семье – неблагоприятная обстановка.

Проведенное нами психологическое исследование представило эмпирические закономерности, которые могут быть использованы как источник расширения фактологической базы в изучении взаимосвязи особенностей родительского отношения в формировании личности ребенка. А именно результаты экспериментальных методик, процедуры и способы анализа результатов, предложенные в работе, дают возможность получить качественную и количественную оценку особенностей влияния семьи на развитие личности.

В заключение статьи важно отметить, что в дошкольном возрасте тревога и агрессия наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они пока больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной переходящий характер. Наша статья была посвящена изучению семейных отношений и психоэмоциональное состояние дошкольника.

Таким образом, одной из основных причин проявления тревожности и агрессии является нарушение детско-родительских отношений, микросреда семьи и семейное воспитание в целом. Это в основном происходит от того, что родители недостаточно знают психологические особенности своего ребенка, используют методы воспитания своих родителей.

Результаты исследования доказали достоверность выдвинутой нами гипотезы. Именно педагоги и родители могут влиять на появление и коррекцию тревоги и агрессии, возникающих в дошкольном возрасте, если вовремя психолог выявит их причины и окажет психологическую помощь. Следовательно, при рекомендациях психолога о психологических особенностях проявления тревожности у детей дошкольного возраста, для дальнейшего выявления и преодоления их у детей родители начинают придерживаться, а педагогам предлагаются применить разные формы и методы детского воспитания с использованием комплексных средств и методов психолого-педагогической коррекции на практике.

Основная задача семейного воспитания – помочь ребенку стать полноценной личностью и проявить себя. Семья – это та среда, в которой у ребенка формируется представление о себе, где он принимает первые решения относительно себя и где начинается развитие его социальной природы. Не случайно в психологической и педагогической науке сложились основанные на бесчисленных фактах убеждения о том, что даже самые грубые

ошибки учителей и воспитателей обычно не так фатально сказываются на развитии личности ребенка, как неправильное воспитание и поведение родителей. Нужно формировать в семье прочные нравственно-эстетические связи между родителями и детьми, через установление в ней атмосферы взаимопонимания, сотрудничества, эмоциональной сопричастности друг к другу – это все то, что необходимо для благоприятного развития ребенка во всех сферах его жизнедеятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алешина Ю. Индивидуальное и семейное консультирование. – М., 2010. – 208 с.
2. Аллан Д. Ландшафт детской души. – СПб., 2012. – 256 с.
3. Батуев А.С., Соколова Л.В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать – дитя» //Вестник Санкт-Петербургского университета. 2013. В. 2. – С. 85-102.
4. Берне Р.С., Кауфман С. Х. Кинетический рисунок семьи. – М., 2010. – 146 с.
5. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консультирование (Проблемы психического развития детей). – М. 2012. – 136 с.
6. Випникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. – М. 2011. – 80 с.
7. Плоткин М.М. Социально-педагогическая помощь детям из неблагополучных семей //Педагогика, 2010. №1. – С.47 – 51.
8. Мухамедрахимов Р.Ж. Мать и дитя: психологическое взаимодействие. СПб. 2013. – 288 с.
9. Бекоева М.И., Хуриева М.Ю. Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 3. С. 127-132.
10. Амбалова С.А., Бекоева М.И. К вопросу о психологических особенностях учебной деятельности и агрессивном поведении младших школьников //Азимут научных исследований. 2016. Т. 5. №5 (12). С. 183-185.
11. Гусова А.Д. Психологические особенности современной семьи //Азимут научных исследований. 2016. Т. 5. №5 (12). С. 206-209.



УДК 373.25

# К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОДУКТИВНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии  
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы социализации детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в продуктивных видах деятельности, описана их роль в развитии и поддержании развития личности слабоблуждающих дошкольников и детей с косоглазием и амблиопией. Являясь особым внешним ресурсом преодоления неблагоприятных условий социализации, продуктивные виды деятельности находятся в непрерывной связи и взаимозависимости с психологическими ресурсами личности ребенка. Основной особенностью феномена социализации детей средствами продуктивной деятельности является то, что продуктивная деятельность предполагает активность (двигательную, эмоциональную, познавательную, коммуникативную) самого субъекта социализирующего воздействия, направленного, в том числе, на самостоятельное преодоление трудностей овладения навыками конструирования, рисования и др. При нарушении зрительных функций возрастает роль ресурсов деятельности в поддержании благополучия социализирующего воздействия. Процесс социализации средствами продуктивной деятельности рассмотрен системно, в совокупности всех его компонентов: познавательного, коммуникативного, поведенческого и ценностного. Показана специфика организации коррекционно-педагогического процесса, направленного на формирование социального опыта детей в соответствии с психолого-педагогическими механизмами его становления, к которым относятся процесс взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми, усвоения социальных ролей, становление самосознания ребенка и социальные отношения, в которых ребенок соотносит себя с действительностью.

**Ключевые слова:** социализация, познавательный, коммуникативный, поведенческий, ценностный компоненты процесса социализации, социальный опыт, взаимодействие, социальные роли, самосознание, социальные отношения, дети с нарушениями зрения, продуктивная деятельность, коррекционно-педагогическая работа, взаимодействие с семьей.

## ON THE PROBLEM OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN PRODUCTIVE ACTIVITIES

© 2016

**Remezova Larisa Askhatovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
associate professor of the chair «Special pedagogy and special psychology»  
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract.** This article analyzes the problems of socialization of preschool children with visual impairments in productive activities, described their role in the development and maintenance of the individual visually impaired preschool children and children with strabismus and amblyopia. As a special external resource to overcome the unfavorable conditions of socialization, productive activities is in continuous communication and interdependence with the psychological resources of the child's personality. The main feature of the phenomenon of socialization of children by means of productive activities is that the productive activity involves active (motor, emotional, cognitive, communicative) of the subject socializing influence, aimed, inter alia, to an independent overcome the difficulties of mastering the skills of designing, drawing and others. In case of violation of visual functions, the role of resources in maintaining the well-being activities socializing influence. The process of socialization of productive activity by means of systematically considered in the totality of all of its components: cognitive, communicative, behavioral and value. The specificity of the organization of correctional and pedagogical process aimed at the formation of the social experience of children in accordance with the psychological and pedagogical its formation mechanisms, which include the process of the child's interaction with peers and adults, the assimilation of social roles, becoming a child of self-consciousness and social relations, in which the child relates themselves with reality.

**Keywords:** socialization, cognitive, communicative, behavioral, value components of the process of socialization, social experience, interaction, social roles, identity, social relationships, children with visual impairments, productive activity, correctional and pedagogical work, interaction with the family.

Усиление социальной направленности системы образования в последние годы ориентирует педагогов на понимание образования как процесса построения личностью своего образа, становление самого себя. Такая постановка вопроса требует формирования у детей способности действовать, принимать решения, осознанно относиться к разным сторонам общественного окружения и поведения, соответствующего нормам морали, строить отношения с разными людьми, владеть необходимой информацией и успешно пользоваться ею, что отражает уровень социализированности [1]. Теоретические основы современной проблемы социализации детей раскрыты в исследованиях А.В. Антоновой, Н.Ф. Головановой, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной, Д.И. Фельдштейна, и др.

В прикладных контекстах механизм процесса социализации носит личностный характер и реализуется через деятельность личности. Организация деятельности, её мотивация, осмысление, стимулирование ответственного к ней отношения составляют сущность воспитания, что прямо указывает на педагогическую природу процесса социализации.

Дошкольному возрасту в социализации личности от-

водится ведущая роль, именно в этом возрасте человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении жизни. В этот период идет интенсивное духовное развитие, закладываются основные ценностные ориентиры личности. В процессе социализации ребенок осваивает и активно воспроизводит общественный социальный опыт, приобретает необходимые для жизни в социуме знания, навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, учится ориентироваться в системах социальных норм и правил. Значительная роль дошкольного детства в развитии личности определяет необходимость создания более совершенных методов и средств, обеспечивающих социальное становление личности ребенка в оптимальные сроки формирования основ его гармонического развития.

Известно, что первый опыт освоения функциональных социальных ролей ребенок получает в семье, отвечающей за организацию пространства личной жизни ребенка. Однако, разнообразие ситуаций общения, новые ролевые позиции, отвечающие за становление отношения ребенка к себе и окружающим в контексте этих ролей, дает ребенку образовательное учреждение. Именно

педагог, выступая в роли агента социализации и отвечая за организацию социальной жизни детей во внешней среде, создает условия для установления ими социальных связей и отношений, усвоения различных социальных ролей на основе осознания жизненных ценностей, накопления опыта их эмоционального переживания, освоения практики реальных социальных действий, проявления своей индивидуальности.

В настоящее время актуальность рассмотрения проблемы социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья связана с потребностью в экспериментальных данных по ряду аспектов. К ним можно отнести выявление роли и разработку содержания коррекционно-педагогической работы; определение показателей детского социального опыта, сложившегося в определенной микросреде, коррекционную направленность социализирующих воздействий и др. (Вальнер Н.А., Гаврилушкина О.П., Гайфуллина Л.К., Ковалев В.В., Коробейников И.А., Костенкова Ю.А., Лебединская К.С., Локтева Е.В., Лубовский В.И., Пузанов Б.П., Триггер Р.Д., Шипилина Л.М. и др.). Малоизученными остаются содержание, методы, формы и средства, а также педагогические условия для успешной социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья средствами продуктивной деятельности. В тоже время имеющиеся данные исследований в этом аспекте должны быть пересмотрены в контексте требований ФГОС дошкольного образования.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы системно представить, опираясь на материалы исследований, особенности социализации дошкольников с нарушениями зрения средствами продуктивной деятельности.

На сегодняшний день вполне общепринято представление о том, что процесс социализации личности происходит в различных видах деятельности, которые, по сути, являются школой передачи социального опыта. В деятельности дети овладевают невербальными и вербальными средствами общения со взрослыми и сверстниками, позволяющими строить социальные отношения и обеспечивающими самореализацию в ней. Осваивая в процессе разных видов деятельности определенный круг знаний об окружающей действительности, систему социальных представлений, социальных отношений, ребенок учится сопереживанию, переживанию, отражая их в разных доступных возрасту формах и продуктах деятельности. Дети не просто адаптируются к среде, но и проявляют себя в конкретной содержательной деятельности как активные самостоятельные преобразователи. Они осваивают навыки свободного выбора адекватных ситуаций способов общения, овладевают этически ценными образцами поведения, у них в соответствии с возрастными особенностями формируются отношения к ценностям общества и т.д.

Эти объективные характеристики могут реализовываться при определенных условиях, связанных с учетом возрастных особенностей детей, особенностей их психофизического развития, обеспечением развивающего и творческого характера той деятельности, в которую ребенок включен. Соблюдение этих условий способствует нормальному ходу социализации.

Известно, что каждый вид детской деятельности (игровая, двигательная, продуктивная, коммуникативная, трудовая, познавательно-исследовательская, музыкально-художественная, чтение художественной литературы), заключает в себе потенциальные педагогические и социализирующие возможности.

Так в игровой деятельности ребенок овладевает доступными для него способами моделирования окружающей действительности. Осваивая и реализуя игровые роли, ребенок проникает в мир социальных отношений, у него закрепляется положительное отношение к другим людям, вещам, событиям, в целом формируется личность, нравственные качества которой соответствуют моральным ценностям общества [2].

Потенциальные возможности продуктивных видов деятельности, конструирования, лепки, аппликации, рисования, ручного труда в социализации дошкольников, прежде всего, в совместной деятельности, связаны с детерминирующей связью между социальной действительностью, в которой живет ребенок, и его стремлением отображать эту действительность в конкретных продуктах: постройках, рисунках, поделках. Дети, пользуясь изобразительными, конструктивными средствами, по мере своих возможностей показывают свое отношение к продукту своей деятельности, свое понимание жизни. Выполняя коллективные работы, дети учатся договариваться, высказывать свое мнение и прислушиваться к мнению сверстников и взрослых, осознавать ценность своего и чужого труда.

В ходе коммуникативной деятельности дети учатся налаживать контакты как со взрослыми, так и со сверстниками, младшими или старшими детьми; в процессе общения использовать различные коммуникативные средства: речевые, мимические, образно-жестовые; выражать интерес к собеседнику; договариваться о совместных делах и играх; строить планы и реализовывать их; выражать свои просьбы, делать сообщения, задавать вопросы и др.

Накопление и обогащение двигательного опыта детей, становление мотивации к двигательной активности и развитие потребности в физическом совершенствовании, физических качеств способствуют социальной мобильности.

Познавательно-исследовательская деятельность, сопровождая игру, продуктивную деятельность, вплетаясь в них в виде ориентировочных действий, опробования возможностей любого нового материала, обеспечивает постижение устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочение и систематизацию, способствует развитию важной составляющей творческих способностей дошкольников – способности к преобразованию. Формирование социального опыта в этом виде детской деятельности происходит в процессе выполнения увлекательных опытов и экспериментов.

Музыкально-художественная деятельность, ориентируя ребенка-дошкольника на ценности музыкальной культуры как части общей духовной культуры, играет важную роль не только в музыкальном, но и общем развитии ребенка, нравственно-эстетического становления личности.

В процессе чтения художественной литературы, содержащий богатый материал для становления социального опыта. Дети на доступном для понимания уровне получают положительные образцы коммуникативного поведения, жизненных ценностей, информацию о том, как должны строиться межличностные отношения, как следует относиться к выполнению тех или иных социальных ролей и т.д., и как использовать их в повседневной жизни.

Таким образом, каждый вид деятельности вносит свой вклад в процесс социализации личности ребенка в соответствии со своей спецификой и потому важен и сам по себе, и во взаимосвязи с другими видами, организованными в единый образовательный процесс.

Говоря о накоплении социального опыта, стоит подчеркнуть, что оно возможно не во всякой деятельности. Так ребенок может быть включен в процесс конструирования или лепки (аппликации, рисования), манипулировать учебно-наглядным материалом, но при этом не наращивать свой социальный опыт. Здесь необходимо отметить, что только при обеспечении специальных педагогических условий развертывания в первую очередь игровой, либо продуктивной деятельности, можно обеспечить успех социализации ребенка. В тоже время следует признать, что полностью контролировать все социальные процессы, в которые включен ребенок, нет необходимости, но корректировать, обогащать, углублять и делать более осмысленным стихийно складывающийся

его социальный опыт необходимо.

Исследования показывают [3 и др.], что успех социализации детей дошкольного возраста во многом зависит от таких условий как:

- обеспечение личной заинтересованности ребенка в деятельности;
- осознание ребенком социальной значимости результатов своей деятельности;
- обращение к прошлому опыту, когда ребенку необходимо воспроизвести ту или иную жизненную ситуацию с опорой на впечатления повседневной жизни;
- активизация детской деятельности на основе ее планирования;
- привлечение детей к обсуждению различных вариантов участия в деятельности;
- развитие навыков самоконтроля и самооценки по процессу и результату деятельности;
- формирование у детей потребности в сотрудничестве, навыков взаимопомощи и др.

Специально организованный образовательный процесс формирования социального опыта детей подразумевает знание и учет педагогом психолого-педагогических механизмов его становления, к которым относят процесс взаимодействия со сверстниками и взрослыми, процесс усвоения социальных ролей, становление самосознания ребенка и социальные отношения, в которых ребенок соотносит себя с действительностью.

В совместной продуктивной деятельности наиболее важным аспектом выступают деловые отношения, когда дети должны уметь договориться о том, как они будут действовать сообща, какими орудиями будут пользоваться, как будут соблюдать правила очередности и т.д. [4-6] и др.

Однако, как показывает практика, возможности совместной самостоятельной деятельности детей с нарушениями зрения значительно ограничены. Изучение Корниловой И.Г. процесса формирования социально-коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также наши исследования показывают, что для детей данной категории характерен более низкий уровень их овладения в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками [7]. Дошкольники с нарушениями зрения не используют в своей речи оценочных суждений, не стремятся согласовывать со взрослым отношение к обсуждаемому, их речевые высказывания практически во всех случаях носят ситуативный характер, они бедны по содержанию, часто не связаны между собой [8-10]. Для таких детей характерны несформированность устойчивых мотивов общения со взрослыми, снижение потребности в общении, неумение ориентироваться в ситуации общения [11-14]. Недостаточный уровень речевого развития препятствует полноценному взаимодействию детей с окружающими людьми. Перечисленные особенности формирования социально-коммуникативных навыков определяют недостаточность владения ими внеситуативными формами общения.

Данная проблема усугубляется недостаточным вниманием со стороны взрослых, как родителей, так и педагогов к ее решению. Как правило, основной целью взаимодействия с детьми со стороны взрослых является сообщение воспитанникам знаний, формирование у них определенных навыков и умений, в то время как личностному развитию, внутреннему миру ребёнка внимания уделяется недостаточно [15].

На дефицит общения детей с нарушениями зрения со взрослыми и сверстниками указывает Амирова С.К. Она подчеркивает, что подобная информация содержится практически во всех, хотя и малочисленных, исследованиях дошкольников с нарушениями зрения [11].

Следующее важное положение, которое необходимо отметить – это то, что познание социального мира, социальное самоопределение в этом мире напрямую зависят от активности самосознания ребенка, являющегося

определяющим в становлении его социального опыта.

Как указывает О.А. Белобрыкина наиболее информативным показателем, позволяющим судить о специфике развития самосознания субъекта, выступают: самоотношение, самопринятие, самоощущение в социуме, уровень притязаний, личностные представления о себе, включая самооценку [16]. Основы самоотношений закладываются в раннем детстве и серьезно зависят от того, как с ребенком обращаются в семье. Так сильное переживание определенной жизненной ситуации может резко изменить эмоциональное отношение ребенка к себе.

По данным О.А. Белобрыкиной к старшему дошкольному возрасту ребенок усваивает моральные нормы, начинает ранжировать свои поступки, использует их в качестве меры для самооценки и оценки окружающих. На момент поступления в школу мнение окружающих ребенка людей (сверстники, воспитатели) непосредственно определяет его самоотношение.

В исследованиях Е.В. Селезневой подчеркивается, что по сравнению с нормально развивающимися сверстниками у детей с нарушениями зрения отмечается наличие темповой задержки становления самосознания. Результаты исследования позволили наметить новое направление в коррекционной работе с этими детьми, имеющее целью направленное развитие самосознания [17].

Итак, социальный опыт, с одной стороны, является результатом взаимодействия личности с окружающим миром, а, с другой стороны, он всегда проецируется собственной индивидуальной активностью в этом взаимодействии. Здесь важно рассмотреть еще один психолого-педагогический механизм становления социального опыта ребенка – его социальные отношения, в которых он соотносит себя с действительностью.

Социальные отношения дошкольников, проявляющиеся во всех видах их деятельности: игре, продуктивных видах деятельности и др., согласно современной психологии детства рассматриваются в таких аспектах как функционально-ролевые отношения, эмоционально-оценочные отношения и личностно-смысловые отношения.

Функционально-ролевые отношения проявляются в границах социальных ролей, норм, образцов поведения, фиксируются правилами детских игр и самоорганизованных сообществ. У детей с нормальным ходом психического развития эти отношения в основном складываются как детское социальное творчество. Однако для детей с нарушениями зрения воспроизведение суждений, интонаций, жестов, как мы указывали выше, при выстраивании даже типичных социальных отношений существенно затруднено.

Эмоциональные предпочтения ребенка в деятельности и общении, его симпатии и антипатии, выбор партнера, готовность к сотрудничеству или же отказ от него проявляются в эмоционально-оценочных отношениях.

Представим характеристику процесса взаимодействия детей с нарушениями зрения со сверстниками в продуктивной деятельности, включающей оценку сформированности у детей способности к самоорганизации; умений распределять орудия труда, обязанности (операции), действовать сообща при выполнении работы внутри объединения; умений совместно действовать при объединении результатов деятельности в общий продукт.

Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что в ходе совместной самостоятельной продуктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения, дети практически не проявляют внимания к изменению настроения сверстника. Дети не демонстрировали способность деликатно отклонить нежелательные предложения партнера, умение убедить в правоте своих решений. Серьезные проблемы возникали при попытках осуществления взаимопомощи по ходу общей деятельности. Дети не могли ненавязчиво предложить помощь



сверстнику, отмечались случаи негативного реагирования на отказ принять сверстником помощь. В случае отрицательной оценки своего труда со стороны сверстников дети в основном проявляли неадекватную реакцию.

Особую сложность вызывают у детей личностно-смысловые отношения со «значимым другим». Они определяют мотивационную ориентацию деятельности и общения ребенка и, как правило, являются менее открытыми для педагогического наблюдения, но достаточно отчетливо проявляются в ситуациях выбора. Но, осуществление выбора и тем более принятие решения в ситуации выбора, когда ребенок должен взять на себя ответственность за изменение своего поведения в будущем, за общее дело и т.д., часто становится недоступным для ребенка без специального коррекционного воздействия.

Таким образом, результаты исследований, представленные в научной литературе, а также данные полученные нами в ходе исследования, характеризуют многочисленные проблемы становления социального опыта у старших дошкольников с нарушениями зрения. Для их решения требуется специальная организация коррекционно-педагогической работы, осуществляемой в ходе непосредственно организованной деятельности, создание специальных условий для самостоятельной деятельности детей, включение в этот процесс их родителей.

Следует подчеркнуть, что существенное влияние в накоплении социального опыта играет семья, которая, как отмечают многочисленные исследования, с трудом реализует свои социализирующие функции и в большей степени это касается семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья [18-27]. Так родители часто испытывают трудности в общении со своими детьми, внутри семьи часто возникает расхождение во взглядах на систему воспитания и т.д. Причиной этого могут являться неудачный собственный опыт в общении, недостаток психолого-педагогических знаний и умений и др.

Итак, специально организованный коррекционно-педагогический процесс формирования социального опыта детей подразумевает знание и учет педагогом психолого-педагогических механизмов его становления, к которым относят процесс взаимодействия со сверстниками и взрослыми, процесс усвоения социальных ролей, становление самосознания ребенка и социальные отношения, в которых ребенок соотносит себя с действительностью.

Современная позиция воспитателя в процессе социализации ребенка предполагает взаимодействие и сотрудничество с ним, готовность наравне с детьми к самопознанию культуры и самого себя. Приоритетными задачами воспитателя, выступающего в качестве агента социализации, являются:

- формирование у ребенка адаптационных механизмов к социуму, способности к эффективному выполнению заданных социальных ролей;
- обеспечение повседневной эффективности ребенка во взаимодействии со своим окружением, формирование отношения к другому человеку как высшей ценности, проявления доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия;
- формирование способности понимать взрослого, сверстника, их особенности, интересы, потребности; замечать изменения настроения, эмоционального состояния и т.д.;
- развитие способности ребенка к эффективному и адекватному решению различных проблемных ситуаций в соответствии с возрастом, с которыми он сталкивается; осуществлять правильный выбор адекватных ситуации способов общения, этически ценных образцов поведения;
- приучение к анализу своих собственных действий, поведения;
- формирование умения использовать ресурсы со-

циального окружения и личностные ресурсы в соответствии с поставленной целью;

- воспитание у ребенка самосознания, способности к самоопределению в социуме.

В работе с семьей с целью повышения их роли в организации пространства личной жизни ребенка можно в качестве приоритетных определить следующие задачи:

- помощь родителям в позитивном восприятии себя и своих детей;
- содействие в формировании навыков конструктивного стиля поведения, эффективных речевых стратегий в общении с детьми;

содействие семье в развитии межличностных отношений между взрослыми с целью выработки единых требований к воспитанию ребенка.

Решение поставленных задач необходимо осуществлять, прежде всего, через практические занятия, например, «тренинги эффективности родителей», где родители, используя свой жизненный опыт, учатся строить эффективные отношения с детьми. Такие занятия позволяют оценить отношения в семье «со стороны», позволяют понять родителям, что они не одиноки в решении такого рода проблем.

Очевидно, что реализация содержания этих задач потребует от педагогов овладения новыми способами профессиональной деятельности (например, общения, мотивации, организации деятельности детей и др.).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : Учеб. пособие / Н. Ф. Голованова. СПб : Речь, 2004. 272 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. 304 с.
3. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1987. 192 с.
4. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Просвещение, 1976. 79 с.
5. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
6. Нечаева В.Г. и др. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. М., 1968. 384 с.
7. Корнилова, И.Г. Игра и творчество в психокоррекции. Развитие общения старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации / И.Г. Корнилова. М. : Экзамен, 2004. 160с.
8. Волкова, Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л.С. Волкова. М., 1983. 32с.
9. Дорошенко О.В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / О.В. Дорошенко. М., 2009. 15 с.
10. Новичкова, И.В. Коррекция недостатков развития речи дошкольников с косоглазием и амблиопией : автореф. диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / И.В. Новичкова. М., 1997. 16 с.
11. Амирова С.К. Формирование межличностных отношений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры : автореф. дисс. канд. пед. наук. СПб, 2001. 22с.
12. Григорьева Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. № 5. С. 15-20.
13. Селезнева Е.В. Коррекционная направленность занятий по формированию представлений о себе у дошкольников с нарушением зрения : автореф. диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е.В. Селезнева. М., 1995. 17 с.

14. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. СПб.: Речь, 2005. 128 с.
15. Плаксина, Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения: метод. пособие / Пол ред. Л.И. Плаксиной. М., 1995. 81 с.
16. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб.: Речь, 2006. 320с.
17. Селезнева, Е.В. Коррекционная направленность занятий по формированию представлений о себе у дошкольников с нарушением зрения: автореф. диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е.В. Селезнева. М., 1995. 17 с.
18. Волковская Т.Н. Возможные способы организации и содержание работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения. //Дефектология. 1999. № 4. С. 66-72.
19. Ремезова Л.А. Развитие конструктивной деятельности детей с нарушением зрения в аспекте модернизации дошкольного образования // Самарский научный вестник. 2013. № 2 (3). С. 43-47.
20. Циринг Д.А., Пономарева И.В., Евстафеева Е.А., Эвнина К.Ю. Нарушения в родительских стилях воспитания, повышающие риск формирования различных типов личностной беспомощности у подростков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 129-131.
21. Криводонова Ю.Е. Осмысленность жизни у людей с нарушениями зрения как фактор их реабилитированности // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 19-21.
22. Татьянчикова И.В. Методика обеспечения социализации детей с нарушениями интеллектуального развития на стадии адаптации в специальном учебном заведении // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 33-35.
23. Никашина Н.А. Базовые ценности как фактор самореализации личности людей с ограниченным зрением // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 27-29.
24. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
25. Сагдуллаев А.А. О проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. №4. 1990. С. 75-80.
26. Криводонова Ю.Е., Денисова О.П. Значение деятельности педагога в адаптации слепых, слабовидящих // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 47-50.
27. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. №4. 1998. С. 3-9.

УДК 373.25

**ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «РАЗВИТИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ»:  
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ**

© 2016

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии  
*Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара (Россия)*

**Аннотация.** В статье обозначены положения, лежащие в основе концепции созданного программно-методического комплекса «Развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения». Раскрываются методологические и психологические основы его построения, структура, стратегические цели и компоненты, разработанные в контексте требований ФГОС дошкольного образования. Акцентируется внимание на обеспечении условий, необходимых для максимально полного, соответствующего возрасту воспитанников развития конструктивной деятельности, и, одновременно, для их интересной жизни. Отражена специфика построения программно-методического комплекса: изменение форм взаимодействия взрослого и ребёнка (от учебно-дисциплинарной модели образования детей – к организации занятий в форме совместной партнёрской деятельности взрослого с детьми); реструктуризация содержания образовательной деятельности (от традиционных занятий – к творческому развитию конструктивной деятельности как культурной практики ребенка); рациональная организация предметно-пространственной среды (от «уголков» конструирования – к созданию кабинета конструирования с точки зрения соответствия коррекционно-развивающей среды принципам полифункциональности, трансформируемости и вариативности); эффективное взаимодействие детского сада с семьёй (от мероприятий при участии родителей – к регулярной и целенаправленной образовательной деятельности с ребёнком в семье), представляющие ключевые вопросы, современное состояние и основные практики культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в интенсивном обучении конструированию.

**Ключевые слова:** программно-методический комплекс, культурно-историческая психология, деятельностный подход, профессиональные компетенции, конструктивная деятельность, дети дошкольного возраста с нарушениями зрения, парциальная программа, методологические и психологические основы построения программы.

**PROGRAM-METHODICAL COMPLEX «THE DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE  
ACTIVITIES PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS»:  
THE EXPERIENCE OF DEVELOPMENT AND TESTING**

© 2016

**Remezova Larisa Askhatovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
associate professor of the chair «Special pedagogy and special psychology»  
*Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)*

**Abstract.** The article outlines the provisions that underlie the concepts created by software and methodical complex “the Development of constructive activity of children of preschool age with visual impairments”. Reveals the methodological and psychological foundations of its construction, structure, strategic objectives and components developed in the context of the requirements state Federal educational standard of preschool education. The focus is on ensuring that the conditions necessary for the most full, appropriate to the age of the pupils the development of constructive activities, and, simultaneously, for their interesting life. Reflects the specific structure of the program and methodical complex: changing forms of interaction between adult and child (from the disciplinary model of education children to the classroom in the form of joint partnership activities adult with children); the restructuring of the content of educational activities, from traditional classes to the creative development of constructive activities as cultural practices of the child); the rational organization of subject-spatial environment (from the “corners” of the design – to the creation of the Cabinet design from the standpoint of compliance with a development environment principles of multifunctional nature, transformed and variation); effective interaction of the kindergarten with the family (from events with the participation of parents is regular and targeted educational activities with the child in the family), representing the key issues of modern state and main practice of cultural-historical psychology and activity approach in intensive training in design.

**Keywords:** program and methodical complex, cultural-historical psychology, activity approach, professional competence, constructive activities for children of preschool age with visual impairments, partial programme, methodological and psychological foundations of the program.

Сегодня все более очевидным становится недостаточное количество специалистов, способных работать в рамках требований новых профессиональных стандартов. В соответствии с требованиями апробируемого в настоящее время в Российской Федерации профстандарта в части дошкольного образования качество организации образовательного процесса невозможно без психолого-педагогических исследований процессов обучения, воспитания и развития детей на разных возрастных этапах их образования с учетом их индивидуальных способностей, возможностей, особых образовательных потребностей [1].

Без опоры на результаты исследований, отвечающих требованиям ФГОС дошкольного образования, и «встраиваемых» в образовательный процесс, формирование необходимых дополнительных профессиональных компетенций современный педагог будет испытывать значительные трудности в оценке проблем, возникающих в условиях образовательного процесса, в создании и корректировке условий организации образования дошкольников. И, в связи с этим, не сможет правильно строить

эффективный образовательный процесс, направленный на достижение высокого уровня образовательных результатов в виде целевых ориентиров у воспитанников. Последнее, в свою очередь, является объективным препятствием для реализации ФГОС дошкольного образования.

Выше сказанное определяет необходимость конкретных действий, предусматривающих пересмотр традиционного подхода к организации педагогического процесса в дошкольной образовательной организации:

Так такие элементы существующей системы как цели работы детского сада, принципы организации образовательного процесса, механизм контроля и оценки деятельности педагогических кадров вступают в противоречие с новыми требованиями образовательного стандарта и поэтому должны быть полностью заменены на новые. Должны быть также пересмотрены методы работы педагога с детьми, организация предметной развивающей образовательной среды, взаимодействие с родителями дошкольников, осуществление преемственности со школой.



Таким образом, глубина обозначенных преобразований требует изменений в профессиональной деятельности педагогов и научно-методическом обеспечении образовательного процесса.

Программно-методический комплекс «Развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» предлагает эффективное решение этих вопросов на основе более чем двадцатилетнего опыта научно-практических изысканий, результаты которых позволяют дошкольникам с нарушениями зрения освоить специальные умения и опыт, повышающие их сенсорно-перцептивные, предметно-практические, ориентировочные, двигательные, коммуникативные возможности, мобильность; сформировать компенсаторные способы деятельности; преодолевать дефицитарность функций и др. в условиях нового формата взаимодействия педагогов с детьми, с семьёй воспитывающих таких детей.

В основе концепции созданного программно-методического комплекса лежат следующие положения:

*Первое положение.* В настоящее время система образования дошкольников с нарушением зрения не готова обеспечить развитие конструктивной деятельности таких детей в контексте требований ФГОС дошкольного образования, провозглашающего в качестве основы идеологию и методологию развития детства, технологию развивающего взаимодействия между взрослыми и детьми. Это связано с: отсутствием комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности детей с нарушением зрения на разных возрастных этапах; необеспеченностью личностно-ориентированного и деятельностного подходов к развитию конструктивной деятельности этой категории дошкольников; отсутствием должного учёта развивающего потенциала конструктивной деятельности; отсутствием среды, необходимой для обеспечения превентивной, профилактической, коррекционно-развивающей направленности конструктивной деятельности, специфической на разных возрастных этапах; отсутствием программного содержания развития конструктивной деятельности, отвечающего требованиям ФГОС дошкольного образования; отсутствием программы мониторинга динамики развития конструктивной деятельности; не определены подходы к решению задач достижения образовательных результатов в развитии конструктивной деятельности соответственно целевым ориентирам, анализа профессиональной деятельности, взаимодействия с семьями в контексте требований ФГОС дошкольного образования.

*Второе положение.* Базовыми подсистемами инновационной модели медико-психолого-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения являются: теоретико-методологическая (подходы, положения, принципы); организационно-методическая (специальные педагогические условия, способы управления деятельностью субъектов сопровождения, критерии оценки её качества, подготовка специалистов); диагностико-коррекционная (диагностический комплекс, коррекционно-развивающие модули, объединяющие интегративные технологии дидактическими единицами - целями, задачами, подходом; психолого-педагогическая поддержка семьи); средовая подсистема: концепция, структура, организационные принципы коррекционно-развивающей среды, её предметно-пространственный, технологический и социальный уровни.

*Третье положение.* Особенности развития конструктивной деятельности слабовидящих дошкольников и дошкольников с косоглазием и амблиопией проявляются на всех возрастных этапах в несформированности или низком уровне развития представлений о сенсорных эталонах, обследовательских действий, аналитического восприятия, пространственных представлений, предметно-практической деятельности, приводящих к значи-

тельному снижению качества развития конструктивной деятельности, и могут рассматриваться как прогностически значимые критерии. Превентивное, профилактическое, пропедевтическое воздействие должно начинаться с раннего возраста и проводиться в комплексе с медицинским воздействием. Оптимальным вариантом решения этих проблем является созданная модель комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения отвечающая требованиям ФГОС дошкольного образования.

*Четвертое положение.* Группа дошкольников с нарушениями зрения разнохарактерна в силу многообразия сочетаний сенсорных, двигательных, речевых, интеллектуальных вторичных нарушений; для эффективного управления развитием конструктивной деятельности таких детей, преодоления нарушений, недостаточности развития психических процессов, речевой функции и результирующего воздействия на предметную (познавательную) и коммуникативную линии развития конструктивной деятельности требуется углубленная диагностика особенностей её проявления.

Совокупность диагностических критериев (самостоятельность выполнения заданий; способность к подражанию; качество самоконтроля при выполнении заданий; использование помощи) позволяет выявлять особенности в развитии конструктивной деятельности слабовидящих дошкольников и дошкольников с косоглазием и амблиопией и определять разноуровневый характер развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения (низкий, средний, недостаточный, высокий).

*Пятое положение.* Теоретическое обоснование и определение направлений и этапов оказания комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности позволяет успешно реализовать разработанную инновационную модель, в том числе предупредить и нивелировать проявления недостатков в развитии конструктивной деятельности. Концепция медико-психолого-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения ориентирована на повышение образовательного потенциала каждого ребёнка и включает:

- организацию динамически действующих модулей, составляющих систему медико-психолого-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности, и скоординированное взаимодействие всех участников коррекционно-развивающего процесса;
- моделирование диагностических программ на основе специально разработанных положений позволяют раскрыть особенности развития конструктивной деятельности, максимально информативно выявить потенциальные возможности и спрогнозировать образовательные результаты по линиям развития конструктивной деятельности;
- проектирование содержания коррекционного развития конструктивной деятельности, организационных форм работы, методических приемов, индивидуальных программ с учётом уровня развития конструктивной деятельности детей с нарушениями зрения.

*Шестое положение.* Система комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности детей с нарушениями зрения, включающая базовые подсистемы, выступает в качестве важнейшего условия, способствующего решению индивидуальных особых образовательных потребностей детей; реализация инновационной модели развития конструктивной деятельности доступна в любой дошкольной образовательной организации, реабилитационном центре, что позволяет обеспечить качественное развитие конструктивной деятельности для каждого ребёнка с нарушениями зрения.

Предлагаемый программно-методический комплекс

разработан на основе:

- генетического подхода [2; 3], что позволило вести генетическое исследование, направленное на изучение того, как складывается развитие конструктивной деятельности при нарушениях зрения, определить психологическую природу этого процесса;

- возрастного подхода [4-8 и др.], что определило содержание конструктивной деятельности в соответствии с возрастными закономерностями, а также спецификой, отличной от другого возраста и позволило определить условия, содействующие ее развитию;

- культурно-исторического подхода [9], следуя принципам которого, развитие конструктивной деятельности строится с учётом зоны ближайшего развития ребёнка, организации продуктивного взаимодействия ребёнка со сверстниками и взрослыми в специально созданной развивающей среде, когда ребенок с помощью культурных средств овладевает своим поведением, становится его субъектом;

- личностно-ориентированного подхода [2 и др.], определяющего принципы ведущей роли личностного развития по отношению к интеллектуальному и физическому; амплификации развития [6] при организации образовательного процесса с опорой на психологические закономерности строения деятельности и общения;

- системно-деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов), основывающегося на общих законах теории деятельности и такой организации образовательного процесса, при которой воспитанник осваивает культуру конструктивной деятельности не путём простой передачи ребёнку информации, что строить и как строить, а в процессе его собственных активных и инициативных действий.

Выбор методологии и методов культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве содержательной основы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения конструктивной деятельности определен следующими обстоятельствами. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогические коллективы дошкольных образовательных организаций на осуществление образовательного процесса на принципиально новой основе, носящей развивающий характер [10]. Это определено, в частности, в требованиях к образовательным результатам в виде целевых ориентиров. Практика показывает, что в дошкольных образовательных организациях возникают реальные проблемы, связанные с развитием разных видов детской деятельности, требующие психолого-педагогической поддержки именно в реализации принципов психического развития в образовании дошкольников, что представлено в традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в образовании, заложенных трудами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и их последователями.

В программно-методическом комплексе предложено системное сопровождение развития конструктивной деятельности дошкольников, принципиально новые дидактические основы организации образовательного процесса, отвечающие требованиям ФГОС дошкольного образования. Программно-методический комплекс «Развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» имеет полное программно методическое обеспечение соответствующее двум линиям развития конструктивной деятельности ребёнка предметной (практическая и познавательная) деятельность и деятельности, направленной на развитие взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, рассматриваемых как система средств и соответствующих образцов действий.

Созданные заново и скорректированные научно-методические и практические материалы в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования, спо-

собствующие повышению качества профессиональной деятельности педагогов групп компенсирующей и комбинированной направленности для детей с нарушениями зрения, позволяют говорить о реальном воплощении принципов системно-деятельностного, деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического подходов; особом ценностном отношении к ребёнку, уважении его личности, учёте его индивидуальности, интересов, поддержке активности, предоставления ему широких возможностей освоения конструктивной деятельности.

В состав программно-методического комплекса «Развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» входят 10 парциальных программ и 26 учебно-методических и практических пособий, разработанных на единых методологических, психолого-педагогических, коррекционно-компенсаторных и дидактических принципах, адекватных требованиям ФГОС дошкольного образования [11- 14 и др.].

Помимо учебно-методических пособий, методик, программ разработан широкий спектр дополнительных ресурсов, методически обеспечивающих образовательный процесс, направленный на развитие конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения: наглядно-дидактический материал, дидактические настольно-печатные игры; карточки игр, игровых упражнений, пальчиковой гимнастики; методические материалы для родителей, электронные образовательные ресурсы.

Стратегической целью программно-методического комплекса «Развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» является создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей непрерывное накопление ребёнком культурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, другими детьми и взрослыми при решении перцептивных, умственных, моторных, коммуникативных задач в ходе конструирования в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, достижение детьми осмысленных самостоятельных конструктивных действий, рационально вписывающихся в систему повседневных жизненных отношений.

Идеологической основой программно-методического комплекса является развитие ребёнка, развитие разнообразия; методология развития как культурно-историческая методология понимания детства, идущая от Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, В.В. Давыдова; технология развития дошкольного детства как технология развивающего взаимодействия между взрослыми и детьми [4; 15- 17].

Дидактической основой программно-методического комплекса является воплощение принципов системно-деятельностного, деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического подходов; развитие индивидуальности ребёнка, поддержка его инициативы в освоении конструктивной деятельности [18-20].

Методической основой программно-методического комплекса является методический инструментальный, практический материал, обеспечивающий эффективное развитие двух линий конструктивной деятельности.

Таким образом, программно-методический комплекс «Развитие конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения» представляет собой целостную информационно-образовательную среду, реализующую единые методологические, психолого-педагогические, коррекционно-компенсаторные и дидактические принципы, адекватную требованиям ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования для детей с нарушениями зрения.

Представленная в программно-методическом комплексе парциальная программа «Конструирование в

дошкольной образовательной организации для детей с нарушениями зрения» носит рамочный характер и имеет большой «арсенал» образовательных методов и приёмов, позволяющих решать различные проблемы, связанные с развитием конструктивной деятельности дошкольников со зрительной патологией на основе конкретной ситуации.

Парциальная программа «Развитие конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения» представляет собой значительно исправленный и дополненный вариант изданной в 2003 [21] и переизданной в 2004-2005 издательством «Школьная пресса» учебного пособия «Учимся конструировать. Пособие для занятий с дошкольниками в ДОУ общего и компенсирующего вида» [22].

Парциальная программа раскрывает цели, задачи и содержание работы по развитию конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения с учётом психофизиологических особенностей детей от 3 до 7 лет. Её наполнение осуществляется на основе принципов отбора содержания образования, с одной стороны – это деятельность, имеющая смысл для ребёнка, а с другой – деятельность, обеспечивающая его всестороннее развитие в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

Целью парциальной программы является непрерывное накопление ребёнком культурного опыта деятельности и общения в процессе активного взаимодействия с окружающей средой, другими детьми и взрослыми при решении двигательных, перцептивных, умственных, коммуникативных и др. задач в ходе конструирования в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, достижение детьми осмысленных самостоятельных конструктивных действий, рационально вписывающихся в систему повседневных жизненных отношений.

Образовательный процесс по конструированию с детьми с нарушением зрения согласно программе направлен на реализацию задач развития:

- основных культурных способов конструирования по образцу, моделям, условиям, заданной теме, замыслу; способности к преобразованию (проблематизации) образца, непосредственно воспринимаемого или представляемого;
- универсальной способности к воображению и мышлению формой, цветом, перспективой и т.д.;
- любознательности в ходе действий с многообразием конструкторов и желания использовать разные конструкторы для построения одного и того же объекта, воображаемых объектов;
- интереса к проектной деятельности на материале конструирования;
- самостоятельности и инициативы в использовании известных средств и способов конструирования в игровой деятельности;
- общения в совместной конструктивной деятельности со сверстниками и взрослыми в ходе специфического «обмена смыслами».

Реализация выше перечисленных задач предполагает активное взаимодействие ребёнка с окружающими объектами, а также субъектами образовательного процесса – другими детьми (сверстниками, младшими, старшими) и взрослыми, применение современных аудиовизуальных средств и новых информационных технологий.

Таким образом, содержание парциальной программы «Развитие конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения» направлено на овладение детьми основными культурными способами деятельности, развитие активности ребёнка; проявление им инициативы и самостоятельности; способности выбирать для себя род занятий конструированием, участников по совместной конструктивной деятельности. Парциальная программа определяет организацию специального образовательного пространства для конструирования, а также раз-

нообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей в ходе конструктивной деятельности и предполагает комплексный подход к развитию ребёнка на эмоциональном, психофизиологическом и интеллектуальном уровнях через овладение конструированием в различных культурных практиках (экспериментирование, создание образовательных проектов совместно с семьёй, создание альбома с фотографиями собственных построек, создание макетов, праздники интегрированного характера, развлечения и др.). Неотъемлемой частью и смысловым центром парциальной программы является ребёнок и его внутренний мир.

Содержание парциальной программы может изменяться в зависимости от уровня развития конструктивной деятельности детей, особо это касается детей, поступающих нередко в группы компенсирующей направленности в 5-6 лет. Тифлопедагогическая практика показывает, что старшие дошкольники с патологией зрения, не посещавшие ранее группу компенсирующей или комбинированной направленности, нередко оказываются не владеющими элементарными навыками различных видов деятельности.

Для оценки уровня развития конструктивной деятельности специально разработана комплексная диагностическая программа, которая позволяет педагогу разобратся с педагогической симптоматикой трудностей, возникающих в процессе конструирования, уяснить психологические причины проблем овладения детьми с нарушениями зрения конструированием и на этой основе спроектировать содержание коррекционно-педагогической работы для каждого ребёнка. Такая педагогическая диагностика представлена в приложении к парциальной программе.

В содержание всех компонентов программно-методического комплекса заложен развивающий потенциал, и это, прежде всего, наличие заинтересованности ребёнка в деятельности, его вовлеченности, любознательности и инициативности. Особый акцент сделан на индивидуализации образования, являющейся одним из основных принципов развивающей дошкольной программы. Создание психолого-педагогических условий в специально созданной развивающей предметно-пространственной среде в соответствии со способностями и интересами детей предполагает предоставление им широкого выбора игр, занятий конструированием. Это обеспечивается созданными культурно-смысловыми контекстами, модулями («Пропедевтика», «Моделирование», «Экспериментирование», «Проектирование», «Компьютерное конструирование», «Робототехника», «Игры на материале конструирования»), действуя в рамках которых взрослый может подобрать содержание, интересное для ребёнка, при этом обеспечив его коррекционную направленность, а также сам ребёнок свободен делать широкий выбор и проявлять свои пока еще не структурированные интересы и творческие способности. Идея модульного принципа была высказана Н.Н. Подъяковым еще в 1973 году [23]. Он предлагал создавать программу таким образом, чтобы конкретные знания, получаемые детьми, выстраивались вокруг центрального звена, основу которого составляют важнейшие связи и зависимости в той или иной области [3, с 7]. Таким образом, модульное планирование понимается как законченный блок информации.

Коррекционная направленность модулей делает систему развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения эффективной. Каждый модуль имеет универсальную структуру и создаётся по одной методологии. В различных модулях реализуются как общие, так и специфические задачи коррекционно-педагогической работы.

В рамках каждого модуля предусматривается выполнение творческих заданий; оформление выставок, альбомов, оригинальных конструкций, выполненных само-



стоятельно, в группе сверстников, совместно со взрослыми, педагогами или родителями; фантазирование на предложенную тему и придумывание новых построек, организация игр-развлечений, праздников и др.

Следует подчеркнуть, что образовательный процесс, ориентированный на ребёнка, строится «здесь и сейчас», в зависимости от конкретной ситуации развития каждого ребёнка. Поэтому парциальная программа не может сопровождаться подробно разработанным содержанием, предписанным к реализации. Она носит рамочный характер и опирается на известные возрастные особенности развития детей с нарушением зрения дошкольного возраста. Педагог принимает решение о применении коррекционно направленных методов и приёмов в зависимости от конкретной ситуации.

Развивающее значение конструктивной деятельности заключается в том, что она открывает перед ребёнком широкие возможности по проявлению творческой активности и утверждению себя как создателя. У него развивается способность к целеполаганию и продолжительным волевым усилиям, направленным на достижение результата. Вместе с тем, он овладевает конкретными действиями, связанными с процессом преобразования материала: овладевает орудиями и инструментами, приобретает способность использовать схемы и чертежи и др.

Важной и значимой в развитии конструктивной деятельности является роль родителей. Поэтому в парциальную программу включено содержание, где родителям предлагается в условиях семейного воспитания выполнять вместе с ребёнком интересные для него задания с использованием конструктора, постепенно формирующими у детей способность к длительным волевым усилиям, направленным на достижение результата в соответствии с заданными извне стандартами качества при конструировании.

Благодаря регулярным и достаточно частым занятиям конструированием в семье, у детей появляется стремление к созидательной активности, желание почувствовать свою умелость – готовность к осуществлению практических действий с материалами и инструментами для получения результата или реализации своего замысла.

Реализация программно-методического комплекса требует достаточно высокого уровня компетентности педагогов групп компенсирующей и комбинированной направленности для детей с нарушениями зрения в области тифлопсихологии, а также в личностно-ориентированных, развивающих технологиях образования этих детей, в частности, в технологиях обеспечения индивидуального подхода к каждому ребёнку. В связи с этим специально разработаны программы курсов повышения квалификации, реализуемые в системе модульного обучения «до результата», учитывающие вариативность сроков обучения в зависимости от исходного уровня подготовленности слушателей; предусматривающие использование интерактивных методов, тестирования и рейтингов, корректировку индивидуальных программ по результатам контроля и пр.

Созданный программно-методический комплекс позволяет обеспечивать и удовлетворять особые образовательные потребности детей с нарушением зрения; качественно решать образовательные задачи и обеспечивать расширение позитивного влияния конструктивной деятельности на другие виды детской деятельности, учитывая ее универсальный, интегрирующий характер. Данная модель прошла широкую практическую апробацию за последние шесть лет и подтвердила свою результативность в решении задач современного специального дошкольного образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образо-

вания) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приложение к Приказу Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 4 : Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. 1984. 433 с.

3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / [пер. с фр.]. М. : Просвещение, 1969. 659 с.

4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997. 224 с.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в дошкольном возрасте: Психологическое исследование / Л.И. Божович. М.: Просвещение, 1968. 464 с.

6. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / Сост. Л.М. Семенюк. Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Между-народная педагогическая академия, 1994. – С. 23-26.

7. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. 1989. №3. С. 11-21.

8. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.

9. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. М: Педагогика, 1984. Т. 3. С. 6-58, 302-313.

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR\\_1155.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf)

11. Ремезова Л.А., Касаткина С.Н., Лапшина Т.В., Юрлина О.Ф. Развитие осязательного восприятия у дошкольников с нарушением зрения (монография). Самара: ПГСГА, 2011 220 с.

12. Ремезова Л.А., Сергеева Л.В., Лапшина Т.В., Фомина О.В., Шадрина Ю.А., Епимахова. Взаимосвязь и преемственность обучения пространственной ориентировке в детском саду для детей с нарушением зрения: Учебно-методическое пособие. Самара; ПГСГА, 2013. 322 с.

13. Ремезова Л.А., Жаборова Л.Н. Формирование восприятия цвета у детей с нарушением зрения 2 – 3 лет. Учебно-методическое пособие Самара: ПГСГА, 2013. 154 с.

14. Ремезова Л.А., Ковалева Т.А., Степанова М.А. Психолого-педагогическая поддержка позитивной социализации детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. Самара; ПГСГА, 2015. 164 с.

15. Эльконин Д.Б. Психологические условия развивающего обучения. — В кн.: Обучение и развитие младших школьников. Киев, 1970. С. 3136.

16. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

17. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретическое основание преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3-18.

18. Кустов Ю.А. Методологические подходы к формированию общепрофессиональных компетенций в воспитании будущих педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С.

Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

50-53.

19. Гнатюк Н.В. Методическое сопровождение образовательного процесса в вузе // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 48-50.

20. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 114-116.

21. Ремезова Л.А. Обучение дошкольников с нарушением зрения конструированию из строительного материала. Издательство СГПУ, Самара, 2003. 210 с.

22. Ремезова Л.А. Учимся конструировать. Пособие для занятий с дошкольниками в ДООУ общего и компенсирующего вида. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала»; Вып. 9) (учебно-методическое пособие). М.: Издательство «Школьная Пресса», 2005. 96 с.

23. Поддьяков Н.Н. О развитии элементарных форм мышления в дошкольном детстве. Душанбе: Дониш, 1973. С.11-62.

УДК 378

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОГО ЛЕТЧИКА

© 2016

**Рехлова Анжела Вячеславовна**, аспирант кафедры «Педагогика и социальная работа» Ульяновского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
*Филиал Военного Учебно-Научного Центра Военно-Воздушных Сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина в г. Сызрани (Россия)*

**Аннотация.** Современный этап развития Вооруженных Сил предъявляет новые требования к выпускникам военных вузов, в том числе и в плане владения профессионально-ориентированным иностранным языком. Учитывая профессиональную направленность подготовки, автор считает целесообразным перенести акцент на формирование профессионально-коммуникативной компетентности, требующей специальных знаний и навыков в той или иной профессиональной сфере. Анализ исследований показал, что профессионально - коммуникативная компетентность это сложное, интегральное качество. В его структуре выделяется ряд компонентов - компетенций. Автор считает, что больший учет потребностей профессионального общения достигается при формировании иноязычной профессионально - коммуникативной компетенции. В статье рассматривается структура и содержание иноязычной профессионально - коммуникативной компетенции как элемент профессиональной подготовки военного летчика. Иноязычная профессионально - коммуникативная компетенция военного летчика состоит из двух равнозначных составляющих: лингвистическая (профессионально ориентированные лингвистическая, социокультурная, прагматическая и стратегические компетенции) и профессиональная (профессиональные когнитивная и операционно-технологическая компетенции). Все компоненты, обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности курсантов, обеспечивают в дальнейшем успешную профессиональную деятельность военного летчика.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированный иностранный язык, иноязычная профессионально - коммуникативная компетенция, военный летчик, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, лингвистическая составляющая, профессиональная составляющая.

## THE STRUCTURE AND CONTENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONALLY - COMMUNICATIVE COMPETENCE AS AN ELEMENT OF A MILITARY PILOT TRAINING

© 2016

**Rekhlova Angela Vyacheslavovna**, postgraduate student of the Department "Pedagogics and social work" of the Ulyanovsk State Pedagogical University, assistant professor of the Foreign department  
*Military Educational-Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E.Zhukovsky and Y.A.Gagarin», branch in Syzran (Russia)*

**Abstract.** The modern stage of development of the Armed Forces is placing new demands on the graduates of military schools, including ownership of professionally-oriented foreign language. Given the professional orientation of training, the author considers it appropriate to shift the emphasis on formation of professional and communicative competence that requires special knowledge and skills in a particular professional field. Studies have shown that professionally - communicative competence is a complex, integral quality. In its structure a number of components of competencies. The author believes that more consideration of the needs of professional communication is achieved by the formation of foreign language professional communicative competence. The article discusses the structure and content of foreign language professionally - communicative competence as an element of training a military pilot. Foreign language professionally - communicative competence of a military pilot consists of two equal components: linguistic (professionally oriented linguistic, socio-cultural, pragmatic and strategic competence) and professional (professional cognitive and operational-technological competence). All components, enriched by relevant knowledge and skills in the process of educational-professional activity of students, provide further successful professional activity of a military pilot.

**Key words:** professional foreign language, foreign language professionally - communicative competence, a military pilot, professional activities, professional training, linguistic component, professional component.

Современный этап развития российских Вооруженных Сил и проводимая военная реформа, предъявляют повышенные требования к офицерским кадрам, их деловым, профессиональным, общечеловеческим, психологическим, морально-боевым и другим качествам, выдвигают новые задачи по их обучению и воспитанию.

В подготовке военных специалистов возрастает роль иностранного языка. Это связано с развитием военного сотрудничества с зарубежными странами и расширением обмена информацией военного характера на взаимной основе. Совместные учения и маневры, миротворческие операции, партнерство в подготовке военных кадров порождают потребность в офицерах, свободно владеющих иностранными языками.

Понятие «коммуникативная компетентность» было введено американским лингвистом Деллом Хаймсом, а в отечественной педагогике - И.А. Зимней. По мнению Д. Хаймса, коммуникант должен обладать не просто лингвистической компетентностью, т.е. не просто владеть лексикой и грамматикой, но и знать как тот или иной язык используется другими носителями языка [1]. И.А. Зимняя определила коммуникативную компетентность как «актуальное формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально профессиональная ха-

рактеристика человека, его личностное качество» [2 с. 35].

Учитывая профессиональную направленность подготовки в вузе, считаем целесообразным в данном исследовании перенести акцент с формирования коммуникативной компетентности, требующейся в бытовом общении на каком-либо языке, на формирование профессионально-коммуникативной компетентности, требующей специальных знаний и навыков в той или иной профессиональной сфере.

Исследования, связанные с формированием профессионально-коммуникативной компетентности, охватывают техническую, медицинскую, юридическую, педагогическую, экономическую и другие сферы деятельности человека.

Ю.В. Михайлюк считает, что профессиональная коммуникативная компетентность специалиста медицинского профиля является «интегральным понятием, включающим такие умения, как умение свободно владеть репертуаром профессиональных речевых жанров, умение четко выполнять свою социальную роль в профессиональном общении» [3 с. 90].

К.В. Фадеева представляет профессиональную коммуникативную компетентность студентов технического вуза как совокупность двух аспектов. Во-первых, меж-



личностное общение, обеспечивающее эффективную работу в команде. Во-вторых, коммуникации с техническими интеллектуальными системами в ходе производственной деятельности [4].

Л.М. Егошина рассматривает профессиональную коммуникативную компетентность как составляющую профессиональной компетентности и взаимосвязь лингвистических знаний, профессиональных и коммуникативных умений и навыков, необходимых для осуществления коммуникативной деятельности в рамках профессиональной сферы общения [5].

О.А. Желнова говорит о профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов как о единстве профессиональной культуры, профессионального знания, умения и компетенции [6].

О.С. Овчинникова понимает под профессионально-коммуникативной компетентностью учителя иностранного языка совокупность профессионально значимых знаний, умений, качеств и готовность к продуктивному коммуникативному взаимодействию на иностранном языке [7].

И.А. Матвеева рассматривает профессионально-коммуникативную компетентность военного летчика «как интегративное качество личности военного летчика, определяющее уровень его готовности к профессиональной деятельности и как системный компонент всех составляющих его профессионально-деятельностных функций» [8 с. 37].

Все исследователи едины во мнении, что профессионально-коммуникативная компетентность это сложное, интегральное качество и выделяют в его структуре ряд составляющих компонентов - компетенций.

Понятие «компетенция» произошло от латинского слова *competere* - походить, соответствовать. Анализ определения понятия «компетенция», данного различными авторами [2, 9-14] позволяет говорить о компетенции как о системном проявлении знаний, умений, навыков, способностей, личностных качеств. Мы разделяем понимание компетенции как «совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений» [15 с. 8].

В 2010 году вузы Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) начали переход на подготовку специалистов по федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) - стандартам третьего поколения – и реализации основных образовательных программ по уровням высшего профессионального образования.

Анализ составляющих ФГОС [16] позволил выделить в следующие составляющие профессионально-коммуникативной компетентности в подготовке военного авиационного специалиста:

- профессиональная компетенция;
- коммуникативная компетенция;
- иноязычная коммуникативная компетенция.

Под профессиональной компетенцией понимается система специальных знаний, коммуникативных умений и навыков, опыт выполнения профессиональных коммуникативных действий, а также совокупность личных качеств, определяющих способы выполнения профессиональных коммуникативных функций в профессиональной деятельности;

Коммуникативная компетенция – это общая способность к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности, формируемая дисциплинами гуманитарного цикла в условиях авиационного военного вуза на основе социокультурных, социолингвистических знаний, умений и навыков, и определяющая профессиональный потенциал личностного развития будущего специалиста военно-авиационного профиля;

Под иноязычной коммуникативной компетенцией понимается способность осуществлять профессиональ-

но-ориентированное общение посредством иностранного языка в профессиональной деятельности [8].

Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции мы рассматриваем как элемент профессиональной подготовки военного летчика, по этому рассмотрим структуру компетенции более подробно.

Исследователи придерживаются позиции о многокомпонентном составе иноязычной коммуникативной компетенции [2, 9, 13, 17-25]. В то же время существует несколько подходов к определению структуры данной компетенции.

Говорят об Общеввропейском и Российском вариантах структурного состава иноязычной коммуникативной компетенции [26]. В Общеввропейском структурном составе иноязычной коммуникативной компетенции выделяют лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социальную, стратегическую компетенции. Российский вариант состава содержит языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции.

Лингвистическая (языковая) компетенция - это умение использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения и понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз невозможна вербальная коммуникация.

Социолингвистическая компетенция - это умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего.

Дискурсивная (речевая) компетенция - это совершенствование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме); умений планировать свое речевое и неречевое поведение [27 с. 84].

Социокультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условия, ритуалы, страноведческие знания и т.д [8 с. 42].

Социальная компетенция проявляется в желании и готовности взаимодействовать с другими людьми, умения управлять ситуацией.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это комплекс специальных умений и навыков, который позволяет компенсировать недостаточность знания языка при получении и передаче иноязычной информации.

Учебно-познавательная компетенция – это совокупность общих и специальных учебных умений и навыков познавательной деятельности. Ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий [27 с. 85-86].

Хочется заметить, что многие отечественные методисты (Л. Е. Алексеева, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.) предлагают привести перечень компонентов предметного содержания иноязычной коммуникативной компетенции в соответствие с общеввропейскими компетенциями.

Рассмотренные выше компетенции (лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая) относятся к разряду общих. Формирование этих компетенций происходит в вузе на первых курсах в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» и служит обучению использованию языка в достаточно широко понимаемых ситуациях социального общения.

Большой учет потребностей профессионального общения достигается при формировании иноязычной профессионально - коммуникативной компетенции.

Проведенный анализ литературы по вопросам коммуникативной компетенции позволил сформировать собственное представление о ее составляющих. В своем исследовании мы придерживаемся структуры иноязычной профессионально - коммуникативной компетенции предложенной Э.Г. Крыловым [28]. Иноязычная профессионально - коммуникативная компетенция военного летчика состоит из двух равнозначных составляющих: лингвистическая (профессионально ориентированные лингвистическая, социокультурная, прагматическая и стратегические компетенции) и профессиональная (профессиональные когнитивная и операционально-технологическая компетенции).

Таблица 1- Компоненты лингвистической составляющей иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции военного летчика

| Компоненты                  | Описание в терминах знаний, умений и навыков                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Лингвистическая компетенция | знать фонетические, грамматические и лексические явления и закономерности языка радиообмена как системы и пользоваться этими знаниями;<br>знать нормы языка радиообмена: орфоэпическую, орфографическую, лексическую, грамматическую и стилистическую и их применять;<br>реализовывать коммуникативные компетенции в целях решения коммуникативной задачи общения в определенной сфере деятельности;<br>знать основные речевые формы высказывания (повествование, описание, рассуждение, монолог, диалог) и уметь их применять; |
| Социокультурная компетенция | знать национальные особенности носителей других культур, их привычки, традиции, нормы поведения и этикета и понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры;                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Прагматическая компетенция  | желание и психологическая готовность взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, помогать другому поддерживать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению                                                                                                                                                                                                                         |
| Стратегическая компетенция  | в случае, если коммуникация не состоялась, использовать умения переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, просить повторить, объяснить, выразить мысль иначе, то есть перефразировать сказанное, и других умений для достижения коммуникативной цели                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Таблица 2 - Компоненты профессиональной составляющей иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции военного летчика

| Компоненты                                 | Описание в терминах знаний, умений и навыков                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнитивная компетенция                    | иноязычные знания предметно-профессиональной области: профессиональная терминология и фразеология, коммуникативная культура деловой сферы, деловой этикет использования радиотелефонной связи экипажами военных вертолетов                                                                                                                       |
| Операционально-технологическая компетенция | вести беседу в типичных ситуациях военного профессионального общения;<br>выступать с подготовленным сообщением по темам военно-профессиональной направленности;<br>вести радиообмен в ситуациях условно-профессионального общения, максимально приближенных к реальным условиям использования радиотелефонной связи экипажами военных вертолетов |

Все компоненты иноязычной профессионально - коммуникативной компетенции, обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности курсантов, обеспечивают в дальнейшем успешную профессиональную деятельность военного летчика.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42
3. Михайлюк Ю.В. Коммуникативная компетентность специалиста медицинского профиля как составляющая его профессиональной деятельности// V Республиканский научно-практический семинар молодых ученых 28 ноября 2014 года Проблемы и перспективы современной науки: Минский университет управления, 2014. – С.88-92
4. Фадеева К.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Чебоксары, 2010, - 180 с.
5. Егшина Е.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02: Йошкар-Ола, 2010, - 213 с.
6. Желнова О.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Балашов, 2010, - 210 с.
7. Овчинникова О.С. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей
8. Матвеева И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08: Самара, 2012. - 196 с.
9. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы//ИЯШ.— 2002.— № 2.— С. 11.
10. Hymes, D. On Communicative Competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.
11. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
12. Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. – Oxford, 1990. – 118 p.
13. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С.9-15; №5 – С.17–22
14. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58-64.
15. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
16. Баграмова Н.В. Методика обучения иностранным языкам в свете теории глобализации образования // «Иностранные языки и технологии обучения в XXI веке»: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. СПб: СПбГУЭФ, 2001.- С.6-12.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 161002 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rusacademdu.ru/dokumenty>

17. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Руссяз., 1989. - 279 с.

18. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.

19. Иващенко О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов государственной службы по чрезвычайным ситуациям // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 20-23.

20. Сысоева Ю.Ю. Компетентностный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях ФГОС третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36-40.

21. Smirnova E.V. Features of using the internet for implementation of foreign language informational and communication interaction // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 60-62.

22. Назмиева Э.И. Компоненты содержания иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 51-55.

23. Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 113-116.

24. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.

25. Ясаревская О.Н., Прелова Е.В., Ясаревская Д.П. Технология «языковой портфель» как средство развития языковых умений и компетенций студентов (направление подготовки 051000.62) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11 (15). С. 118-122.

26. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. - Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

27. Тюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт/ Н.П. Тюрская// Гуманитарный вектор. 2015. № 1 (41). - С. 83-87

28. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: Екатеринбург, 2016, - 450 с.



УДК 37.022

## ОБЗОР МОДЕЛЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

**Розенберг Анастасия Геннадьевна**, кандидат биологических наук, младший научный сотрудник группы «Экономика природопользования»

**Кудинова Галина Эдуардовна**, кандидат экономических наук, заведующий группы «Экономика природопользования»

*Институт экологии Волжского бассейна РАН, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** В Российской Федерации инновационный путь развития определен как приоритетное направление повышения конкурентоспособности национальной экономики. Инновационное развитие невозможно без учета экологического фактора. Экологическое образование способствует индивидуальному пониманию сложной взаимосвязи между человеком и окружающей средой, иными словами, оно приводит к осознанию необходимости постепенного перехода к устойчивому развитию и признанию важности принятия на себя ответственности за действия общества в целом и каждого человека в отдельности. Экологическое образование - это междисциплинарное направление, которое помогает учащимся проследить и осознать динамику отношений человека с окружающей средой, путем изучения экологических, экономических, научных / технических, политических и гражданских аспектов не только во времени (наше отношение к будущему), но и в пространстве (взаимосвязь между локальными, региональными и глобальными вопросами), а также рассматривает различные варианты решения экологических проблем. В настоящей статье авторы дают обзор существующих статических и динамических моделей экологического образования. Обсуждаются модель Экологического поведения (*Environmental Behaviour Model*), Луковая модель (*Onion Model*), Модель образования в интересах устойчивого развития, Модель дома (*House Model*), Модель дерева (*Tree Model*) и др. Все вышеизложенные модели направлены на образование для будущего. Их главная цель состоит в том, чтобы развить у учащегося навыки и квалификацию, необходимые для сохранения окружающей среды, дать знания о взаимодействии между компонентами природы, привить навыки критического мышления, способствовать этическому росту и экологическому воспитанию.

**Ключевые слова:** экологическое образование, модели образования, статическая модель, динамическая модель, устойчивое развитие.

## REVIEW OF THE MODELS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

© 2016

**Rozenberg Anastasia Gennadiyevna**, Cand.Biol.Sci., Research Associate in the Group of "Environmental Economics"

**Kudinova Galina Eduardovna**, Cand.Econ.Sci, Head of the Group of "Environmental Economics"

*Institute of Ecology of the Volga River Basin RAS, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** The Russian Federation has an innovative way of development is defined as a priority increasing the competitiveness of the national economy. Innovative development is impossible without taking into account environmental factors. Environmental education promotes individual understanding of the complex relationship between man and the environment, in other words, it leads to the realization of the need for gradual transition to sustainable development and recognizing the importance of taking responsibility for the actions of society as a whole and each person individually. Environmental education is an interdisciplinary field, which helps students to follow and understand the dynamics of human relationships with the environment, by studying the ecological, economic, scientific / technical, political and civilian aspects of not only the time (our attitude toward the future), but also in space (the relationship between the local, regional and global issues), and is also considering various options for solving environmental problems. In the present paper the authors give an overview of existing static and dynamic models of environmental education. We discuss the Environmental Behavior Model, Onion Model, Model of Education for Sustainable Development, House Model, Tree Model and others.

**Keywords:** environmental education, education models, static model, dynamic model, sustainable development.

Экологическое образование (ЭО) является одной из наиболее эффективных мер для повышения общего уровня общественного экологического сознания, развития навыков для решения экологических проблем, поддержания и улучшения качества жизни человека и окружающей среды. Экологическое образование способствует индивидуальному пониманию сложной взаимосвязи между человеком и окружающей средой, иными словами, оно приводит к осознанию необходимости постепенного перехода к устойчивому развитию и признанию важности принятия на себя ответственности за действия общества в целом и каждого человека в отдельности [1; 2]. Теоретические и практические аспекты экологического образования развиваются около столетия. Некоторые исследователи считают, что ЭО продолжает традиции обучения «на природе» [3; 4]. На Тбилисской конференции в 1977 г. были сформулированы основные цели, задачи и методы ЭО, которые содержатся в итоговом документе - Тбилисской декларации [5; 6].

ЭО, как правило, является частью формального образования и имеет эмпирический характер. Основной целью является в целом развитие знаний о природе на основе имеющихся научных фактов и формирование понимания окружающей среды как сложной системы, ее роли и взаимодействия природных, антропогенных и социальных факторов. Образование посредством окружающей среды видит природу как инструмент и ресурс процесса обучения с целью развития научно-иссле-

тельской деятельности учащегося, чтобы сформировать индивидуальный опыт, развить широкий спектр навыков исследования и коммуникации. Здесь преобладает эстетический элемент. Этот компонент является частью как формального, так и неформального образования. Образование для окружающей среды отражает этический элемент ЭО. Оно уделяет особое внимание развитию нравственных чувств учащегося, чувства ответственности перед природой. Цель такого образования состоит в том, чтобы сформировать позитивное бережное отношение к окружающей среде [7; 8; 9; 10].

Была необходима эффективная модель образования в области окружающей среды для достижения целей ЭО в рамках государственной политики. Одна из первых попыток разработки такой модели была предпринята в Европе в середине 1970-х. трех-аспектная модель была предложена в 1974 году Советом Школ Великобритании; соответствующая публикация появилась позднее [11]. Она часто цитировалась разными исследователями (например, в статьях Палмер [7; 8], Уззеля [10] и т.д.) и адаптировалась в соответствии с требованиями современного общества. По мнению ученых [7; 8; 9; 10] три компонента модели используются для организации и планирования ЭО. Это образование об окружающей среде, для окружающей среды и посредством окружающей среды. По мнению Палмер [7; 8], модель состоит из двух подсистем - формальное и неформальное образование; обе подсистемы включают в себя три упомянутых выше

компонента.

В последующие годы ученые уделяли значительное внимание разработке различных моделей экологического образования. Так, С. Стерлинг и Дж. Купер [9] предложили две модели, способствующие дальнейшему совершенствованию учащихся и позволяющих значительно продвинуться в процессе обучения. Обе модели включают в себя положения, упомянутые в Тбилисской декларации. Первая модель линейна (Рис. 1). Она предполагает, что человек проходит все этапы экологического образования в строгом порядке один за другим.

Информированность  $\Rightarrow$  Знание  $\Rightarrow$  Навыки  $\Rightarrow$  Нравственные ценности  $\Rightarrow$  Деятельность

Рис. 1. Линейная модель по [9]

Стоит отметить, что авторы не исключают возможность обучения в ином порядке. Учащийся может завершить один или несколько этапов одновременно. Это указывает на более сложную организацию ЭО, чем описывает предложенная линейная модель. Таким образом, С. Стерлинг и Дж. Купер предлагают еще одну версию модели, в котором все элементы взаимосвязаны и усиливают друг друга (Рис. 2).



Рис. 2. Нелинейная модель по [9]

Исследователи А. Климов и А. Уколов [12] предложили другую модель ЭО, состоящую из четырех элементов: когнитивного, нормативного, «ценностного» и «деятельностного» (рис. 3):



Рис. 3. Элементы экологического образования по [12]

- когнитивный - предполагает фундаментальные знания о взаимодействии человека и окружающей среды, базовое понимание целей и задач природоохранной деятельности, глобальных экологических проблем и путей их решения;

- «ценностный» - включают в себя понимание ценности самой природной среды (этические, практические ценности и т.д.), способность управлять деятельностью человека и предвидеть возможные изменения окружающей

среды в результате такой деятельности на разных уровнях;

- нормативный - предполагает этические, эстетические и экологические нормы отношения к окружающей среде и моделей поведения для отдельных лиц, групп и общества в целом;

- «деятельностный» - включает деятельность и методы, направленные на развитие познавательных, практических и поведенческих экологических навыков (способность оценивать ситуацию, нахождение наилучшего решения, развитие личностных особенностей учащегося и т.д.).

Джиолитто с соавторами [13] предложил статическую модель (рис. 4), согласно которой существуют три аспекта в области экологического образования: познавательный, этический и «деятельностный». Первый, познавательный/когнитивный, аспект включает в себя необходимые экологические знания и навыки, которые могут помочь познать, понять и сохранить окружающую среду. Второй - этический - предполагает развитие ценностей. Последний аспект - «деятельностный» - включает в себя разработку специальных моделей поведения и позитивного отношения к окружающей среде.



Рис. 4. Модель экологического образования по [13]

Следует отметить, что Палмер [8] первой указала на то, что для развития ЭО необходимо использовать не статический, а динамический вариант модели, которая учитывает индивидуальные особенности и личный опыт учащихся. Данная модель получила названия модель Дерева (Tree Model) (рис. 5).

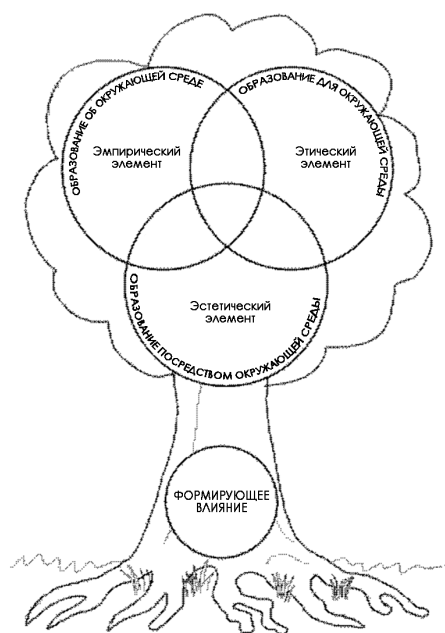


Рис. 5. Модель экологического образования по [8]

Здесь три составляющих модели представляют собой сферы, которые постоянно вращаются. Другим от-

личием является то, что ключевым элементом модели является «формативное влияние». Этот элемент может стать более важным, чем влияние формальных образовательных программ, поскольку он представляет собой сочетание личного опыта и формального образования. Без учета этого элемента невозможно развить достаточный уровень знаний, навыков и ценностей, которые в дальнейшем будут способствовать формированию экологической этики и осведомленности. Хотя «формативное влияние» использует опыт формальных образовательных программ, оно существует независимо от таких программ. Именно поэтому его следует рассматривать в качестве основы для всего процесса развития ЭО.

Еще одна модель была разработана Североамериканской ассоциацией экологического образования (the North American Association for Environmental Education). Согласно этой модели ЭО должно включать в себя следующие категории: факторы, которые позволяют людям понимать и реагировать на процессы окружающей среды, экологические и социально-политические знания, которые подразумевают понимание политических, культурных и социальных аспектов окружающей среды, понимание экологических проблем, наличие когнитивных навыков (или способности анализировать, синтезировать и оценивать факты и данные), экологические ответственного поведения и дополнительные детерминанты [14].

Модель Экологического поведения (Environmental Behavior Model), предложенная Хангерфордом и Фольком [15], описывает становление экологически ответственного гражданина с учетом трех взаимосвязанных переменных (рис. 6).

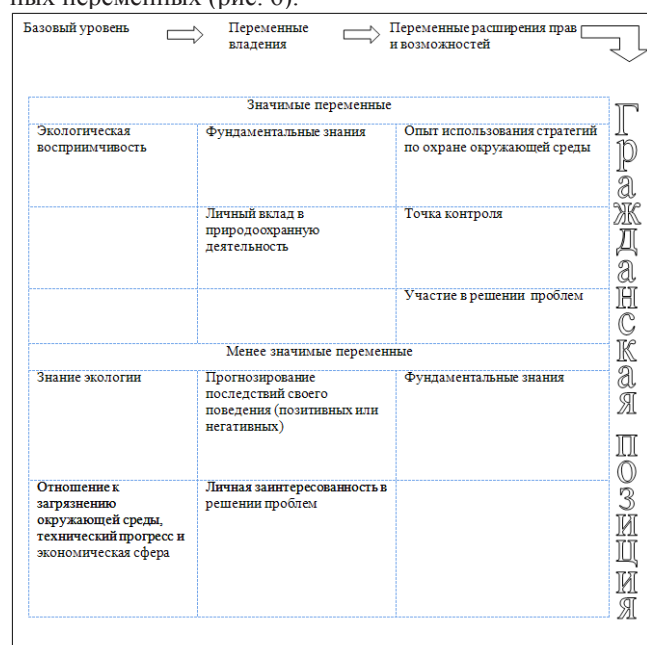


Рис. 6. Модель Экологического поведения [15]

Наиболее важной переменной на базовом уровне является экологическая восприимчивость, которая подразумевает эмфатическое отношение к природе. Она развивается на основе опыта взаимодействия с природной средой в детском возрасте.

Знание экологии, отношение к загрязнению окружающей среды, технический прогресс и экономическая сфера играют второстепенные роли. Переменные владения являются наиболее важными для развития ответственного поведения.

Глубокое знание экологических проблем, экологических, экономических и социальных последствий человеческой деятельности способствуют развитию экологически ответственного поведения. Личный вклад подразумевает готовность индивида тратить деньги или время

на природоохранную деятельность. Менее значимыми переменными, с точки зрения авторов, являются прогнозирование последствий своего поведения и личная заинтересованность в решении проблем.

Расширение прав и возможностей является краеугольным камнем ЭО. Переменные расширения прав и возможностей создают ощущение, что деятельность по охране окружающей среды имеет большое значение. Знание и навыки использования стратегий по охране окружающей среды мотивируют на экологически ответственное поведение.

Луковая модель (Onion Model) базируется на модели Экологического поведения. Знание и осведомленность лежат в основе такой модели [16; 17]. Здесь целью ЭО является сохранение понимания культурных смыслов через эмоции и привязанностей. В основе модели - индивид с уже имеющимся опытом (рис. 7). Утверждается, что опыт нельзя разделить на физические и духовные составляющие, потому что человеческие существа видят суть проблемы, а не физическую оболочку. Знания наблюдений понимаются через опыт, а такое знание не является теоретическим и нерефлексивным. Ответственное экологическое поведение развивается шаг за шагом в три этапа: базовые переменные, переменные владения и переменные воздействия.



Рис. 7. Луковая Модель по [16; 17].

Модель образования в интересах устойчивого развития (рис.8) создана на основе декларации ЮНЕСКО по экологическому, экономическому и социальному развитию [18]. Ядро модели составляют вопросы биологического разнообразия, экологические проблемы, а также концепции устойчивого развития. ЭО является частью образования в интересах устойчивого развития и базируется на модели Древа [8; 19].

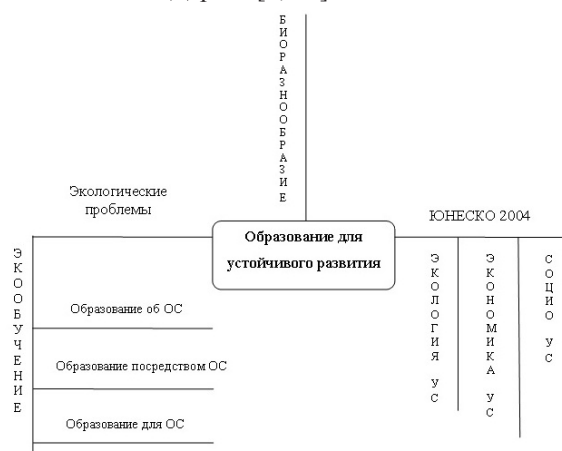


Рис.8. Модель образования в интересах устойчивого развития по [19]. (ОС – окружающая среда; УР - устойчивое развитие).



Модель дома (House Model) основана на идее о том, что развитие чувств и эмоций имеет решающее значение в ЭО [20]. Основными целями ЭО являются повышения уровня восприимчивости к проблемам окружающей среды, экологической осведомленности и ответственности при решении экологических проблем (рис. 9). Вышеупомянутые цели достигаются на протяжении всей жизни и имеют иерархическую структуру.

Это означает, что учителя должны уделять первостепенное внимание экологическому воспитанию (повышению уровня восприимчивости) учащихся младшего возраста, не забывая также акцентировать внимание на этих аспектах и у более взрослых учеников [21-27]. В дальнейшем, следует постепенно все больше подчеркивать значение собственно знаний, степени информированности, готовности принимать решения и ответственности за свои действия. [28].



Рис. 9. Модель Дома по [20]

Все вышеизложенные модели направлены на образование для будущего. Их главная цель состоит в том, чтобы развить у учащегося навыки и квалификацию, необходимые для сохранения окружающей среды, дать знания о взаимодействии между компонентами природы, привить навыки критического мышления, способствовать этическому росту и экологическому воспитанию.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Розенберг Г.С. Экологическое воспитание, образование и просвещение населения (программы для регионов разного масштаба) // Вестн. МАНЭБ. – 2001. – № 8(44). – С. 5-6.
2. Экологическое образование и образованность – два «кита» устойчивого развития / Отв. ред. Г.С. Розенберг, Д.Б. Гелашвили, Г.Р. Хасаев, Г.В. Шляхтин. – Самара; Тольятти; Н. Новгород; Саратов: Самар. гос. эконом. ун-т, 2014. – 292 с.
3. Bartosh, Oksana. 2003: Environmental Education: Improving Students Achievement. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Environmental Studies, The Evergreen State College, June 2003. P. 127.
4. Носкова О.Л., Розенберг Г.С. Экологическое краеведение как составляющая экологического образования // Изв. Самар. НЦ РАН. – 2010. – Т. 12, № 1/9. – С. 2309-2312.
5. UNESCO-UNEP 1987. The Tbilisi Declaration: Final report intergovernmental conference on environmental education. Organized by UNESCO in cooperation with UNEP, Tbilisi, USSR, 14–26 October 1977, Paris, France.
6. Розенберг Г.С., Зибарев А.Г., Кудинова Г.Э., Попченко В.И., Пыршева М.В., Саксонов С.В., Юрина В.С. Синергетика экологических инноваций в образовании в интересах устойчивого развития (в рамках инициатив ЮНЕСКО) // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Естеств. и техн. науки. – 2015. – Т. 20, № 6. С. 1619-1624.
7. Palmer, J. A. 1997. Beyond Science: Global imperatives for environmental education in the 21st century. In Environmental education for the 21st century: international and interdisciplinary perspectives, ed. P. J. Thompson, 3-11. New York: Peter Lang.

8. Palmer, J.A. 1998. Environmental Education of the 21st century: Theory, practice, progress and promise, 267–277. London: Routledge.
9. Sterling, S. and Cooper, G. 1992. In touch: environmental education for Europe. Surrey, UK: WWF, Panda House.
10. Uzzel, D. 1999. Education for environmental action in the community: new roles and relationships. Cambridge Journal of Education 29 (3): 397 – 414.
11. Lukas, A. M. 1979. Environment and education: conceptual issues and curriculum implications. Melbourne: Australian International Press and Publications.
12. Klimov, A. V. and Ukolov, A. I. 1994. Sistema ekologicheskogo obrazovaniya [The system of ecological education]. In Problemy sozdaniya edinoi sistemy ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya v Ukraine [The problems of the development of the universal system of ecological education], ed. V. E. Nekos, V. I. Astakhova et al., 57-58. Kharkov, Ukraine: Kharkov State University.
13. Giolitto, P., Mathot, L., Pardo, A., and Vergnes, G. 1997. Environmental education in the European Union. Brussels, Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
14. Volk, T. L., and B. McBeth. 1998. Environmental literacy in the United States: what should be... what is... getting from here to there. NAAEE
15. Hungerford, H.R. & Volk, T.L. 1990. Changing learner behavior through environmental education. The Journal of Environmental Education, 21(3), 8–21.
16. Jeronen, E., Jeronen, J. & Raustia, H. 2009. Environmental Education in Finland – A case study of Environmental Education in Nature Schools. International Journal of Environmental & Science Education 4 (1), 1-23.
17. Kärpälä, M. 1995. Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttamisen välineenä. (EE as a tool when changing learning and information conception.) In S. Ojanen & H. Rikkinen (Eds.), Opettaja ympäristökasvattajana (pp. 24–39). Porvoo: WSOY
18. Education for Sustainable Development (2005). United Nations Decade 2005–2014. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [Электронный ресурс] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf> (дата обращения: 01.06.2016)
19. Åhlberg, M. 2005. YK:n Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen (2005–2014) biologian ja kestävä kehityksen didaktiikan ja opettajan työn näkökulmasta. (United Nations Decade 2005–2014). Natura, 2, 9–14.
20. Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 2002. Thoughts of Children and Adults about the Environment and Environmental Education. International Research in Geographical and Environmental Education, 11(4), 341–363.
21. Мокиевская Н.Е., Вьюнова Н.А., Козлова М.В. Проблемы формирования экологической культуры школьников // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 100-104.
22. Сичко И.А. Использование проектной деятельности в процессе формирования экологической культуры младших школьников // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 39-42.
23. Пахомов А.А., Савинова С.Г. Экскурсия как форма организации обучения и экологического воспитания школьников на уроках географии и биологии // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 90-91.
24. Ярыгин Г.О., Миняева Д.Д. Экологические приоритеты политики либеральной партии и премьер-министра Канады Джастина Трюдо // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 103-107.
25. Трифонова Т.А. Психологические установки школьников в отношении природных объектов // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 105-108.
26. Дидуренко Л.П. Семья и природа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 35-37.

27. Равен Д. Кризис? Какой кризис? // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 81-95.

28. Jeronen, E. & Kaikkonen M. 1994. Integrating the values of school culture in environmental education. Paper presented at the ATEE-conference 1994, Prague, Czech Republic 4–9 September 1994.

*Авторы выражают благодарность Российскому гуманитарному научному фонду «Волжские земли в истории и культуре России» (грант № 16-16-63003), а также Программе фундаментальных исследований Президиума РАН «Биоразнообразие природных систем. Биологические ресурсы России: оценка состояния и фундаментальные основы мониторинга» за частичную финансовую поддержку данной работы*

## О СТРУКТУРЕ ЭТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

© 2016

Салов Александр Игоревич, кандидат педагогических наук, доцент, ректор  
ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», Москва (Россия)

**Аннотация.** В статье ставится проблема структуры этического мировоззрения учителя. Показывается, что в этическом сознании как части этического мировоззрения, как в его ядре собираются такие проблемы, как терроризм и террор, насилие, экологическая угроза, утрата контроля над виртуальной реальностью и др. Приводятся доказательства того, что этическое мировоззрение учителя, как и философское мировоззрение, проявляется в категориальной форме. Выявляется, что ученые, выделяя в качестве компонентов мировоззрения представления, взгляды, убеждения, идеалы, ценности, принципы, предлагают различный порядок его компонентов. На основе проведенного анализа предлагаемых учеными определений категорий «мировоззрение», «этическое мировоззрение» автор в качестве компонентов этического мировоззрения учителя выделяет ценности, морально-этические принципы и нравственные идеалы, которые в своем единстве и взаимосвязи определяют понимание мира, образ которого запечатлен в культуре, понимание нравственно-ценностной действительности и своего места в ней, отношение педагога к миру и к такой действительности, к самому себе. Делаются пояснения относительно порядка компонентов этического мировоззрения учителя. Выделение ценностей в качестве первого компонента обусловлено тем, что ценности образуют «содержательное ядро мировоззрения», что мировоззрение есть «система ценностей». Ценности как осознанные смыслы жизни в статусе «ценностей ценностей» передают по своей цепи морально-этические принципы (второй компонент этического мировоззрения учителя), разворачиваются в образ, каким является нравственный идеал (третий компонент этического мировоззрения учителя).

**Ключевые слова:** учитель, учащийся, мир, образ мира, этика, этическое сознание, проблемы, понимание, мораль, целостное мировоззрение, категориальная форма мировоззрения, этическое мировоззрение, структура, ценность, «ценности ценностей», морально-этический принцип, нравственный идеал.

## ABOUT TEACHER OF ETHICAL OUTLOOK STRUCTURE

© 2016

Salov Alexander Igorevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, rector  
Academy of Public Administration, Moscow (Russia)

**Abstract.** The article raises the issue of the ethical outlook of the teacher structure. It is shown that in the ethical consciousness as part of the ethical outlook, both in its core going problems such as terrorism and the terror, violence, ecological threat, loss of control over virtual reality and others. We give evidence that the ethical outlook of the teacher, as well as philosophical outlook, manifested in categorical form. It reveals that scientists, highlighting as the outlook component views, attitudes, beliefs, ideals, values, principles, offer a different order of its components. Based on the analysis offered by scientists definitions of the categories, «outlook», «ethical world» the author as an ethical teacher's outlook component allocates values, ethical principles and moral ideals, which in its unity and relationships define understanding of the world, whose image was captured in the culture, understanding of the moral and valuable reality and their place in it, the teacher attitude to the world and to this effect, to itself. Make clarifications regarding the teachers about ethical outlook components. Allocation of values as the first component due to the fact that the values constitute «substantial core outlook», that the world is a «system of values». Values as understand the meaning of life in the status of «the value of values» pass moral and ethical principles in their chain (the second component of teacher's ethical outlook), takes place in the image, what is the moral ideal (the third component of the ethical outlook of the teacher).

**Keywords:** teacher, student, world, world image, ethics, ethical consciousness, problems, understanding, morality, a holistic outlook, categorical form of outlook, ethical outlook, structure, value, «the value of values», moral and ethical principles, moral ideal.

Проблема структуры мировоззрения в целом и этического мировоззрения учителя в частности – не новая научная проблема. Раскрытие структуры такого мировоззрения педагога требует обращения к исследованиям и к научной литературе, в которых представлены различные точки зрения ученых относительно структуры мировоззрения. При раскрытии структуры этического мировоззрения учителя мы отвлекаемся от конкретного вида мировоззрения. Другими словами, мы не ограничиваемся анализом работ, в которых представлена структура только этического мировоззрения, являющегося видовым по отношению к целостному мировоззрению как родовому. Мы опираемся на идеи ученых, раскрывающих, например, структуру целостного, гуманистического, морального, нравственного, этического и других видов мировоззрения. Главным для нас является выявление структуры мировоззрения в целом. Иначе говоря, мы не осмысливаем ее в рамках отношения «часть – целое». Заметим, что мы осмысливаем и структуру такого мировоззрения, в определениях которого не указывается его вид.

Осмыслим идеи ученых о мировоззрении и его структуре. В определении данной категории, предложенном авторами философского энциклопедического словаря (мировоззрение – это «система взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизнен-

ные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации»), явно выделяемым компонентом мировоззрения являются взгляды на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе [1, с. 375]. Что касается убеждений, идеалов, принципов познания и деятельности, ценностных ориентаций, о которых речь идет в этом определении, то, как мы полагаем, они не могут быть квалифицированы именно как структурные компоненты мировоззрения, поскольку убеждения, идеалы и т.д., как обосновано авторами философского энциклопедического словаря, обусловлены взглядами. Выделение учеными взглядов в качестве структурного компонента мировоззрения («взгляды на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе») вписывается в целом и в предмет, и в основной вопрос мировоззрения. «В целом» потому, что ни в основном вопросе мировоззрения, ни в его предмете нет указания на отношение человека к самому себе.

В определении мировоззрения, предложенном авторами философского словаря под редакцией И.Т. Фролова («Мировоззрение – система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности»), явно выделяемыми компонентами мировоззрения являются



принципы, взгляды, ценности, идеалы и убеждения [2, с. 334].

В определении мировоззрения П.Н. Федосеева (мировоззрение есть система «обобщенных представлений о мире в целом, о совершающихся в нем природных и социальных процессах, об отношении человека к окружающей среде» [3, с. 5]) и А.А. Касьяна («Мировоззрение есть система наиболее общих представлений о мире, о человеке и об отношении “человек и мир”») таким его компонентом являются представления. Выделение учеными представлений в качестве структурного компонента мировоззрения вписывается в предмет и основной вопрос мировоззрения. В определении мировоззрения, предложенном В.П. Кобляковым («Мировоззрение – практическое сознание, система общих взглядов, знаний, оценок, императивов, черпающее свою жизнеспособность из противоречий общественного бытия, взаимоотношений общества с природой, человека с миром, из идей обыденного сознания, всех форм общественного сознания и определяющее, в свою очередь, все формы теоретического осмысления, включая философию, этику, эстетику и т.д.» [4, с. 30]), явно выделяемыми компонентами мировоззрения являются взгляды, знания, оценки, императивы. В определении мировоззрения, предложенном Э.И. Моносоном («Мировоззрение представляет собой обобщенную систему взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде» [5, с. 114]), такими компонентами мировоззрения являются взгляды, убеждения и идеалы.

Перечисленные выше ученые четко указывают, что тот или иной компонент или совокупность компонентов мировоззрения определяют или позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации (авторы философского энциклопедического словаря), или формы теоретического осмысления (В.П. Кобляков), или отношение к действительности, общее понимание мира, жизненные позиции, программы деятельности (авторы философского словаря) и т.д.

Приведем еще определения категории «мировоззрение» и, осмысливая их содержание, выявим предлагаемую учеными структуру мировоззрения:

1. Мировоззрение – «это система философских, научных, социально-политических, нравственных взглядов и убеждений человека, которые отражают в его сознании общую картину мира и определяют направленность его деятельности» (Н.Н. Белоус [6, с. 288]).

2. Моральное мировоззрение представляет «собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим нравственным побудителем, опосредствующим все их (учащихся. – А.С.) поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе» (Л.И. Божович [7, с. 436]).

3. Мировоззрение – это «система общих взглядов на мир и его закономерности, система убеждений, выражающих отношение к явлениям природы и общественной жизни» (И.М. Кантор [цит. по: 8, с. 45]).

4. Нравственное педагогическое мировоззрение – это система взглядов «на себя и свою деятельность, стремление к взаимопониманию и обеспечению условий открытости и заботы о детях» (Р.Г. Магомедов [9, с. 9]).

5. Структурные срезы мировоззрения – это «мировоззренческие знания, взгляды, убеждения, идеалы, принципы, ценностные ориентации, профессионально значимые личностные качества» (В.С. Остапенко [10, с. 25]).

6. «Духовно-нравственное мировоззрение – это совокупность научных, философских, эстетических, политических, нравственных, религиозных взглядов и представлений людей об объективной действительности и ее изменении, на основе которых создаются общечеловеческие идеи, ценности, знания, идеалы, формиру-

ется общественное отношение к Родине, нации, традициям, истории родного края и национальному языку» (Ш.Ш. Олимов, Н.З. Сайфуллин [11, с. 45]).

7. Структура мировоззрения «включает в себя способы осознания действительности и принципы жизни, определяющие специфику деятельности индивида» [12, с. 27].

8. «Мировоззрение в широком смысле слова включается в себя все взгляды человека на окружающий мир: философские, общественно-политические, естественно-научные, этические, эстетические, и т.д.» (М.А. Плюснина [13, с. 272]).

9. «Мировоззрение – это система взглядов на явления природы и общественной жизни, на свое место в мире, на отношение к действительности. Это совокупность философских, научных, политических, правовых, нравственных, эстетических, идеалов и убеждений людей» (Н.В. Черепкова, В.И. Плотникова, К.А. Мукова [14, с. 810]).

Анализ приведенных девяти определений категории «мировоззрение» показывает, что общим во взглядах Н.Н. Белоус; И.М. Кантора; Р.Г. Магомедова; М.А. Плюсниной; Ш.Ш. Олимова, Н.З. Сайфуллина; Н.В. Черепковой, В.И. Плотниковой, К.А. Муковой является выделение ими в качестве структурного компонента мировоззрения взглядов. Различным является выделение в качестве компонентов мировоззрения помимо взглядов идеалов и убеждений (Н.В. Черепкова, В.И. Плотникова, К.А. Мукова), представлений (Ш.Ш. Олимов, Н.З. Сайфуллин), убеждений (Н.Н. Белоус; И.М. Кантор). Только Л.И. Божович в качестве компонентов морального мировоззрения выделяет идеалы и принципы. В.С. Остапенко ведет речь не о компонентах мировоззрения, а о его срезах. Соглашаясь с Ш.Ш. Олимовым и Н.З. Сайфуллиным, что взгляды и представления являются компонентами мировоззрения, полагаем, что порядок данных компонентов должен быть иным. Вначале у человека формируются представления, а уже затем взгляды. На основе представлений формируются и идеалы. «Характер представлений о мире, – пишет Н.А. Патов, – способствует постановке определенных целей, из обобщения которых образуется общий жизненный план, формируются идеалы» [12, с. 27].

Отметим, что далеко не все предлагаемые учеными определения мировоззрения вписываются в предмет и основной вопрос мировоззрения.

В науке есть и такая точка зрения относительно структуры мировоззрения: «Как правило, в мировоззрении выделяют 3 компонента: 1. Мироощущение (мировосприятие (эмоционально-чувственное составляющее мировоззрения). 2. Миропонимание (интеллектуальное составляющее мировоззрения, на уровне рационально-теоретического уровня представлено научными идеями). 3. Мироотношение (формируется на основе мироощущения и миропонимания)» [15, с. 70]. Мироощущение и т.д. – это не компоненты мировоззрения, а уровни мировоззрения.

Итогом анализа структуры мировоззрения является следующее: ученые в качестве компонентов мировоззрения выделяют представления, взгляды, убеждения, идеалы, ценности, принципы. При этом порядок компонентов мировоззрения различен. Заметим, что только авторы философского словаря под редакцией И.Т. Фролова наряду с другими его компонентами выделяют принципы и ценности, и только Л.И. Божович, Н.А. Патов – принципы.

Осмысление структуры мировоззрения будет не полным, если мы не обратимся к идеям ученых о структуре собственно этического мировоззрения. Н.Г. Капустина, базируясь на идеях Л.С. Выготского о психологической системе как неразложимом образовании, каждый из компонентов которого функционирует и преобразуется только в связи с другими, пишет: «Под этическим ми-

ровоззрением мы имеем в виду психологическую систему, включающую следующие компоненты: субъектный этический опыт, категориальную структуру этического мировоззрения и имплицитную этическую теорию, этическую рефлексию, эмоциональное мироощущение, этическую картину мира» [16, с. 9].

Осмыслим предложенное Н.Г. Капустиной определение категории «этическое мировоззрение». Заявив, что такое мировоззрение есть психологическая система, автор, тем не менее, при раскрытии структуры этического мировоззрения пользуется в большей мере терминами этики, чем терминами психологии. Естественно, психология, также как и педагогика, пользуется категориальным аппаратом этики. Однако, если внимательно посмотреть на предлагаемую ученым структуру этического мировоззрения, то собственно к психологии относятся такие его компоненты как субъект, рефлексия, эмоциональное мироощущение. При этом категория «субъект» является и философской категорией, а категория «рефлексия» и философско-этической. Автор пишет, что рефлексия и осознание являются механизмами обогащения субъектного опыта и при этом в качестве компонента этического мировоззрения выделяет этическую рефлексию. Что касается категории «опыт», то она является и культурологической, и этической категорией. Этическая теория и этическая картина мира есть область этики, а не психологии.

В другой своей работе Н.Г. Капустина дает определение этим понятиям [17]. При этом этическая картина мира сводится к пониманию детьми правил в процессе межличностного взаимодействия: «Картина мира этическая – единая когнитивная ориентация, которая является невербализованным, имплицитным выражением понимания детьми правил в процессе межличностного взаимодействия. Эта ориентация часто не осознается и не может быть сформулирована абстрактно, но, тем не менее, будет определять этический выбор в ситуации взаимодействия» [17, с. 110]. Не осмысливая предлагаемое ученым определение данного понятия, скажем, что под картиной мира понимается «его целостный образ в определенном типа культуры» [18, с. 7], на ветви которой и появилась мораль. Простые правила нравственности входят в категориальный каркас этической картины мира, но сводить такую картину мира только к таким правилам, даже на уровне младших школьников, значит обеднять ее содержание.

Не приводя определений субъектного этического опыта, категориальной структуры этического мировоззрения, заметим, что ученый, например, в качестве «стержневых» представлений в категориальной структуре такого мировоззрения, выделяет добро и зло [17, с. 109]. Мы согласны с тем, что данные категории, действительно, являются стержневыми. Однако заметим, что человек мыслит категориями добра и зла в этическом мышлении, а не в этическом мировоззрении. Это подтверждает и сам автор: «Понятия добра и зла являются базовыми в этике. Категориальная структура этического сознания – это система общих понятий, которая отражает наиболее существенные связи и отношения реальной действительности и познания в области взаимоотношений, взаимодействий между людьми [17, с. 106].

Суть категориальной структуры мировоззрения заключается не в наличии неких инвариантных связей между элементами и частями этического мировоззрения, а в том, что оно проявляется в понятийной, категориальной форме. Философское мировоззрение, в котором обобщается опыт духовного и практического освоения мира, пишет Н.А. Патов, «проявляется в понятийной, категориальной форме» [12, с. 23].

Если этика является философской наукой, а это, действительно, так, то этическое мировоззрение учителя, как и философское мировоззрение, проявляется в категориальной форме. Этика является философской наукой потому, что «она выражает и представляет тот

центральный пункт в любом исторически развитом моральном сознании, в котором, как в фокусе, собираются проблемы, противоречия и трудности, требующие общемировоззренческого осмысления и ответа» [19, с. 59-60].

В этическом сознании как части этического мировоззрения, как его ядра собираются такие проблемы, как терроризм и террор, насилие, экологическая угроза, утрата контроля над виртуальной реальностью и др. Проблема терроризма и террора, переводимая в плоскость морали, требует не просто общемировоззренческого осмысления, но этикомировоззренческого осмысления. При этом необходимо найти ответы на вопросы: «Возможно ли моральное оправдание терроризма и террора?», «Может ли насилие быть во благо?», «Оправдывает ли цель средства?» и др. В фокусе этих и многих других проблем современности находится ценность человеческой жизни и полномочий общества в сохранении такой жизни. Учитель осуществляет этикомировоззренческое осмысление на основе категорий этики, педагогической этики.

«Этическое мировоззрение, – пишет В.П. Кобляков, – исходит из ценности человека, человеческой жизни <...> оно наиболее чуткий нерв в духовной культуре общества, поскольку оно соотносит человеческую деятельность и ее результаты со статусом человека в мире» [4, с. 33-34]. Этическое мировоззрение, исходящее из ценности человека и его жизни, демонстрирует свое отношение к террору и терроризму, показывая, что им нет и не может быть морального оправдания, к насилию, показывая, что оно не может осуществляться во имя блага. Такая демонстрация отношения к терроризму, террору, насилию и т.д. проявляется в форме таких категорий этики как «добро», «благо», «милосердие», «справедливость», «ответственность» и др. Этическое мировоззрение обосновывает «работу» учителя с категориями этики, педагогической этики, с помощью и на основе которых он осуществляет этические рационализации, которые, как подчеркивает А.В. Бездухов, «относятся непосредственно к содержанию этического и морального сознания, а не рационального сознания. Они расширяют рациональное сознание за счет привнесения в него этической составляющей, благодаря которой рационально-рефлексивный тип отношений к миру, который свойственен рационально-рефлектирующему сознанию, дополняется морально-рефлексивным типом отношения к миру, который свойственен рефлектирующему моральному сознанию» [20, с. 19].

Благодаря этическим рационализациям этическое сознание учителя обладает мировоззренческим статусом, а само этическое мировоззрение не представляет собой теоретическую систему идей, представлений, принципов.

Заметим, что Н.Г. Капустина изучает представления младших школьников о добре и о других понятиях как понятиях их нравственного сознания, как личностных формах такого сознания как практического сознания, но не как категорий этического сознания как теоретического сознания.

Итак, явно выделяемыми компонентами этического мировоззрения учителя являются ценности, морально-этические принципы и нравственные идеалы, которые в своем единстве и взаимосвязи определяют понимание мира, образ которого запечатлен в культуре, понимание нравственно-ценностной действительности и своего места в ней, отношение педагога к миру и к такой действительности, к самому себе.

Сделаем пояснение относительно порядка структурных компонентов в этическом мировоззрении учителя. Выделение ценностей в качестве первого компонента обусловлено тем, что, во-первых, ценности образуют «содержательное ядро мировоззрения. В ценности, в итоговой, концентрированной форме, выражаются основные потребности и интересы человека: с помощью ценностей осуществляется выбор того или иного отношения к миру и любой его части» [21, с. 15]. Во-вторых,

«мировоззрение есть не что иное, как система ценностей» [22, с. 156]. В-третьих, ценности как предельные смыслы жизни являются «ценностями ценностей». Мировоззренческие представления сознания о предельных смыслах жизни, как подчеркивают П.А. Ландесман и Ю.В. Согомонов, «характеризуют “сверхзадачу” всякой нравственной деятельности, или как принято говорить, являются “ценностями ценностей”» [23, с. 256].

Ценности как осознанные смыслы жизни в статусе «ценностей ценностей» передают по своей цепи морально-этические принципы (второй компонент этического мировоззрения учителя), разворачиваются в образ, каким является нравственный идеал (третий компонент этического мировоззрения учителя).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
2. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
3. Федосеев П.Н. Мировоззрение, философия, наука. М.: Знание, 1979. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Философия». № 7).
4. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
5. Монозон Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания. М.: Педагогика, 1978. 200 с.
6. Белоус Н.Н. Формирование научного мировоззрения как основная задача изучения естествознания в классах гуманитарного профиля // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. Выпуск № 10. С. 288–290.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
8. Бекетова С.И. Формирование научного мировоззрения учащихся общеобразовательных школ (на примере дисциплин географического цикла в VI–IX классах // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 1. С. 43–47.
9. Магомедов Р.Г. Формирование нравственного мировоззрения будущего учителя безопасности жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Махачкала, 2010. 19 с.
10. Остапенко В.С. Мировоззрение: сущность, содержание, роль в становлении личности курсантов образовательных учреждений МВД России // Интеграция образования. 2009. № 2. С. 25–29.
11. Олимов Ш.Ш., Сайфуллин Н.З. Основные принципы развития духовно-нравственного мировоззрения у студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2015. № 5(10). С. 45–51.
12. Патов Н.А. Проблемы формирования мировоззренческих установок в кросс-культурной среде современного мира. М.: МПСИ; Брянск: Ладомир, 2008. 472 с.
13. Плюснина М.А. К проблеме этического мировоззрения младших школьников // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 2. С. 272–275.
14. Черепкова Н.В., Плотникова В.И., Мукова В.И. Формирование мировоззрения обучающихся // Science time. 2015. № 4(16). С. 810–812.
15. Рыбаков С.Ю. Проблема защиты мировоззрения учащихся от экспансии неокультных и эзотерических доктрин // Теория и практика общественного развития. 2014. № 12. С. 68–72.
16. Капустина Н.Г. Психологические аспекты категории этического мировоззрения // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2010. № 1(8). С. 5–12.
17. Капустина Н.Г. Особенности этического мировоззрения младших школьников // Современное начальное образование: итоги и перспективы развития: сборник материалов всероссийской научно-методической кон-

ференции / под ред. О.И. Плешковой. Барнаул: АГПУ. 2009. С. 106–116.

18. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 2. Онтология (Мир и Человек укоренен ли человек во Вселенной?). СПб.: Петрополис, 1999. 272 с.

19. Журавков М.Г. О необходимости подразделения этики на общую философскую теорию и частные дисциплины // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 37–68.

20. Бездухов А.В. Этическое сознание учителя: вопросы теории: монография. Самара: ПГСГА, 2013. 124 с.

21. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. СПб.: СПбГУ, 1997. 224 с.

22. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.

23. Ландесман П.А., Согомонов Ю.В. Мировоззренческие основания морали. М.: Знание, 1981. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 12).



УДК 378.147: 811.1

**ОБУЧЕНИЕ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС  
В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

© 2016

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** Введение второго иностранного языка в образовательный процесс студентов неязыковых специальностей означает, что обучение становится двуязычным и представляет собой уникальное билингвальное явление. Билингвизм расширяет границы познания мира и способствует взаимопониманию между отдельными людьми, народами и государствами. В контексте билингвального обучения в статье актуализируется вопрос взаимодействия двух иностранных языков: английского как основного и французского как второго иностранного языка, изучаемого студентами неязыковых специальностей. Целью обучения второму иностранному языку является формирование и дальнейшее совершенствование социолингвистических, межкультурных и профессиональных компетенций студентов. Важнейшими задачами методики обучения иностранному языку являются основы лингвистического цикла: фонетика, лексикология и фразеология, синтаксис, стилистика, овладение специальной профессиональной терминологией. Положительный перенос навыков изучения первого иностранного (английского) языка оказывает эффективное воздействие на формирование знаний и умений в области обучения второму (французскому) языку. Исходной точкой теоретических и практических исследований интенсификации билингвального обучения является сравнительно-сопоставительный метод. При глубоком анализе и адекватном восприятии билингвального процесса обучения, можно говорить о решении комплекса задач, связанных с усвоением двух иностранных языков, о формировании речевого образа и лингвокультурного содержания. Осмысление проблемы изучения двух иностранных языков в новой образовательной парадигме создает предпосылки для перспективных направлений повышения эффективности данного процесса.

**Ключевые слова:** английский язык, французский язык, билингвальное обучение, студенты неязыковых специальностей, сравнительно-сопоставительный метод, аналогии и различия, эффективность обучения.

**SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING AS BILINGUAL PROCESS  
IN THE EDUCATION OF NONLINGUISTIC STUDENTS**

© 2016

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** Introducing of the second foreign language in the educational process of nonlinguistic students means that teaching becomes a perfect mastery of two languages and is a unique bilingual phenomena. Bilingualism refers to both the broader and more general concept of the knowledge and usage of two languages, and the more specific concept of linguistic inventory. The question of interaction of two languages English, as the first, and French, as the second, is actualized in the context of bilingual teaching of nonlinguistic students. The aim of the bilingual teaching is forming and further mastering of students' sociolinguistic, intercultural and vocational competences. The major technique tasks of foreign language teaching are basics of linguistic cycle: phonetics, lexicology, phraseology, syntaxes, stylistics and acquiring of special vocational terminology. Positive transfer learning skills of the first language (English) effectively impacts building of skills and capabilities when teaching the second (French) language. Point of reference of theoretical and practical researches of intensification of bilingual teaching is a relatively comparative method. With a deep analysis and adequate comprehension of bilingual teaching process one can speak of solving a complex of tasks connected with learning two foreign languages and of forming speech image forming and lingua-cultural content. Problem understanding of bilingual learning in new educational paradigm creates preconditions for promising directions for effective increasing of the process under discussion.

**Keywords:** English, French, bilingual teaching, nonlinguistic process, relatively comparative method, analogy and differences, teaching effectiveness.

В последние десятилетия изменился уровень востребованности иностранных языков, они перешли из сферы теоретических предметов в обучении – в практические. С развитием и внедрением в жизнь высоких технологий молодые люди получили возможность коммуницировать посредством такой связи, как компьютер, Интернет. Это качественно новый уровень знаний и умений, способствующий дальнейшему прогрессу в жизни личности и общества и требующий контактирования с аутентичной научной информацией на иностранном языке.

Владение иностранными языками сегодня представляет интерес не как абстрактная тема, а как ключ к решению назревших в обществе практических проблем и выступает движущим фактором в социальном развитии и становлении личности современного студента и актуализируется как приобретение межкультурной и профессиональной ориентации [1].

Инновационные формы обучения иностранному языку в высшей школе дают возможность преподавателю применять разнообразные методики и модернизированные средства для обучения студентов профессиональной культуре общения с носителями языка, способствующими самосовершенствованию и развитию творческой индивидуальности [2, с. 114].

Вместе с тем в процессе работы с аутентичным материалом перед обучаемыми возникает языковой барьер, барьер этнокультур, становится очевидной необходи-

мость постижения иностранной речи, чужеродной истории, поскольку обучение любому иностранному языку неразрывно связано с культурой страны изучаемого языка. Отсюда – необходимость социального взаимодействия участников коммуникативного акта – представителей разных лингвоэтнокультур. Обучение одному иностранному языку или двум языкам параллельно представляет собой сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и на межкультурную компетенцию.

Используя свой лингво-культурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения, при этом он осознает факт их чужеродности. Именно это обстоятельство дает основание считать, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, в то время, как коммуникативная – ее языковые и речевые способности [3, с. 4].

Введение второго иностранного языка в образовательный процесс студентов неязыковых специальностей означает, что обучение становится двуязычным и представляет собой уникальное билингвальное явление. Билингвизм расширяет границы познания мира и способствует взаимопониманию между отдельными людьми

ми, народами и государствами.

В научной литературе билингвизм, или двуязычие, принято рассматривать как владение двумя и больше языками и способность к произвольному переходу из одного языка на другой в зависимости от ситуации и цели общения. Проблемы билингвизма изучали Н.В. Баграмова [4], С.А. Амбалова [5], И.Л. Бим [6], Е.М. Верещагин [7], Ю.Д. Дешериев [8], М.М. Михайлов [9], В.Ю. Розенцвейг [10], К.Х. Ханазаров [11], Л.В. Щерба [12] и др.

Феномен билингвизма является настолько сложным и охватывает такой ряд разных аспектов, которые стоит учитывать в его изучении, что определение его смысловой сущности слишком сложно вместить в одну общую дефиницию. Этот факт, собственно, и объясняет многообразие концептуальных точек зрения относительно интерпретации билингвизма в разных отраслях научного знания. С позиций психолингвистики, билингвизм – это способность употреблять для общения две языковые системы [13, с.150; 14].

Все представленные выше определения разных школ и направлений сходятся в главном: билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. Однако ни в одном из этих определений не указывается степень владения языками: просто подразумевается, что практика пользования языками по очереди уже предполагает самую возможность их использования для коммуникации. На наш взгляд при изучении феномена билингвизма следует учитывать степень овладения новым языком, так как понятие *билингвизм* весьма неоднородно [15–18].

Такая постановка проблемы представляет непосредственный интерес и, на наш взгляд, является актуальностью данного исследования.

В большинстве случаев при организации билингвального образования для студентов неязыковых специальностей или направлений бакалавриата вводится английский язык как первый иностранный, а в качестве второго (по программе вуза) студенты могут выбрать один из языков: французский, немецкий, испанский, итальянский и др.

В нашем исследовании в качестве примера билингвального обучения мы используем взаимодействие двух иностранных языков: английского как основного и французского как второго, изучаемых в ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» по направлениям подготовки 43.03.02 «Туризм» и 38.03.01 «Мировая экономика».

Теоретическое осмысление опыта преподавания одновременно или последовательно двух иностранных языков предопределяет необходимость создания благоприятных педагогических условий, заложение фундамента для эффективного усвоения обучаемыми новой лингвокультуры.

Целью обучения второму иностранному языку является формирование и дальнейшее совершенствование лингвистических навыков студентов, а также привитие способностей понимать общность и различие культур стран первого и второго языков.

Важнейшими задачами методики обучения иностранному языку в вузе являются основы лингвистического цикла: фонетика и фонология, лексикология и фразеология, словообразование и этимология, синтаксис, стилистика, овладение специальной профессиональной терминологией. Одной из актуальных задач развития лингвистических способностей студентов является разработка интенсивных форм обучения. Исходной точкой теоретических и практических исследований интенсификации обучения иностранным языкам вообще, и французскому в качестве второго, в частности, является так называемый сравнительно-сопоставительный метод, или, как принято его называть в научной литературе – сознательно-сопоставительный метод, получивший широкое распространение в нашей стране и за рубежом. Методически целесообразно в курсе обучения

второму иностранному языку использовать прием сопоставления, связанный с осознанием различий и сходств в формировании и функционировании сопоставляемых языков.

Взаимопроникающее межъязыковое обучение предполагает при параллельном изучении иностранных языков максимальное взаимное использование их языковых аналогов для переключения с языка на язык на любой стадии овладения соответствующими языковыми явлениями [19].

Сложилась определенная тенденция: студенты, изучающие второй иностранный язык, как правило, характеризуются более высоким уровнем обучаемости. Положительный перенос навыков изучения первого иностранного языка оказывает эффективное воздействие на формирование хорошей слуховой и артикуляционной чувствительности. Тем не менее, вероятны и сложности. Ученые-лингвисты признают, что обучать французскому языку после английского гораздо труднее, чем наоборот. Причина заключается в интерферирующем влиянии уже сформированных навыков произношения в английском языке.

Французскому произношению характерна высокая степень напряженности и активности речевых органов, энергичность произнесения звуков. В фонологии отмечаются существенные различия между короткими и долгими гласными, наблюдается лабиализованность произношения гласных, озвончение интервокальных глухих согласных, имеет место размыкание конечных согласных, недопустимость палатализации, фонемы отличаются устойчивостью и четкостью артикуляции. Основной особенностью во французском произношении является наличие четырех носовых гласных звуков, представляющих определенную трудность в произношении для англоговорящих. В английском же языке артикуляция и общие тенденции в произношении несколько проще и не представляют особых усилий для обучаемых, уже овладевших в некоторой степени этим языком.

На первых вводных занятиях во время изучения французской азбуки у студентов возникает опасное заблуждение, что они уже знакомы с латинским алфавитом по ряду предметов, изучаемых в школе, включая английский алфавит. Поэтому необходимо обратить внимание студентов не только на сходство, но и на различие названий букв в алфавите и их характеристику.

Многие частные исторические тенденции оставили свой отпечаток и на грамматике французского языка. Существуют характерные грамматические особенности, усложняющие восприятие французского языка: наличие двух родов существительных с использованием родовых артиклей и также артиклей множественного числа для обоих родов. Более того, существует закон согласования имен прилагательных с существительными в роде и числе. Данные категории не вошли в грамматическую систему английского языка.

Но хорошей опорой в области грамматики является наличие общих для английского и французского языков морфологических категорий, аналогий в словообразовании, синтаксисе, глагольной системе языков. В частности, наличие определенных и неопределенных артиклей характеризует оба языка, также схожи правила образования множественного числа имен существительных английского и французского языков, т.е. в обоих языках (в большинстве случаев) прибавляется окончание *-s* к форме единственного числа.

Существует определенное сходство у глаголов в обоих языках: несколько типов спряжения глаголов, имеются неправильные глаголы, оба языка имеют аналогичные наклонения и залоги, разветвленную систему временных форм.

Что касается глагольных времен и их согласования в конструкции предложений, то здесь также прослеживается некоторое незначительное (но полезное для сопоставления языков) сходство.

Обратимся к конкретным примерам.

В английском языке имеется три основных времени: *present, past, future*, но в зависимости от того, является ли действие завершенным или длительным, каждое из этих времен может быть четырех типов: *simple, continuous, perfect и perfect continuous*. Во французском языке имеются аналогичные времена: *présent, passé composé, futur simple* и др.. Глагольные времена французского языка также подразделяются на простые и сложные.

В обоих языках имеются вспомогательные глаголы – английские: *to do – делать, to have – иметь, to be – быть*; французские: *être – быть, avoir – иметь*.

В английском языке существуют две формы залога: *активный залог (the Active Voice) и пассивный залог (the Passive Voice)*. Во французском языке – это *la voix active, la voix passive*. В обоих языках в активном залоге глагол обозначает действие, которое производится подлежащим, в пассивном залоге глагол обозначает действие, которое производится над подлежащим.

В лексике, особенно касающейся имен существительных и прилагательных двух языков, наблюдается определенный пласт сходств в семантическом и синтаксическом форматах.

Сравним существительные (английский – французский): *place = la place (место), table = la table (стол), pigeon = le pigeon (голубь), air = l'air (воздух), silence = la silence (тишина), moment = le moment (момент), theater = le théâtre (театр), president = le président (президент), constitution = la constitution (конституция), article = l'article (статья), avenue = l'avenue (проспект, авеню), chance = la chance (удача), decoration = la décoration (украшение), development = le développement (развитие), education = l'éducation (воспитание), elephant = l'éléphant (слон), fruit = la fruit (фрукт), danger = le danger (опасность), lion = le lion (лев), tour = la tour (башня), village = le village (деревня), nature = la nature (природа), solution = la solution (решение) и др.*

Равнозначные прилагательные (английский – французский): *large = large (огромный), local = local (местный), long = long (длинный), national = national (национальный), original = original (оригинальный), possible = possible (возможный), second = second (второй), simple = simple (простой), social = social (общественный), special = special (специальный), terrible = terrible (ужасный), violent = violent (свирепый), important = important (важный), intelligent = intelligent (интеллигентный) и др.*

Список примеров можно продолжить.

В целом словарный состав современного английского языка во многом обязан французскому языку. Множество лексических единиц, имеющих отношение к сфере моды, кулинарии, политики и дипломатии, драмы и литературы имеют французское происхождение.

Следует отметить один очень важный аргумент, говорящий в пользу французского языка: он занимает первое место по числу заимствованных из него слов в крупнейшие европейские языки – английский, немецкий и нидерландский, итальянский и испанский, польский и русский – наибольшее число иностранных заимствований взяли из французского языка. Это объясняется исторической ролью французского языка, который в течение веков выполнял функцию международного общения [20, с. 73]. Французский язык становится письменно-литературным и государственным языком Англии после завоевания ее норманами в XI в. В XI-XIII вв. его изучают в школах Англии, а некоторые английские писатели пишут на нем свои произведения. Только в XIV-XV вв. английский язык в Англии вновь занимает место государственного языка.

Сегодня изменения, происходящие во всех сферах общественного развития привели к кризисной ситуации в области обучения французскому языку, которая обусловлена социальным фактором: английский язык как основной язык международного профессионально-

го общения вытесняет французский и другие иностранные языки. Французский язык необходим специалистам тех отраслей российской экономики, в которых сотрудничество с основными франкоязычными партнерами – Францией, Бельгией, Швейцарией, Канадой и др. является важным фактором экономического развития России [21, 22].

Приведенные факты свидетельствуют о заслуженном месте французского языка в современном мире и могут стать существенным аргументом для повышения мотивации его изучения. Как известно, мотивация – движущая сила в изучении иностранного языка и наиболее важное звено в процессе познания языка, обеспечивающее его результативность.

Овладение грамматическим материалом и речевой деятельностью на иностранном языке возможно только в процессе выполнения разнообразных упражнений. Упражнение, как элементарная единица обучения иностранному языку, представляет собой дидактическое, методическое и психологическое понятие. Роль упражнений в обучении иностранному языку, несомненно, велика.

Система упражнений наряду с учебником составляет основные средства организации учебного процесса, т.к. направлена на достижение конкретной учебной цели – формирование лингвистических и коммуникативных умений и навыков обучаемых [23-34].

Обязательными характеристиками системы упражнений являются научность и коммуникативная направленность, доступность, последовательность и повторяемость языкового материала и речевых действий. Выполнение тренировочных упражнений предусматривает закрепление нормативных лексических, грамматических правил, усвоение синтаксиса фразы, анализ структуры специального термина. Письменные тренинги, самостоятельное чтение отдельных фраз, грамматический анализ, приобретение практических навыков работы студента со словарем, понимание текстов облегчает дальнейшее познание французского языка. В процессе этой работы происходит осознание внутренних законов построения лингвистической системы французского языка в целом и в частности, сопоставительный анализ обоих изучаемых языков.

Сходные грамматические и семантические свойства английского и французского языков являются опорой и облегчающим фактором для студентов, получившим ранее определенные знания по английскому языку и которым предстоит на новом этапе освоить французский язык.

Мы выделили несколько критериев, исходя из которых изучение нового – французского языка будет более продуктивным:

- использование вариантов сходства у изучаемых языков;
- анализ различий в языковых явлениях и способах выражения мысли;
- преодоление трудностей, возникающих при произношении, интонации, при обучении грамматике французского языка;
- умение переключаться с лингвистической системы одного языка на аналогичную систему другого;
- умение переносить на французский язык способы работы со словарем, другими источниками информации на основе привычной работы обучаемых в области английского языка;
- навыки выполнения различного вида упражнений и работы с аутентичным материалом;
- формирование стойкой мотивации в изучении французского языка и восприятие его как средства для приобщения к культуре народа – носителя языка.

Оставаясь одним из основополагающих принципов обучения, сравнительно-сопоставительный анализ двух языков способен оказать положительное воздействие на интенсификацию процесса усвоения французского как



второго иностранного языка.

Наличие билингвистического компонента в ряде образовательных дисциплин приобщает обучаемых к различным способам мышления и поведения и, как результат, формирует их межкультурную коммуникативную компетентность.

Вышеизложенное позволяет выделить следующие существенные аспекты в обучении второму иностранному языку:

1. Лингвистический аспект, который предусматривает следующие процедуры: анализ соотношения структур и структурных элементов двух иностранных языков, их взаимовлияние и взаимопроникновение на всех уровнях, установление общих и специфических, сходных и несходных моментов в звуковом составе, лексической системе и грамматическом строе этих языков. Основным методом изучения контактирования языков в этом ключе является сравнительно-сопоставительный.

2. Психологический аспект связан с рассмотрением вопросов о том, как влияет процесс обучения второму иностранному языку на общий интеллектуальный рост и развитие речи, как проявляется единство языка и мышления, какое влияние оказывает родной язык на иноязычное мышление, наличие стойкой мотивации в изучении второго иностранного языка.

3. Социальный аспект двуязычия связан с выявлением общих функций каждого из языков, которым пользуется население иноязычных стран. Среди них отметим роль языка как средства общения, обучения, делопроизводства и др. Социальный аспект исследования предполагает определение общественных функций и сфер применения каждого из языков.

4. Педагогический аспект предполагает рассмотрение вопросов методического характера, связанные с формированием обоих иностранных языков, а именно, когда следует начать изучение второго иностранного языка, т.е. когда его изучение является более продуктивным, как лучше изучать второй язык – параллельно с первым или после его усвоения, каковы эффективные пути, методы и приемы его формирования и развития [23; 24].

При глубоком анализе предложенных аспектов билингвизма и адекватном восприятии всех пунктов этих аспектов можно говорить о решении комплекса задач, стоящих перед обучаемыми в процессе постижения двух иностранных языков, о формировании речевого образа и лингвокультурного содержания, а значит о формировании языкового компонента межкультурной компетентности студентов.

Осмысление проблемы изучения двух иностранных языков в новой образовательной парадигме создает предпосылки для перспективных направлений повышения эффективности данного процесса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидакова Н.В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. – 2014. – Т.20 – №5. – С. 201-204.
2. Сидакова Н.В. Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 113-116.
3. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – №1. – С. 3-8.
4. Баграмова Н.В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дис. д. п. н. – СПб., 1993.
5. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.

6. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Тверь: Титул, 2001.

7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.

8. Дешериев Ю. Д. Проблемы двуязычия // Тезисы докладов на IV международном семинаре преподавателей русского языка. – М., 1961.

9. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Психолого-педагогические принципы эффективной организации самообразования студентов // Современный научный вестник. 2016. Т. 5. № 1. С. 265-266.

10. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы языковых контактов // Новое в лингвистике. Языковые контакты – М., 1972. – Вып. VI.

11. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22-26.

12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: ЛКИ, 2008. – 432 с.

13. Питерская С.Э. Психолого-педагогические проблемы, возникающие при обучении студентов-билингвов // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2015. – № 4 (23). – С. 150-153.

14. Залевская А. Психология проблемы изучения двуязычия. – Тверь, 2002. – 194 с.

15. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алма-Ата, 1990. – 181 с.

16. Лапидус Б.А. Вопросы методики преподавания второго иностранного языка. – М., 1973.

17. Соловцова Э.И., Чепцова Л.Б. Содержание обучения испанскому языку как второму иностранному (на материале программы) // Иностранные языки в школе. – 1998 – №1. – С.11-15.

18. Щепилова А.В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского) // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С.23 -29.

19. Алтонен А. Л. Взаимопроникающее обучение грамматическим явлениям латинского и английского языков: Дис. ... канд. пед. наук: Владимир, 1997. – 189 с.

20. Гак В. Г. Французский язык в современном мире // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 72-80.

21. Сидакова Н.В. Содержательные особенности обучения иностранному языку в контексте формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). – М.: ГУУ. – 2013. – №5. – С. 293-299.

22. Лесохина Т.Б., Шейпак С.А. Преемственное обучение французскому языку в школе и нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С. 31-39.

23. Иващенко О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов государственной службы по чрезвычайным ситуациям // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 20-23.

24. Пранцова Г.В., Петрунина О.А. К вопросу о формировании коммуникативных компетенций бакалавров на основе освоения современных стратегий чтения и понимания текста // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 139-144.

25. Мамчур Л.И. Основные средства обеспечения развития коммуникативных умений учеников на уроке родного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 45-48.

26. Сидакова Н. В. Профессионально-компетентностная модель иноязычного обучения: пути формирования в условиях многоуровневого образования. Монография. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2012. 180 с.

27. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и профессионализации // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

зации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.

28. Назмиева Э.И. Компоненты содержания иноязычной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля в контексте европеизации высшего образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 51-55.

29. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. – 2014. – Т.20 – №4. – С. 189-192.

30. Беляева Е.Н. Типы оценки уровня владения иностранным языком // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 10-11.

31. Смирнова Е.В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 29-33.

32. Гайнуллина Л.Ф., Леонтьева Л.С. Право на коммуникацию: должное и сущее // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 217-225.

33. Гусак Л.Е. Содержательная составляющая подготовки будущего учителя начальной школы к ассоциативному обучению иностранным языкам младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 8-11.

34. Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А., Садчикова Я.В. Оптимизация процесса обучения иностранному языку за счет использования облачных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 54-58.

УДК: 378.147:159.955:378.661

## ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

© 2016

**Снегирева Людмила Валентиновна**, кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой физики, информатики и математики

*Курский государственный медицинский университет, Курск (Россия)*

**Аннотация.** Автором статьи изучена проблема востребованности студентами основных элементов электронного обучения, используемых в учебном процессе медицинского вуза. На основе эмпирического материала в статье проведено исследование аспектов целесообразности применения основных элементов электронного обучения для формирования общекультурной и профессиональной компетентности студентов медицинского вуза с различным уровнем учебно-познавательной активности. Изучены преимущества и недостатки представленных элементов электронного обучения, рассмотрены вопросы необходимости комплексного их использования в купе с традиционными методами обучения в высшей школе. Автором выявлены возможности индивидуализации учебного процесса в медицинском вузе, заложенные в основных элементах электронного обучения. В статье представлены элементы электронного обучения, направленные, в первую очередь, на активизацию учебно-познавательной деятельности слабоуспевающих учащихся медицинского вуза. Автором рассмотрены также возможности применения элементов электронного обучения, способных обеспечить стимулирование учебно-познавательной активности студентов, успевающих в основном на «отлично». Грамотное использование различных элементов электронного обучения дает возможность повысить мотивацию студентов, оптимизировать процесс самоподготовки и самоконтроля, обеспечить индивидуальный темп работы в соответствии со скоростью восприятия и усвоения учебного материала, что оказывается неопределимым в условиях ограниченности учебного времени и достаточно высокой численности студенческих групп.

**Ключевые слова:** электронное обучение, высшее образование, эффективность электронного обучения, индивидуализация учебного процесса, учебно-познавательная активность, востребованность основных элементов электронного обучения.

## E-LEARNING AS THE FACTOR OF MEDICAL SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS INDIVIDUALIZATION

© 2016

**Snegireva Liudmila Valentinovna**, candidate of biological sciences, associate professor, head of the chair "Physics, Information Science and Mathematics"

*Kursk State Medical University, Kursk (Russia)*

**Abstract.** The problem of medical university students' demands for the basic e-learning elements is studied by the author. E-learning elements effectiveness in aspect of the medical students' general cultural and professional competence formation according to the different levels of educational-cognitive activity is questioned in the article. Advantages and disadvantages of the basic e-learning elements, as well as the complex usage of these elements along with traditional higher school educational methods are considered by the author of the article. The author claims out the e-learning as the factor of medical school educational process individualization. Some of the basic e-learning elements presented in the article, aiming, firstly, the medical university students' cognitive activity increment from the low level. The author also analyses the role of different e-learning elements in motivation of the high level cognitive activity students. The article shows that appropriate usage of basic e-learning elements gives the opportunity to increase the medical university students' motivational level, to optimize self-educational and self-control process and to provide the individualized working tempo according to the students' ability to educational material perception.

**Keywords:** e-learning, higher education, e-learning effectiveness, educational process individualization, educational-cognitive activity, demands for the basic e-learning elements.

В последние годы все шире внедряются в образовательный процесс высших учебных заведений различные элементы электронного обучения, дополняя и внося разнообразие в традиционные методы обучения, решая проблемы модернизации и открывая новые возможности оптимизации учебного процесса. Большое количество исследований на современном этапе посвящено изучению эффективности электронного обучения и его отдельных элементов [1-10], изучается роль электронного обучения в активизации учебно-познавательной деятельности студентов [11-13], рассматриваются возможности электронного обучения в формировании компетентности учащихся и их способностей [14-18]. Однако не так много исследовательских работ посвящено изучению роли электронного обучения в процессе индивидуализации образовательного процесса высших учебных заведений [19-20].

Исходя из вышесказанного, в качестве цели настоящего исследования определено изучение возможностей электронного обучения и его отдельных элементов в решении задачи индивидуализации образовательного процесса высших учебных заведений.

В качестве объекта исследования нами были выбраны наиболее часто используемые в учебном процессе элементы электронного обучения.

**Материал и методы:** Материалом исследования послужили результаты опроса студентов первого курса.

Всего было опрошено в конце учебного года 179 первокурсников лечебного факультета Курского государственного медицинского университета. Из 179 человек по успеваемости 27,4% студентов нами были отнесены к группе учащихся, успевающих в основном на «отлично», 66,5% - среднеуспевающих и 6,1% студентов были отнесены к группе слабоуспевающих студентов. Для всех групп студентов поддерживались константные условия: исследование проводилось в первой половине дня (11:00), в учебной комнате, длительность исследования составила 20 минут. Исследуемые выполняли методику самостоятельно. Для исследования использовался оригинальный опросник, включающий 12 позиций.

### *Результаты.*

На начальном этапе опроса учащимся было предложено отметить элементы электронного обучения в соответствии с частотой их использования в учебном процессе медицинского вуза. Студентами-первокурсниками элементы электронного обучения были распределены в следующем порядке:

- компьютерное тестирование;
- электронные учебные пособия;
- лекции с мультимедийным сопровождением;
- информация с сайта университета;
- учебные задания на компьютере;
- лабораторные работы на компьютере.

Далее студентам было предложено оценить эффек-



тивность отдельных элементов электронного обучения. Как показали результаты опроса учащихся, 96,1% студентов считают использование мультимедийных лекций в учебном процессе в высшей степени целесообразным. Причем с точки зрения 100% слабоуспевающих студентов лекции с мультимедийным сопровождением эффективны в плане подачи информации. В то время, как 4,2% среднеуспевающих студентов и 4% учащихся, успевающих в основном на «отлично», считают чтение мультимедийные лекции неоправданным. На наш взгляд, это объясняется тем, что слабоуспевающих студентов привлекает визуальный ряд мультимедийные лекции, дополняющий устное изложение материала лектором. Иллюстративный и анимационный материал, включенный в презентации, позволяет студентам лучше понять суть излагаемой проблемы, а графическое изображение различного рода процессов и явлений способствует лучшему усвоению материала. Подтверждением нашей мысли служат результаты опроса учащихся по изучению эффективности практических занятий с мультимедийным сопровождением.

87,7% первокурсников отметили высокую эффективность практических занятий с мультимедийным сопровождением. Лишь 6% студентов, успевающих в основном на «отлично», и 15,8% среднеуспевающих студентов сочли применение в образовательном процессе практических занятий с мультимедийным сопровождением нецелесообразным. Среди слабоуспевающих студентов учащихся, считающих использование практических занятий с мультимедийным сопровождением неоправданным, не нашлось вовсе, что подтверждает нашу мысль о том, что для слабоуспевающих студентов крайне важен визуальный ряд и дополнительные пояснения к учебному материалу.

Опрос показал, что выполнение лабораторных работ на компьютере является оправданным с точки зрения 74,9% первокурсников. Причем слабоуспевающие студенты отмечают, что выполнение лабораторных работ на компьютере дает им возможность повторить учебный эксперимент необходимое число раз, позволяя добиться требуемого результата. Возможность выстраивания индивидуального темпа выполнения лабораторной работы, индивидуализация учебного процесса в ходе выполнения лабораторной работы на компьютере позволяет 81,8% слабоуспевающих студентов оценить эффективность использования указанного компонента электронного обучения как высокую (для сравнения с 73,1% у среднеуспевающих студентов эффективность использования лабораторной работы на компьютере получила такую же высокую оценку).

По результатам опроса учащихся, применение такого элемента электронного обучения, как компьютерное тестирование, считают оправданным 86,6% от общего числа первокурсников. Однако, компьютерное тестирование не устраивает приблизительно четвертую часть (27%) слабоуспевающих студентов, по сравнению с 8,2% сильных и 14,3% среднеуспевающих студентов, которые считают результаты компьютерного тестирования необъективными (рисунок 1).

На наш взгляд, неудовлетворенность именно слабоуспевающих студентов применением компьютерного тестирования объясняется, в первую очередь, жесткими временными рамками, отводимыми на опрос при данной форме контроля. Ограничение по времени, по мнению слабоуспевающих студентов, не дает им возможность показать реальный уровень знаний. Во-вторых, при компьютерной форме оценки знаний оценивается лишь конечный результат, и не учитывается промежуточная цепь рассуждений, которая могла быть учтена при устном ответе учащегося. В этой связи считаем целесообразным дополнять компьютерное тестирование устным опросом для слабоуспевающих студентов.

Электронные учебные пособия, используемые в учебном процессе медицинского вуза, по результатам Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

опроса получили высокую оценку студентов.

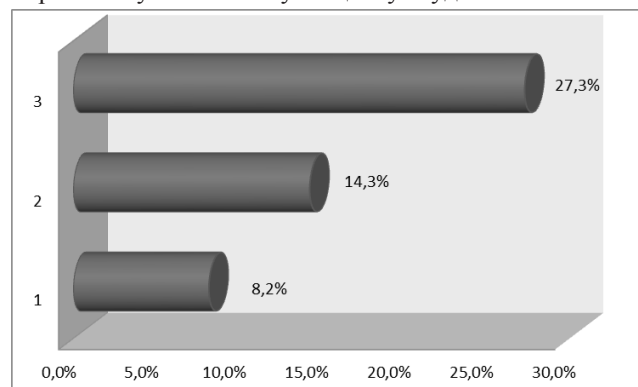


Рисунок 1. Количество учащихся (%) первого курса лечебного факультета медицинского вуза, считающих применение компьютерного тестирования в учебном процессе неоправданным.

Примечание: 1- студенты, успевающие в основном на «отлично» (8,2%); 2- среднеуспевающие студенты (14,3%); 3- слабоуспевающие студенты (27,3%).

Электронные учебные пособия, используемые в учебном процессе медицинского вуза, по результатам опроса получили высокую оценку студентов.

Так, 88,8% учащихся используют электронные учебные пособия дома при подготовке к занятиям, каждый третий студент пользуется электронными учебными пособиями на занятиях. Причем 76,5% студентов уделяют подготовке к занятиям с помощью электронных учебных пособий более трех часов в день, и лишь пятая часть учащихся используют электронные учебные пособия при подготовке к занятиям менее указанного времени. Слабоуспевающие студенты дольше работают дома с электронными учебными пособиями. 81,8% слабоуспевающих студентов работают от трех часов в день с электронными учебными пособиями. В сравнении с 73,5% у студентов, успевающих в основном на «отлично», которые уделяют подготовке к занятиям такое же время (рисунок 2).

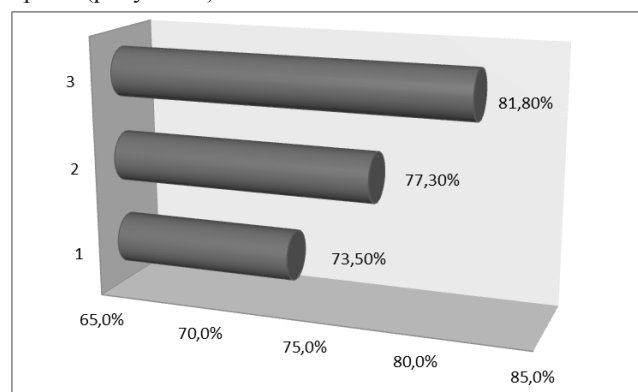


Рисунок 2. Количество учащихся (%) первого курса лечебного факультета медицинского вуза, использующих электронные учебные пособия при подготовке к занятиям более трех часов в день.

Примечание: 1- студенты, успевающие в основном на «отлично» (73,5%); 2- среднеуспевающие студенты (77,3%); 3- слабоуспевающие студенты (81,8%).

Опрос показал, что, как правило, студенты используют при подготовке к занятиям как электронные учебные пособия, так и традиционные печатные издания. Лишь 3,9% из числа опрошенных первокурсников пользуются исключительно электронными учебными пособиями, примерно такая же доля (3,4% от числа учащихся) отдадут предпочтение печатным пособиям. Подавляющее

большинство студентов использует как один, так и другой вид учебных материалов, отдавая, однако, предпочтение электронным учебным пособиям. Десятая часть слабоуспевающих студентов готовится только по электронным учебным пособиям, а еще 50% слабоуспевающих учащихся осваивает учебный материал в основном по электронным учебным пособиям.

К преимуществам электронных учебных пособий студенты относят:

- удобство использования -67,6%;
- простоту использования -38%;
- наглядность представления учебного материала -20,7%;
- возможность самоконтроля- 12,3%;
- удобство восприятия информации-10,6%;
- повышение интереса к изучаемому предмету-3,9%.

Необходимо отметить, что слабоуспевающие студенты ставят на первое место именно наглядность материала электронных учебных пособий (27,3% ответов). А удобство восприятия информации и возможность осуществления самоконтроля занимает второе место в рейтинге преимуществ электронных учебных пособий по мнению слабоуспевающих студентов (по 18,2%).

К недостаткам электронных учебных пособий учащиеся медицинского вуза относят:

- необходимость для подготовки аппаратного обеспечения (компьютера)- 72,1% первокурсников;
- утомляемость -17,3% студентов;
- сложность использования, отсутствие навыка в работе-6,7% учащихся первого курса.

Таким образом, результаты исследования позволяют нам сделать вывод о том, что все используемые в учебном процессе медицинского вуза элементы электронного обучения востребованы студентами. Причем, слабоуспевающие студенты заинтересованы в использовании электронного обучения в гораздо большей степени, чем среднеуспевающие учащиеся и студенты, занимающиеся в основном на «отлично», поскольку электронное обучение слабоуспевающим учащимся дает возможность выбрать индивидуальный темп работы в соответствии со скоростью восприятия и усвоения учебного материала, позволяет осуществить эффективный самоконтроль, обеспечивает психологический комфорт, позволяя избежать негативной реакции преподавателя на ответ, дает возможность оптимизировать процесс самоподготовки к учебным занятиям.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Эффективность электронного обучения: система требований к электронному курсу // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 2 (62). С. 62-28.
2. Каршиев Х., Аминова Н. И. Электронные средства и методы обучения для повышения эффективности учебного процесса // Молодой ученый. 2016. № 14 (118). С. 539-542.
3. Снегирева Л.В. Оценка эффективности формирования математической компетентности как структурного компонента профессиональной компетентности студентов факультета клинической психологии на различных этапах обучения в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 5-2. С. 322-325.
4. Викторова Ю.В. Использование электронного учебника для повышения эффективности обучения математике // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6593> (дата обращения: 16.06.2016).
5. Кречман Д. Л. Как управлять качеством и эффективностью электронного
6. обучения? // Ученые записки ИСГЗ. 2013. № 1-1 (11). С. 162-165.
7. Печников А. Н., Шиков А. Н. Эффективность электронного обучения как проблема педагогической

информатики// Педагогическая информатика. 2013. № 3. С. 49-59.

8. Снегирева Л.В. Формирование основных структурных компонентов математической компетентности студентов медицинского вуза в процессе электронного обучения //Современные наукоемкие технологии. 2016. № 8 (часть 2). С. 363-367.

9. Деркач Т. М. Измерение когнитивной нагрузки при исследовании эффективности применения электронных средств обучения // Информационные технологии и средства обучения. 2011. № 2. Том 22. С. 13.

10. Ивашковская Т. К., Моднов С. И. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения эффективности обучения иностранных студентов// Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Том 2. С. 251-272.

11. Войтович И. К. Критерии эффективности электронного обучения и качества электронных образовательных программ в вузе// Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 4 (145). С. 152-156.

12. Смирнова Е. В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средств учебного назначения в изучении иностранного языка// Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4 (13). С. 44-49.

13. Глазунова Е.Г. Факторы эффективной организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений с использованием технологий E-learning// Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 11 (77). С. 36-51.

14. Димова Н.А. Мультимедийная презентация на уроках биологии как средство активизации познавательной деятельности// Методист. 2013. № 5. С. 49-54.

15. Балашова И. В. Применение электронных средств обучения – фактор эффективного развития познавательного интереса студентов// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. № 2. Том 14. С. 247-249.

16. Снегирева Л.В. Электронное обучение в формировании математических способностей студентов медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24493> (дата обращения: 13.05.2016).

17. Мокиенко О. П. От потребления информации к творческому пониманию. Организация креативной образовательной среды в условиях дистанционного обучения// Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. № 1 (2). Том 2. С. 241-248.

18. Рогозина С.Я. Использование электронного портфолио для развития рефлексии при обучении информатики в 8 классах// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4-6. С. 60-63.

19. Снегирева Л.В. Развитие абстрактного мышления студентов-медиков в процессе электронного обучения математике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. № 2(15). Том 5. С. 416-420.

20. Воробьева Т. А. Психологические особенности электронного обучения// Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 100-104.

21. Арзуманян Н.Г., Добровольская Т.В., Кочережко Л.В., Чуватаева М.К. E-learning как педагогический феномен// Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20090> (дата обращения: 10.05.2016).

УДК 372.881.111.1:656.7.071

ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ  
АВИАЦИОННОГО ВУЗА

© 2016

**Стародубцева Татьяна Александровна**, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,  
аспирант кафедры «Педагогика и непрерывное профессиональное образование» Астраханского  
государственного университета

*Ульяновское институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П.Бугаева,  
Ульяновск, (Россия)*

**Аннотация.** Данная статья излагает результаты длительных исследований автора в области изучения различных аспектов развития иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза в процессе профессиональной подготовки (2008-2016). Вопрос языковой подготовки авиационных специалистов встал особенно остро после того, как 5 марта 2008 года были введены усиленные требования ИКАО к профессиональному владению английским языком летным и диспетчерским составом, позволивших выявить низкий уровень владения английским языком авиационных специалистов. Согласно новым требованиям пилоты, выполняющие международные полеты, и диспетчеры, обслуживающие международные трассы, должны были отвечать Рабочему уровню 4 по языковой шкале Международной организации гражданской авиации (ИКАО) («Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком»). Рабочий уровень 4 – минимально приемлемый уровень владения английским языком, гарантирующий безопасность при осуществлении коммуникации. В статье определяется допустимый уровень иноязычной компетентности курсантов младших курсов авиационного вуза, приближающий их к получению Рабочего уровня 4, посредством соотношения дескрипторов квалификационной шкалы ИКАО и общеевропейской системы оценки уровня владения языком. На основе представленного в статье соотношения формулируются и уточняются дескрипторы оценки уровня иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза. Дескриптор представляет собой показатель, описывающий уровень владения языком, ожидаемый от курсанта для получения определенной оценки. Параметры приводятся с учетом шести языковых элементов произношения, грамматической структуры, словарного запаса, беглости речи, взаимодействия и понимания. Для достижения поставленной цели был использован анализ нормативных документов в сфере высшего профессионального образования и документы ИКАО, регламентирующие деятельность по обеспечению авиационной безопасности.

**Ключевые слова:** иноязычная компетентность, языковая компетенция, квалификационная шкала ИКАО, общеевропейская шкала владения иностранным языком, дескриптор, параметры, уровень языковой компетенции

CONTENT PARAMETERS FOR ASSESSING THE AVIATION SCHOOL CADETS' FOREIGN  
LANGUAGE COMPETENCE LEVEL

© 2016

**Starodubtseva Tatyana Alexandrovna**, senior lecturer, Foreign Language Department, postgraduate student  
of the chair of Pedagogy and Uninterrupted Professional Education Astrakhan State University  
*Ulyanovsk Civil Aviation Institute named after Air Chief Marshal B.P. Bugaev, Ulyanovsk (Russia)*

**Abstract.** The article outlines the results of the author's continuous research on different aspects of the development of foreign language competence of aviation school cadets in the training process (2008-2016). The issue of aviation specialists' language training has become extremely pressing since the strengthened ICAO (International Civil Aviation Organisation) language proficiency requirements for flight crew and air traffic controllers were introduced in March 5, 2008. The requirements helped to reveal a low level of English proficiency of aviation specialists. According to the new requirements pilots performing international flights and air traffic controllers serving international routes must meet the operational level 4 of the rating scale of the Language Proficiency Requirements (Doc. 9835, Manual on the Implementation of Language Proficiency Requirements). Operational level 4 is a minimum level of proficiency that ensures an acceptable level of safety in communication. The article deals with determining the minimum acceptable level for the aviation school cadets' language competency in their freshman English class which is close to the operational level. That level is revealed through the correlation between the ICAO Language Proficiency Rating Scale and Common European Framework Level Scale. On the basis of that the content parameters (descriptors) for assessing the aviation school cadets' language competency levels are stated and specified. Descriptor is a criterion describing the degree of proficiency expected of a student to achieve a particular score. The content parameters are elaborated on a basis of six language elements: pronunciation, structure, vocabulary, fluency, interaction and comprehension. To achieve the objective of the study the author uses the methods of analysis of the regulatory documents of higher education and the ICAO legal documents regulating aviation safety.

**Keywords:** language competency, the ICAO English language proficiency rating scale, the common European framework of reference (CEFR), descriptor, content parameters, language competency level

**Введение**

В свете усиленных языковых требований ИКАО, предъявляемых к пилотам, выполняющим международные полеты, и диспетчерам, обслуживающим международные трассы, проблема развития иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза в процессе профессиональной подготовки стоит особенно остро. Специалист в области авиации – это высокообразованный выпускник, обладающий определенным набором общих и специальных компетенций, которые являются гарантией его успешного функционирования в обществе и эффективного осуществления им профессиональной деятельности. Обстоятельный анализ понятия «компетенция» [Е.А. Джоунс, Р. Вурхиз, К. Паулсон, 2002; И.А. Зимняя, 2003; Г.К. Селевко, 2004; В. Хутмакер, 1997] показал, что компетенция ориентирована на содержание практической деятельности специалиста, которая осуществляется на основе специализированных знаний.

Специализированные знания авиационного специалиста наряду со знанием технических основ профессии подразумевают наличие у авиационного специалиста языковых знаний [Стародубцева, 2013: 139], которые, по Ю.В. Сусловой, представляют систему фонетических, грамматических и лексических явлений языка, на основе которых осуществляется взаимодействие и выбор тактики коммуникации, а также адекватная реакция на иноязычную речь собеседника [Суслова, 2015(а): 186]. Именно поэтому развитие иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза в условиях образовательной среды вуза является первоочередной задачей преподавателей. Решение этой задачи мы видим, прежде всего, в замене формального подхода, долгое время господствующего в обучении иностранным языкам, на функциональный подход, больше представляющий язык в его использовании (language in use) [Сусов, 2005]. При этом использование языка не исключает знания струк-



туры языка и контекста ситуации, составляющие структуру иноязычной компетентности авиационного специалиста [Стародубцева, 2016].

Соотношение дескрипторов шкал ИКАО и Европейской шкалы уровней владения иностранным языком

Определение уровня развития иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза и осуществление его периодической диагностики потребовало разработки дескрипторов оценки уровня иноязычной компетентности курсантов, охватывающих весь комплекс языковых компетенций – произношение, словарный запас, грамматическую структуру, беглость речи, понимание и взаимодействие. Анализ документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [Общеввропейские ..., 2001] по проблеме дескрипторов оценки уровня языковой компетенции позволил нам выявить некоторые их недостатки. На наш взгляд, представленные в документе дескрипторы не являются универсальными, так как не учитывают направления подготовки будущих специалистов. Процесс обучения английскому языку в авиационном вузе имеет иную направленность, здесь язык не просто средство личностного развития и становления курсанта или средство свободного общения, а, прежде всего, инструмент будущей профессиональной деятельности. Ю.В. Суслова разделяет эту идею, говоря о трудностях в восприятии и понимании объективной информации на английском языке, которые испытывают выпускники авиационных вузов в зонах, открытых для выполнения международных полетов, и также поднимает вопрос о необходимости повышения их уровня профессиональной языковой компетентности [Суслова, 2015(b): 40].

Как известно, сегодня Международная организация гражданской авиации (ИКАО) предъявляет к летному персоналу языковые требования 4-го уровня, т.е. уровня, предполагающего компетентное владение английским языком в конкретных рабочих ситуациях общения. Однако трудность состоит в том, что дескрипторы, представленные в шкале ИКАО, также не могут быть в полной мере применены к курсантам, обучающимся на младших курсах авиационного вуза, так как они не учитывают профессионально-ориентированный английский язык и, соответственно, не получают необходимых рабочих навыков [ICAO Doc 9835, 2004: с. 6-8].

Поэтому мы спроецировали дескрипторы уровней общеввропейской шкалы владения иностранным языком на дескрипторы уровней квалификационной шкалы ИКАО (см. таблицу 1) и выявили, что ее 4-й уровень является промежуточным между уровнями B1 и B2 по общеввропейской шкале [Стародубцева, 2012: 160], известные так же как Pre-Intermediate и Intermediate и широко используемые в России в обучении иностранным языкам. Соотношение дескрипторов проведено по источникам [ICAO Doc. 9835, 2004; Общеввропейские ..., 2001; Lenz, P., Schneider, G.K., 2004; Predicting ICAO ...].

Следовательно, очень важно с самых первых ступеней обучения английскому языку ориентировать курсантов на достижение ими этого промежуточного уровня на общем и разговорном уровне, что в дальнейшем, после изучения дисциплин «Авиационный английский язык» и «Фразеология радиообмена», увеличит шансы будущих специалистов на получение Рабочего уровня 4.

В связи с этим встал вопрос о разработке соответствующих дескрипторов оценки уровня языковой компетенции непосредственно для курсантов авиационного вуза с учетом требований шкалы ИКАО.

В настоящей работе под дескрипторами оценки уровня языковой компетенции курсантов авиационного вуза мы понимаем количественные и качественные характеристики для оценки шести ее составляющих: произношения, структуры, словарного запаса, беглости речи,

понимания и взаимодействия, что позволяет объективно судить об уровне языковых знаний курсантов.

Таблица 1 - Соотношение дескрипторов шкал ИКАО и общеввропейской шкалы уровней владения иностранным языком по шести языковым параметрам

| Языковые навыки                                                   | Дескрипторы шкал систем<br>(Элементы сходства выделены полужирным шрифтом) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                   | Рабочий уровень 4 по шкале ИКАО                                            | ИКАО                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Уровни Европейской шкалы | Европейская система уровней владения                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Произношение                                                      | Рабочий уровень 4                                                          | Произношение, ударение, ритм и интонация <b>поддержаны влиянием первого языка или региональной вариации</b> , но только в единичных случаях мешают пониманию.                                                                                                                                                                                                                               | B1                       | Достаточно четкое произношение хотя <b>иногда</b> <b>ослушавших иностранцев</b> <b>акцент</b> , допускается неправильное произношение отдельных слов.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Словарный запас/словарный контроль/словарный диапазон/компенсация | Рабочий уровень 4                                                          | <b>Объем и точность словарного запаса обычно достаточны для эффективного общения на общие, конкретные или связанные с работой темы. Способность часто успешно перефразировать</b> при недостатке словарного запаса в необычных или неожиданных ситуациях.                                                                                                                                   | B2                       | <b>Обладает достаточным словарным запасом</b> , позволяющим описывать что-либо, <b>выражать точку зрения по общим вопросам</b> без явного поиска подходящего выражения. Умеет использовать некоторые сложные синтаксические конструкции. <b>при недостатке словарного запаса и структур</b>                                                                                                                                                                      |
| Структура/грамматическая точность                                 | Рабочий уровень 4                                                          | Основные грамматические структуры и модели предложений <b>используются творчески и обычно хорошо управляемы</b> . Ошибки могут случаться, особенно при необычных или неожиданных обстоятельствах, но редко мешают пониманию.                                                                                                                                                                | B1                       | Достаточно <b>аккуратно</b> <b>использует</b> набор конструкций, ассоциируемых со знакомыми, регулярно происходящими ситуациями.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Беглость                                                          | Рабочий уровень 4                                                          | Умение произнести несколько связанных фраз соответствующим темпе. Могут происходить <b>редкие потери беглости при переходе от отрепетированной или шаблонной речи к спонтанному диалогу</b> , но это не препятствует эффективному общению. Использование речевых признаков или связей ограничено. Слова, вставив не отдают.                                                                 | B1                       | Может высказаться понятно, несмотря на то, что <b>назумы для поиска грамматических и лексических средств заметны</b> , особенно в высказываниях значительной протяженности.                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Взаимодействие                                                    | Рабочий уровень 4                                                          | <b>Реакция обычно мгновенна, уместна и информативна</b> . Инициация или поддержание обмена даже при неожиданном повороте событий. <b>Адекватное решение явных недопониманий посредством проверки, подтверждения или выяснения</b> .                                                                                                                                                         | C1                       | Может высказываться <b>свободно и спонтанно</b> , почти без усилий. Владеет широким спектром лексических единиц, позволяющих без труда <b>перефразировать</b> при недостатке словарного запаса. Отсутствие явного поиска выражений или стратегий уклонения; только концептуально сложная тема может помешать естественно, гладкому потоку речи.                                                                                                                  |
| Понимание                                                         | Рабочий уровень 4                                                          | Почти всегда точное понимание <b>по общим, конкретным или связанным с работой темам</b> , если используемый <b>акцент или вариант достаточно понятны</b> для международного сообщества пользователей. Когда говорящий встречается с лингвистическими или ситуационными усложнениями или неожиданным поворотом событий, понимание может быть замедленным или требуются уточняющие стратегии. | B1                       | Я понимаю основные положения четко произнесенных высказываний в пределах литературной нормы на <b>известные мне темы</b> , с которыми мне приходится иметь дело на работе, в школе, на отдыхе и т.д. Я понимаю, о чем идет речь в большинстве радио- и телепрограмм о текущих событиях, а также передачах, <b>связанных с моим личным опытом или профессиональными интересами</b> . Речь говорящих должна быть при этом <b>четкой и относительно медленной</b> . |

В связи с этим встал вопрос о разработке соответствующих дескрипторов оценки уровня языковой компетенции непосредственно для курсантов авиационного вуза с учетом требований шкалы ИКАО.

В настоящей работе под дескрипторами оценки уровня языковой компетенции курсантов авиационного вуза мы понимаем количественные и качественные харак-

теристики для оценки шести ее составляющих: произношения, структуры, словарного запаса, беглости речи, понимания и взаимодействия, что позволяет объективно судить об уровне языковых знаний курсантов.

Как видно из данного понятия, оно сочетает в себе две стороны: количественную, представленную какой-либо величиной или показателем (оценка), и качественную, определяющую характеристики какого-либо явления (характеристика степени владения языком).

Параметры оценки уровня иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза

Исходя из опыта преподавания автора и со ссылкой на документ ИКАО 9835 «Руководство по внедрению требований к владению языком» [Doc 9835, 2004] будем проводить мониторинг уровня языковых компетенций курсантов по следующим параметрам, характеризующим грамматическую структуру, произношение, словарный запас, беглость речи, понимание и взаимодействие:

- адекватности использования грамматических конструкций с точки зрения глобальности/локальности ошибок и их влияния на смысл высказывания;

- достаточности словарного запаса для общения на общие, конкретные и связанные с работой темы, а также их правильный выбор при общении в конкретных ситуациях коммуникативного акта;

- качеству произносительной стороны речи, которое проявляется в подверженности влиянию родного языка, наличием/отсутствием акцента, соблюдением ритмико-интонационных и слухо-произносительных норм английского языка, наличием/отсутствием трудностей в понимании;

- беглости речи, которая определяется естественностью процесса производства речи, скоростью производства речи, правильностью ее синтагмирования, спонтанностью использования языковых средств, наличием/отсутствием слов-паразитов и звуков-заполнителей пауз, а также наличием длительных пауз;

- способности слушать и понимать речь в типовых и нестандартных ситуациях при обмене сообщениями, а также овладении коммуникативными приемами необходимыми для достижения понимания;

- эффективности осуществления взаимодействия (восприятие/производство речи), которая выражается в надлежащем реагировании на полученное сообщение, умении инициировать диалог, устранении непонимания посредством техник переспроса, уточнения, парафраза.

Таким образом, на основании предложенных параметров с учетом уровня владения языком курсантам может быть выставлена определенная оценка [Стародубцева, 2015].

#### Заключение

Результаты исследования позволяют расширить знание об уровне владения языком, приближающего курсантов к профессиональному уровню владения им, определяющего успешность авиационного специалиста в дальнейшей профессиональной деятельности, а также способствующему повышению конкурентоспособности авиационного специалиста на современном рынке труда. Кроме того, важным аспектом исследования является возможность объективно оценивать языковые знания курсантов. Система разработанных параметров облегчает процесс оценивания языковых знаний курсантов авиационного вуза в процессе их профессиональной подготовки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Jones, E. Voorhees, R., Paulson, K. (2002) Defining and assessing learning: Exploring competency – based initiatives. Washington, DC: Council of the National Postsecondary Education Cooperative.
2. Зимняя, И.А. (2003) Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование в России. №5. С. 34-42.
3. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

ции // Народное образование. 2004. №4. С.138-144.

4. Hutmacher, W. (1997) Key Competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe.

5. Стародубцева, Т.А. Языковая компетенция курсантов авиационного вуза как системное образование // Вопросы образования и науки в XXI веке: Сб.научных трудов по мат. Международной научно-практической конференции. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество». 2013. Ч. 5. С. 139-140.

6. Сулова, Ю.В. Профессионально-ориентированное обучение иноязычному аудированию будущих военных летчиков с использованием интерактивной доски // Филологические науки. Вопросы теории практики. Тамбов: ООО Издательство «Граммота», 2015(a). № 3-1 (45). С. 185-188.

7. Сусов, И.П. Введение в теорию языкознания. 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://homepages.tversu.ru/~ips/1\\_03.htm](http://homepages.tversu.ru/~ips/1_03.htm)

8. Стародубцева, Т.А. Структурная модель иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза // International Scientific and Practical Conference World of Science. 2016. № 1 (5). С. 39-41.

9. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков, Страсбург. 2001. 241 с.

10. Сулова, Ю.В. Формирование иноязычной аудитивной компетенции как компонента профессиональной подготовки курсантов военного авиационного вуза // Известия Волгоградского педагогического университета. Волгоград. 2015(b). № 9-10 (104). С. 40-44.

11. ICAO Doc 9835 AN/453. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. International Civil Aviation Organization. 2004.

12. Стародубцева, Т. А. Структурно-содержательные и уровневые характеристики языковой компетенции курсантов авиационного вуза // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 4. С. 156-161.

13. Lenz, P., Schneider, G. A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios (2004) University of Fribourg/Switzerland Council of Europe, Language Policy Division. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045b15f>

14. Predicting ICAO Levels from Versant™ for English. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ibrarian.net/navon/paper/Predicting\\_ICAO\\_Levels\\_from\\_TM\\_Predicting\\_ICAO\\_Le.pdf?paperid=8462481](http://ibrarian.net/navon/paper/Predicting_ICAO_Levels_from_TM_Predicting_ICAO_Le.pdf?paperid=8462481)

15. ICAO Doc 9835 AN/453. Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. International Civil Aviation Organization. 2004.

16. Стародубцева, Т.А. Критерии оценки уровня иноязычной компетентности курсантов авиационного вуза // Гуманитарные исследования. 2015. № 2 (54). С. 32-38.

УДК 377.5

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ХОРМЕЙСТЕРА В УСЛОВИЯХ СПО В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

© 2016

Степина Наталья Валериевна, преподаватель хоровых дисциплин,  
руководитель хора девушек «Вдохновение»

ГБПОУ СО «Тольяттинский музыкальный колледж имени Р.К.Щедрина», Тольятти (Россия)

**Аннотация.** В тезисах статьи излагается представление о личности дирижера хора и ее формировании в процессе обучения на дирижерско-хоровом отделении среднего специального учебного заведения. Определенным «ключом» к раскрытию темы служит появление в психологии новых знаний о личности. Без преувеличения можно сказать, что все коммуникативные и социально-психологические аспекты вокально-хоровой и музыкально-исполнительской работы дирижера и певцов реализуются в их деятельности через эмоции. Дирижерская специальность охватывает целый комплекс следующих видов музыкальной деятельности: интерпретационная (аналитическая), исполнительская (эвристическая), организационно-управленческая (реализующая), репетиционная (педагогическая). Перед дирижером возникает практическая необходимость в осуществлении не только художественных, но и ряда немusических задач, это относится к механизмам общения, коммуникации и психических воздействий. Проблемно-поисковый метод обучения для развития творческого потенциала личности учащихся является наиболее результативным на дирижерско-хоровом отделении заведений среднего профессионального образования. Направленный на побуждение интереса к хоровой литературе при изучении нового произведения, он приводит к поиску необходимых средств художественной выразительности через постижение музыкального содержания хоровой партитуры, а также с помощью экскурсии в смежные виды искусства – литературу, живопись, историю мировой культуры, театр, кино. Для развития у студентов фантазии, воображения, интеллектуального и художественного мышления на дирижерско-хоровом отделении используются традиционные и современные методики.

**Ключевые слова:** хоровой дирижер, коммуникативная креативность, дирижерская специальность, лидер, проблемно-поисковый метод обучения, мозговой штурм, профессиональные компетенции.

## PECULIARITIES OF FORMATION OF THE IDENTITY OF THE CHOIRMASTER IN THE CONTEXT OF THE SPO IN THE CONTEXT OF MODERN RESEARCH

© 2016

Stepina Natalya Valerievna, a teacher of choral disciplines, head of the girls choir «Inspiration»  
Togliatti music college named after R. K. Shchedrin, Togliatti (Russia)

**Abstract.** The article's thesis is set out a picture of the personality of the choir Director and its formation in the learning process at the conductor-choral Department of secondary special educational institutions. Certain "key" to the topic is the appearance in psychology of new knowledge about personality. It is no exaggeration to say that all communicative and socio-psychological aspects of vocal and choral and music performance the conductor and singers are implemented in their work through the emotions. The conductor's specialty covers a complex of following activities: interpretive (analytical) and performance (heuristic), administrative (implementing), rehearsal (teaching). Before the conductor there is a practical need for not only artistic, but also a number of extramusical tasks, this refers to the mechanisms of communication and mental influences. Problem-search method of training for development of creative potential of personality of students is the most effective at the conductor-choral Department of the institutions of secondary professional education. Aimed at encouraging interest in choral literature in the study of a new product, it leads to the search for the necessary means of artistic expression through the comprehension of music contents choral score, as well as with insight into related art forms – literature, painting, history of world culture, theater, cinema. To develop the students imagination, intellectual and artistic thinking at the conductor-choral Department uses traditional and modern techniques.

**Keywords:** choral conductor, communicative creativity, the conducting specialty, leader, problem-search method of learning, brainstorming and professional competence.

Появление и становление во второй половине XX века предмета «хороведение», как теоретической и практической области музыковедения, явилось основой развития методических предпосылок изучения вопроса о формировании личности хорового дирижера. Определенное внимание в своих трудах ему уделили такие авторитетные представители, как П. Чесноков, Г. Дмитриевский, А. Егоров, К. Пигров, К. Ольхов, К. Птица, С. Казачков, В. Минин, В. Чернушенко, Г. Ержемский и другие. Однако литература, раскрывающая творческий путь и особенности личности выдающихся хоровых дирижеров (их собственные мемуары, воспоминания современников, переписка, биографические очерки и т. д.), исследующая характер, психологический склад, художественное мышление, изучена недостаточно.

Определенным «ключом» к раскрытию темы служит появление в психологии новых знаний о личности. Не так давно доктором психологических наук Р.В. Белоусовой было предложено определение личностной характеристики – «коммуникативная креативность» как способность к творческому общению [1]. Для дирижерской практики и методики обучения управлению хором особенно важны два выявленных исследованиями обстоятельства: во-первых: данное свойство личности непосредственно связано с эмоциональностью; во-вторых: коммуникативная креативность поддается коррекции, следовательно, это свойство личности мож-

но целенаправленно формировать в академических условиях.

В последние годы в отечественной психологии получил широкое распространение термин «креативность» (от английского слова «creativity») — уровень творческой одаренности, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Американский специалист в области психологии образования Д. Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности:

- 1) оригинальность — способность продуцировать необычные ответы;
- 2) продуктивность — способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость — способность к легкой переключаемости и выдвижению разнообразных идей из различных сфер знания и опыта;
- 4) способность усовершенствовать объект, добавляя детали [2].

Кроме того, к креативности относится способность к обнаружению и постановке проблем, а также способность решать их, т.е. способность к анализу и синтезу. Эти параметры необходимы для формирования личности хорового дирижера.

Без преувеличения можно сказать, что все коммуникативные и социально-психологические аспекты вокально-хоровой и музыкально-исполнительской работы дирижера и певцов реализуются в их деятельности через



эмоции.

Известный российский музыковед и педагог В. Н. Холопова предложила классификацию важнейших типов эмоций, возникающих в процессе общения с музыкой:

- 1) эмоции как чувство жизни,
- 2) эмоции как фактор саморегуляции личности,
- 3) эмоции восхищения мастерством искусства,
- 4) субъективные эмоции музыканта-практика: композитора, исполнителя,
- 5) изображаемые в музыке эмоции (эмоции воплощаемого в музыке образа),
- 6) специфические природные эмоции музыки (эмоции природного музыкального материала) [3].

Владение языком эмоций и контролирование их выражений с обеих сторон, (как со стороны коллектива, так и со стороны дирижера) – есть необходимая способность руководителя коллектива.

Руководить людьми – задача крайне сложная. Музыкальным коллективом руководить сложно вдвойне, т. к. каждая репетиция должна дарить участникам творческого процесса радость музыкального «открытия», пусть даже небольшого. Руководитель хора обязан владеть одной из основных дирижерских компетенций – умением каждодневно оперативно решать конкретные задачи вокально-хорового исполнительства: строя, ансамбля, интерпретации произведений. «Нужен лидер, желательно на голову выше исполнителей, куда-то ведущий. Иначе лебедь, рак и щука. Как в нашем обществе – пытаемся одновременно плыть в разные стороны». Так считает известный хоровой деятель В.Н.Минин [Новая газета. Культура/ Выпуск № 42 от 20 Апреля 2011 года]. Перед руководителем всегда стоит сложная задача – подчинить многообразие исполнительских темпераментов и направить творческие импульсы в единое русло.

Подчинение часто сопряжено с возникновением конфликтных ситуаций. «Суть конфликта заложена в самой природе коллектива. Потому что психология руководителя и психология участника любого организма: музыкального, театрального – это разные психологии: у руководителя задача получить как можно большую отдачу, а участник же, напротив, пытается сэкономить свои силы...» (В.Минин)

В своей книге «Искусство управлять» В.П.Шейнов предлагает классическую схему последовательного воздействия на сознание человека: *внимание – интерес – желание – действие*. Эта схема четко отражает моменты соприкосновения дирижера и коллектива [4].

Дирижерская специальность охватывает целый комплекс следующих видов музыкальной деятельности: интерпретационная (аналитическая), исполнительская (эвристическая), организационно-управленческая (реализующая), репетиционная (педагогическая). Перед дирижёром возникает практическая необходимость в осуществлении не только художественных, но и ряда немусикальных задач, это относится к механизмам общения, коммуникации и психических воздействий.

Выдающийся российский психолог, один из основоположников социальной психологии в нашей стране, доктор философских наук, профессор Б. Д. Парыгин предлагает типологию лидеров по следующим особенностям:

- а) по содержанию;
- б) по стилю;
- в) по характеру их деятельности [5].

По содержанию деятельности он разделяет лидеров на три типа:

- лидер-вдохновитель, разрабатывающий программу деятельности (в театре это художественный руководитель);
- лидер-исполнитель, организатор выполнения уже заданной или намеченной программы (главный дирижёр);
- лидер, являющийся одновременно вдохновителем и

организатором (совмещение в одном лице обеих функций).

По стилю руководства:

- авторитарный,
- демократический,
- совмещающий в себе элементы того и другого стиля.

По характеру деятельности:

- универсальный, т. е. лидер, проявляющий свои качества постоянно;
- ситуативный, проявляющий их лишь в определённой, специализированной ситуации.

К дирижёрам-диктаторам современники относили великого итальянского дирижёра Артуро Тосканини. К таким же диктаторам принадлежал и великий немецкий композитор и дирижёр Густав Малер, не допускающий со стороны музыкантов ни малейшего проявления творческой инициативы.

Хором можно управлять исходя как из авторитарных, диктаторских принципов, так и коллегиальных. Дирижёры демократических позиций доверяют коллективу, допуская сотрудничество и творческую инициативу. Дирижерами-симфонистами такого плана были Артур Никиш и Вильгельм Фуртвенглер. Перефразируя мысль Г. Рождественского, можно сказать что «в идеале – хор должен быть блестящим собеседником дирижёра». «Я не сахар, – говорил про себя maestro В.Минин. – Но сначала выполни требования, не оправдывая профессиональную несостоятельность плохим характером руководителя».

Демократическому стилю общения способствует чувство юмора, которое позволяет нам войти в близкий контакт с собеседником, перейти в процессе общения из формальной сферы в неформальную. Неожиданная остроумная фраза, комический рассказ, к месту рассказанная история позволяют снять рабочее напряжение. Шутка и совместный смех настраивают коллектив на волну доброжелательности, а, следовательно, на доверительный стиль общения и конструктивный творческий диалог.

Известный в свое время валторнист, отец Рихарда Штрауса, говорил: «Запомните вы, дирижёры. Мы наблюдаем, как вы поднимаетесь на пульт и как открываете партитуру. Прежде чем вы поднимите палочку, мы уже знаем, кто будет хозяином – вы или мы» [6].

К описанию позитивного и конструктивного взаимодействия руководителя и коллектива наиболее применимо определение «сотворчество». Паритет мотиваций в процессе совместного осмысленного художественного интонирования, находящийся под контролем дирижера, когда не принцип «разделяй и властвуй», а «объединяй и направляй» является залогом успешного хорового музицирования.

Дирижёр, исходя из глубины восприятия музыкального сочинения, предлагает собственную убедительную его интерпретацию, выстраивает управляющие действия через разные способы общения с коллективом. Решающим является уровень художественного исполнения, профессиональная ответственность и престиж коллектива. А еще руководитель должен обладать смелостью, верой в свои силы и творческой энергией. Из советов выдающегося хорового дирижера Роберта Шоу:

- Будь смелым. А если не можешь – притворись. Всё равно в хоре разницу никто не почувствует.
- Будь готов проиграть сражение, чтобы выиграть войну.

При умелом руководстве дирижер и творческий коллектив становятся командой единомышленников. Поэтому одной из основных проблем воспитания личности дирижера-хоровика на современном этапе является формирование в обучающихся *волевого начала и уверенности в себе*, а также проявление *активно-эмоционального выражения собственного «Я»* в процессе дирижирования.

Парадоксальность дирижерской профессии заключается в том, что дирижер хора на уроках специальности не имеет возможности управления своим «хоровым инструментом», тогда как любой исполнитель-инструменталист с первых дней учебы находится в диалоге со своим постоянным музыкальным «партнером». Процесс реального управления хоровым коллективом в рамках учебного заведения студент получает только на старших курсах при прохождении производственной практики. Таким образом, возникает необходимость:

1) развития особого качества внутреннего слуха, позволяющего воссоздавать звучание хора во время уроков в классе индивидуального дирижирования («Учись слушать. Музыкальная фортуна порой стучится очень тихо». Р.Шоу);

2) большой самостоятельной работы по накоплению слушательского опыта восприятия хоровой музыки («Не трать время на изучение профессиональных хитростей хорового искусства. Лучше хорошо изучи саму профессию». Р.Шоу);

3) присутствия на других хоровых репетициях, включая метод дистанционного обучения профессии.

Проблемно-поисковый метод обучения для развития творческого потенциала личности учащихся является наиболее результативным на дирижерско-хоровом отделении заведений СПО. Направленный на побуждение интереса к хоровой литературе при изучении нового произведения, он приводит к поиску необходимых средств художественной выразительности через постижение музыкального содержания хоровой партитуры, а также с помощью экскурса в смежные виды искусства – литературу, живопись, историю мировой культуры, театр, кино. Для развития у студентов фантазии, воображения, интеллектуального и художественного мышления на дирижерско-хоровом отделении используются традиционные и современные методики.

Из них можно выделить следующие направления: теорию синектики, игру, «мозговую штурм» [7, 8].

Применение теории синектики предполагает развитие всех видов аналогий (прямые, символические, личностные). Комплексное использование символических аналогий, ассоциаций и синестетических образов помогает формированию следующих навыков: видеть звук, слышать цвет, ощущать музыку в движении. Это применимо не только на специальности, но и на дисциплинах «сольфеджио» и «хоровой класс».

Примером ролевых игр (по В. Леви) могут быть такие как «Суд над распеванием», где роль обвиняемого, защитника, прокурора, свидетелей и присяжных выполняют учащиеся, а координирующая роль принадлежит дирижеру. В игре «Перевоплощение» учащийся при выполнении одного и того упражнения демонстрирует разные типы руководителя. Игра-фантазия на тему «Если бы я смог поговорить с...» развивает не только образно-фантазийную сферу мышления, но приближает студентов к стилистически верному трактованию разучиваемой на занятиях хора или изучаемой в классе по дирижированию хоровой партитуры. Во время разучивания хорового произведения учащимся старших курсов предлагается игра «Дирижерский поединок», во время которого предлагается найти разрешение предполагаемых конфликтных ситуаций. Для создания внутренней копилки интонаций, движений, взглядов возможны варианты различного характерного произношения текста, улыбки или движения с разным смысловым значением и т. д.

При «мозговом штурме» студент средних способностей может придумать почти вдвое больше решений, когда он работает в группе; при этом происходит принятие любых, даже самых парадоксальных предложений. Возможность иметь право на ошибку снимает эмоцию страха совершить ее и раскрепощает мышление студента, воображение, создает положительный эмоциональный настрой. И, как следствие, разрешает конфликтные

ситуации, имеющие место быть во время репетиционного процесса.

Важнейшими психологическим качеством, необходимым дирижеру, является умение общаться с людьми, умение налаживать деловые, творческие взаимоотношения не только с дирижерским сообществом, но и с другими музыкантами и использовать эти умения для осуществления своих художественных намерений. Выдающийся немецкий дирижер Бруно Вальтер главным в дирижерском призвании считал умение общаться: «Кто не умеет общаться с людьми, не может влиять на них, – говорил он, – тот не вполне пригоден для этой профессии».

Таким образом, во время освоения профессиональных компетенций в процессе обучения в СПО хормейстер должен обладать следующими личностными качествами и жизненными ценностями:

- *нравственность*: духовная зрелость, уважение к людям, честность, ответственность, чувство коллективизма;

- *интеллект*: стремление к новому, глубокие знания в разных областях искусства, рациональность, логичность, чувство юмора, умение осваивать и систематизировать информацию, способность к критическому анализу и творческому поиску;

- *воля*: лидерские качества, целеустремленность, самообладание, самостоятельность, независимость, готовность к смене видов деятельности в связи с изменившимися обстоятельствами;

- *эмоциональность*: дружелюбие, сопереживание, оптимизм, выдержка, коммуникативная креативность;

- *чувство сцены (артистизм) и высокая сценическая культура*;

- *профессиональная компетентность*: музыкальность, отличный гармонический, полифонический и тембровый слух, устойчивое чувство ритма, объемная музыкальная память; педагогическая одаренность, артистизм, обаяние, художественный вкус и чувство стиля; способность к концентрации внутренней энергии, быстрота реакции, хорошая психомоторная координация; умение налаживать партнерские отношения, социальная активность.

Сочетание указанных качеств ведет к рождению Личности, имя которой хоровой Дирижер.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белоусова Р. В. Индивидуально-типические особенности коммуникативной креативности: Диссертация канд. психол. наук: 19.00.01 / Южноукраинский гос. педагогический ун-т им. К.Д.Ушинского. — О., 2004. — 201с. — Библиогр.: с. 165-181.
2. Guilford, J.P. Intelligence, creativity, and their educational implications 1968.
3. Холопова В. Н. Музыкальные эмоции: учебное пособие для музыкальных вузов и вузов искусств. М.: Мультипринт, 2010. 346 с.
4. Шейнов В.П. Искусство управлять. — Минск: Харвест, 2012. 255 с.
5. Парыгин Б. Д. П. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. — СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
6. Готсдинер А. А. Музыкальная психология. — М.:1993. 193 с.
7. Ковалева Н.Б. Роль рефлексии в развитии культуры совместного творчества // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 120-123.
8. Яковлева Е.Л. Многообразные облики игры: попытка философского осмысления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 87-90.

## РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

© 2016

Султанова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
общей и профессиональной педагогики  
Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы инновационного развития современной школы. Описана значимость исследования природы инноваций, а также управления инновациями в контексте жизнедеятельности школы. Представлена циклично-генетическая обусловленность, периодичность и дискретный характер развития как отражение всеобщего закона периодического инновационного обновления социальных систем. Инновации определены как системные и актуально значимые нововведения, основанные на многообразии инициатив и новшеств, позитивно влияющих на развитие образовательной системы и способных обеспечить совершенствование более широкого мультикультурного пространства образования. На основе анализа существующих по проблеме исследований определены характерные особенности понятий «новшество», «нововведение», «инновация». Инновационный процесс представлен в ракурсе совершенствования образовательных практик, развития образовательных систем. Его основу составляют нововведения, обогащающие и видоизменяющие в контексте инновационного развития образовательные системы, либо предполагающие фрагментарные изменения традиционных целей, содержания и средств образования. Описаны формы и жизненный цикл инновационного процесса. Представлена зависимость неравномерности развития инновационной деятельности от последовательной смены и периодической повторяемости фаз спада и подъема инновационной активности субъектов. Обозначена необходимость разработки стратегии развития школы с целью повышения эффективности управления инновационными процессами.

**Ключевые слова:** новое, новшество, нововведение, инновация, инновационный процесс, жизненный цикл инновации, инновационная деятельность, инновационное развитие школы, стратегия развития школы, закономерности развития, управление инновационным процессом.

## DEVELOPMENT OF THE SCHOOL AS AN INNOVATIVE PROCESS

© 2016

Sultanova Tatyana Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of department of general and professional pedagogy  
Orenburg state university, Orenburg (Russia)

**Abstract.** The article is devoted to problems of innovative development of the modern school. Reflects the significance of the study nature of innovations and innovation management in the context of activities of the school. Presented cyclically-genetically determined, the frequency and the discrete nature of the development as a reflection of the universal law of periodic updates of innovative social systems. Innovations are defined as systemic and topical significant innovations. They are based on the diverse initiatives and innovations that will positively affect the development of the educational system and ensure the improvement of the whole multicultural education space. Based on an analysis of existing research on the problem identified characteristics of the concepts of «novelty», «main novelty», «innovation». The innovation process is presented from the perspective of improving educational practices, the development of educational systems. It is based on innovations that enrich and differentiate into the context of the development of innovative educational systems, involving either fragmentary change traditional goals, content and means of education. Describes the forms and the life cycle of the innovation process. Dependence of the uneven development of innovative activity of the recession and the rise of innovation activity subjects. It described the need for the school's development strategy to improve the efficiency of management of innovation processes.

**Keywords:** new, novelty, main novelty, innovation, innovation process, innovation life cycle, innovation activity, innovation development of the school, the school's development strategy, patterns of development, management of innovative process.

Модернизация системы российского образования, направленная на умножение интеллектуального потенциала страны и являющегося фактором ее процветания и развития, определяет необходимость постоянного обновления и повышения эффективности деятельности каждого образовательного учреждения. На практике данная ситуация приводит к неминусовому включению образовательных учреждений в инновационные процессы [1, 2, 3, 4]. Вместе с тем, активное развитие и введение инноваций в образовательный процесс школы не всегда обеспечивает его высокую результативность и качественные изменения. В этой связи считаем, что проблема изучения природы инноваций и управления инновациями в образовании становится все более актуальной и значимой.

Обращаясь к истокам появления термина «инновация», следует отметить, что впервые он был описан в исследованиях культурологов [5, с. 4]. При этом инновация связывалась, прежде всего, с изменениями, обусловленными спонтанными «проникновениями» культур различных типов. Впоследствии данная категория стала использоваться в экономической науке в качестве приоритетного средства преодоления циклических кризисов.

В России появление инноваций связывается с именем Н.Д. Кондратьева, который в начале XX века в своих работах зафиксировал существование, так называемых «длинных волн» развития экономики. Приращению

волны и переходу к новому циклу, по мнению автора, сопутствует «значительное изменение в основных условиях хозяйственной жизни общества» [6, с. 320]. Период повторения волн составляет около 50 лет и сопровождается появлением базовых новшеств (железная дорога, автомобиль, электрогенератор и т.д.). Таким образом, инновации обеспечиваются двумя условиями: научно-технические изобретения и открытия и появление возможности их применения. В дальнейшем данные идеи получили развитие в работах Й. Шумпетера и Г. Менша и составили основу теории инноваций.

Интенсификация исследований инноваций произошла в 60-х годах XX века. Именно в это время инновационная политика стала рассматриваться как неотъемлемый атрибут деятельности отдельных организаций и государства в целом. Начало современного витка развития теории инноваций в России связывается с публикацией в 1988 г. монографии Ю.В. Яковца «Ускорение научно-технического прогресса. Теория и экономический механизм» [7]. В данной работе автор представил классификацию инноваций, основанием которой выступил уровень новизны, определил понятие инновационного цикла, описал его структуру, конкретизировал механизм освоения нововведений.

Важным научным результатом работ Ю.В. Яковца [7; 8] являются описанные циклично-генетические закономерности инновационного обновления, которые по-



звolyют рассматривать данный процесс как объективно обусловленный. Автор считает, что всеобщей закономерностью развития общества в целом и отдельных его подсистем является инновационное обновление, которое характеризуется периодичностью [8, с. 48]. Основу такого понимания составляют следующие обстоятельства. Во-первых, любая система, существуя в рамках своего жизненного цикла, реализует собственный потенциал развития путем перехода от одной фазы к другой. Такой переход изначально предполагает фрагментарное обновление элементов системы. Во-вторых, само общество и все его системы характеризуются тенденцией к росту и усложнению, увеличению объема и дифференциации структуры потребностей. Соответственно, их удовлетворение предполагает либо совершенствование самой системы, либо ее замену на другую, способную удовлетворить данные потребности. В-третьих, естественная среда, окружающая систему, также подвержена изменениям, что влечет обновление общества и его подсистем с целью обеспечения адекватного реагирования на внешние вызовы. Если общество (или любая его составляющая) теряет способность к обновлению, то это приводит к кризисам либо завершающимся гибелью общества, либо способствующим возобновлению способности к самообновлению.

Обновление любой системы не является непрерывным процессом. Оно сменяется периодом сравнительно плавного, равномерного развития, до тех пор, пока не будет исчерпан потенциал данного состояния и его эволюционного совершенствования. Постоянное, перманентное реформирование системы приведет к ее исчезновению. В тоже время несвоевременное, запаздывающее обновление системы окажется либо болезненным, либо закончится ее распадом. Подобная ситуация является отражением *всеобщего закона периодического инновационного обновления*, составляющего основу преобразований всех без исключения сфер развития общества.

В настоящее время научный интерес к инновационным процессам вышел за рамки сугубо технических и экономических концепций. Он выступает как новое направление кроссдисциплинарных разработок, аккумулирующих и интегрирующих особенности инновационных процессов, описанных в философии, экономике, инженерном проектировании, социологии, психологии, образовании, менеджменте, математике и информатике, а также в тех узкопредметных областях, к которым непосредственно относится содержание исследуемого нововведения.

Интенсивное накопление теоретического и эмпирического материала, раскрывающего сущность инновационной деятельности, порядка её организации и управления инновационными процессами определили формирование особой предметной области – инноватики, раскрывающей фундаментальные основания формализованного описания, моделирования, организации и управления инновационной деятельностью [9; 10]. Отличительной чертой инноватики от других научных областей является не только обеспечение использования результатов интеллектуального труда и приращение интеллектуального капитала, но и интеграция научных достижений и реальной практики. Данная тенденция проявляется в контексте исследования процесса развития объекта как перехода системы из одного стабильного состояния в другое с более высокими ключевыми параметрами функционирования.

Развитие педагогической инноватики как «сферы науки, изучающей процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования» [11, с. 29] обусловлено рядом факторов. К ним следует отнести: неудовлетворительное состояние системы отечественного образования, приведшее к сменяющим друг друга школьным реформам, не приносящим ощутимых результатов; отрыв педагогической науки от практики и как следствие неэффективность деятельности по внедре-

нию научных достижений в реальный образовательный процесс; закрепление прав и обязанностей педагогов творить, искать, обновлять содержание и методику, вести опытно-экспериментальную работу в официальных нормативных документах; воссоздание и рождение новых типов учебных заведений: гимназий, колледжей, лицеев, университетов; развитие современных информационно-коммуникационных средств обучения и т.д.

В педагогических словарях инновации раскрываются как: «распространение новации, ее проникновение в практику, процесс освоения новшества, предполагающие его творческое осмысление и овладение методами его использования» [12, с. 38]; «целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы (новшества), содержащие в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы как целого» [13, с. 80]; «существенный элемент развития образования, выражающийся в тенденциях накопления и видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве, которые в совокупности приводят к более или менее глобальным изменениям в сфере образования и трансформации его содержания и качества» [14].

Представленные определения позволяют трактовать инновации как системные и актуально значимые нововведения, в основе которых лежит многообразие инициатив и новшеств, позитивно влияющих на развитие образовательной системы и способных обеспечить не только ее эволюцию, но и совершенствование более широкого мультикультурного пространства образования.

Допуская возможность исследования инноваций как процесса «вновления», реализации и внедрения новшеств, В.И. Слободчиков предлагает более широкое понимание данной категории. Ученый рассматривает инновации как «деятельность по вращиванию новации в определённую социальную практику, а вовсе – не предмет» [15]. Это дает исследователю основания для уточнения ряда ограничений, обеспечивающих самостоятельность понятия «инновационная деятельность». В качестве первого ограничения обозначена необходимость представления инновационной деятельности в контексте определенной социальной практики. Второе ограничение фиксирует целевые ориентиры инновационной деятельности, связанные с решением комплексной проблемы, порождаемой несоответствием традиционных норм практики и социальным ожиданиям. Третье ограничение обусловлено необходимостью трансляции опыта инновационной деятельности широкому кругу субъектов, что предполагает его фиксацию, культурное оформление и выработку механизмов его распространения. Четвертое ограничение связывается со смысловым контекстом инновационной деятельности, проявляющимся либо в преобразовании существующей, либо в порождении принципиально новой практики. Данное ограничение определяет проявление вектора «институционализации», обеспечивающего формирование социальных отношений с установленными нормами и правилами в изменяющейся практике. Таким образом, представленные рамки позволяют зафиксировать рабочие критерии уточнения роли и места инновационной деятельности в совокупной деятельности учреждения.

В работах исследователей [16; 17; 18; 19] отмечают специфические черты понятий *новшество*, *нововведение*, *инновация*. Так, А.В. Хуторской под новшеством понимает «нечто новое, специально спроектированное, исследованное, разработанное или случайно открытое» [19, с. 23]. Нововведение, по мнению автора – это «продукт освоения и внедрения новшества» [19, с. 24]. Педагогическое новшество является потенциально возможным изменением, в то время как нововведение – это реализованное изменение, ставшее из возможного действительным. Подобная позиция прослеживается в работе Н.И. Лапина, который нововведение считает «...

комплексным процессом создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой (или для лучшего удовлетворения уже известной) общественной потребности; одновременно это есть процесс сопряженных с данным новшеством изменений в той социальной и вещественной сфере, в которой совершается его жизненный цикл...» [17]. При этом содержательная трактовка нововведения расширяется за счет необходимости учета тех изменений, которые сопутствуют привнесению данного новшества в ту социальную или материальную сферу, в которой совершается жизненный цикл нововведения. Среди основных характеристик нововведения исследователи выделяют: относительные преимущества, проявляющиеся в степени превосходства; совместимость, отражающую степень соответствия существующим ценностным основаниям; сложность, выражаемую в степени простоты и легкости для понимания, использования или приспособления к нему; простоту апробации, предполагающую апробацию в искусственно ограниченных пределах; коммуникативность, включающую возможность его распространения по различным каналам общения, в том числе и неформального [20, с. 5]. Таким образом, нововведение является более широким понятием относительно понятия новшество.

В исследовании мы ориентируемся на точку зрения В.И. Загвязинского, В.С. Лазарева, М.М. Поташника и др., которые разграничивают понятия новшество, нововведение и инновация следующим образом [16, с. 36; 18, с. 105]. *Новшество* приоритетно рассматривается как элемент педагогической действительности, который в представленном виде или данном качестве еще не встречался. *Нововведение* является своеобразным носителем новшества, средством его распространения, донесения до практики. Формами нововведений выступают новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т.д. Сам же процесс реализации и распространения новшеств в педагогической практике отражает суть *инновации*. Под *инновационным процессом* следует понимать процесс совершенствования образовательных практик, развития образовательных систем на основе нововведений, предполагающих обогащение и видоизменение данных систем в контексте инновационного развития или фрагментарного изменения традиционных целей, содержания и средств образования.

Представленная терминологическая характеристика инновационной образовательной деятельности связывается, прежде всего, с прогрессивностью образовательных инноваций. Однако, как справедливо замечают в своей работе В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, «новое не всегда совпадает полностью с понятием «передовое», «прогрессивное»... Передовое всегда сохраняет многое из традиционного» [21, с. 16]. Таким образом, понятие «новое» в педагогическом контексте интегрирует как аспекты, которые еще не встречались в представленной форме, так и те, что уже существуют и несут в себе прогрессивное начало, способное проявиться в измененных условиях и ситуациях.

В теоретической и практической педагогике особенно остро проявляется проблема соотношения инновации и нормы, хотя и первая, и вторая одновременно необходимы. Норма хранит существующее, инновационная деятельность призвана внести изменения. Их взаимозависимость открывает для школы перспективы существования одновременно и в режиме функционирования и в режиме развития.

Описывая процессы жизнедеятельности школы, исследователи отмечают необходимость разработки стратегических ориентиров ее развития. *Стратегия* развития школы понимается как «обобщенный замысел перехода из настоящего в будущее, определяющий его этапы, приоритетные направления действий на каждом этапе, их взаимосвязи и распределение ресурсов между ними»

[22, с. 20]. А.М. Моисеев определяет важность общих, образовательных, функциональных, инновационных, связанных с развитием стратегий жизнедеятельности школы [23]. О.Г. Тринитатская считает, что развивающаяся школа должна быть обеспечена «равноправным сосуществованием двух стратегий управления – традиционной и инновационной» [24]. В данном контексте традиционная и инновационная стратегии рассматриваются не как альтернативные варианты существования школы в режиме функционирования и развития, а как вполне совместимые элементы целостной управленческой системы школы. По мнению Л.М. Плаховой развивающееся образовательное учреждение может существовать в следующих режимах [25]. Режим *функционирования*, являющийся наиболее стабильным отражением режима жизнедеятельности школы. Для него характерно достижение традиционных стабильных результатов при неизменных элементах управления. Режим *развития*, характеризуемый наличием инновационной деятельности в школе, целевые ориентиры которой связываются с инновационным поиском нового опыта, прогнозирования потребностей в подобном опыте и определением стратегических направлений развития школы. Режим *развитие-функционирование* отражает необходимость совершенствования существующей системы школы с целью получения наиболее эффективных результатов ее деятельности. Специфика режима *функционирования-развития* определяется внедрением и доведением до неоднократного функционирования инновационных образовательных и управленческих проектов.

Таким образом, важность построения стратегических вариантов инновационного развития школы определяется необходимостью обоснованного выбора инноваций, адекватных специфике конкретного образовательного учреждения.

Инновационные процессы развития школы характеризуются определенной направленностью и обладают внутренней логикой. Их жизненный цикл протекает от возникновения концептуальной идеи новшества до использования в практике. Среди форм инновационного процесса следует выделить: простое воспроизводство нововведения, характеризующееся тем, что новшество изготавливается лишь в той организации, где оно было освоено; расширенное воспроизводство нововведения, предполагающее его распространение на множество организаций. Логика инновационного процесса отражает следующие этапы: «рождение новой идеи в результате упорного поиска решения проблемы; изобретение, т.е. воплощение идеи в конкретное новшество; практическую реализацию нового и получение устойчивого положительного результата; распространение новшества; господство новшества вплоть до появления альтернативы; сокращение масштабов применения новшества, его замена альтернативой» [21, с. 11]. Уточним, что в реальности инновационный процесс не обязательно должен включать все представленные выше этапы в их строгой последовательности и неразрывности.

Объясняется такая ситуация тем, что неравномерность развития инновационной деятельности школы обусловлена последовательной сменой и периодической повторяемостью фаз спада и подъема инновационной активности. Это позволяет говорить о циклической природе инновационного развития образовательного учреждения. По мнению Ю.В. Яковца в развитии любой системы наблюдаются четко выраженные инновационные циклы разной глубины и длительности [8, с. 50]. Необходимость выхода системы из кризисного состояния порождает появление, так называемых базисных инноваций, обуславливающих появление потока более мелких инноваций призванных улучшить или частично скорректировать базисные. Логическим следствием данной ситуации является перераспределение базисных и улучшающих инноваций в сторону кратного увеличения последних. Следующая фаза цикла связывается со ста-

билизацией инновационной активности, сопровождающейся сменой ее структуры: базисные инновации практически отсутствуют, улучшающие инновации теряют свой масштаб, становятся менее эффективными и появляются псевдоинновации как отражение необходимости продления срока жизни устаревшей в своей основе системы. Следующая фаза сопровождается снижением инновационной активности и ростом числа псевдоинноваций. В фазе депрессии проявление инновационной активности крайне мало. На данном этапе создаются предпосылки для очередного кризисного состояния, которое повлечет за собой следующую волну базисных инноваций и т.д. Таким образом, обновление системы имеет спиралевидную форму, предполагающую закономерную смену витков ее развития.

Таким образом, представленная сложность и многоаспектность исследуемых процессов определяет целесообразность разработки целостной системы управления инновационной деятельностью в контексте развития школы. В сложившихся условиях доминантой деятельности всех субъектов образования становится прогнозирование, способствующее адекватному определению философии, политики, миссии, стратегии инновационного развития образовательного учреждения в рамках нормативно-правового поля.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксарина Я.С. Педагогические условия формирования профессиональной готовности педагогов к применению инноваций в учреждениях профессионального образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 1. С. 42-46.
2. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1. С. 113-117.
3. Султанова Т.А. Нормативные детерминанты развития школы как инновационной образовательной системы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. №11. С. 208-211.
4. Султанова Т.А. Образовательная ситуация как объект прогнозирования развития школы // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. №1. С. 66-70.
5. Богатырь Н.В. Ритуал как механизм превращения инновации в традицию в современной материальной культуре (на примере сервиса восстановления данных): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Москва, 2011. 26 с.
6. Кондратьев Н.Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. М.: ЗАО, 2002. 767 с.
7. Яковец Ю.В. Ускорение научно-технического прогресса: теория и экономический механизм. М.: Экономика, 1988. 336 с.
8. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века. М.: Экономика, 2004. 439 с.
9. Горенков Е.М. Педагогическая и социальная инноватика: теоретико-методологическая основа практикоориентированных исследований // Наука и школа. 2013. № 1. С. 8-11.
10. Кирьякова А.В., Ольховая Т.А. Аксиология и инноватика университетского образования. М.: Дом педагогики, 2010. 203 с.
11. Суртаева Н.Н. Методология педагогической инноватики // Известия Алтайского государственного университета. 2009. № 2. С. 29-34.
12. Педагогический словарь / Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
13. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
14. Педагогический терминологический словарь. Режим доступа: <http://www.nlr.ru/cat/edict/PDict/>.
15. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл. Режим доступа: [http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a\\_1xizkd.htm](http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.htm).
16. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. 176 с.
17. Лапин Н.И. Актуальные проблемы исследования нововведений // Социальные факторы нововведения в организационных системах. М.: ВНИИСИ, 1980. С. 6-7.
18. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995. 464 с.
19. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.
20. Циркун И.И. Педагогическая инноватика. Минск: БГПУ, 1996. – 139 с.
21. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
22. Лазарев В.С. Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. 302 с.
23. Моисеев А.М. Стратегическое управление школой // Народное образование. 2010. № 5. С. 69-74.
24. Тринитатская О.Г. Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2009. 50 с.
25. Плахова Л.М. Технология управления школой в условиях развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1997. 20 с.



УДК 378.065

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИК ТРАНСФОРМАЦИИ ЗНАНИЙ

© 2016

**Глухова Людмила Владимировна**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры  
«Менеджмент организации»

*Волжский университет им. В.Н. Татищева, Тольятти (Россия)*

**Сыротюк Светлана Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Менеджмент организации»

**Коростелев Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук, директор центра научных журналов  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** В настоящее время особенно актуальным является умение использовать информацию и знания коллективов исполнителей в разных управленческих аспектах. В последние годы актуализировались научные изыскания в сфере идентификации и типизации самообучающихся организаций, основное преимущество которых заключается в наличии высококвалифицированных кадров, способных эффективно осуществлять трансферт собственных инициатив и извлекать багаж имеющихся знаний своих коллег для создания высокотехнологичных решений и продуктов интеллектуализации. В современных рыночных условиях наиболее важным инструментом, обеспечивающим конкурентные преимущества и динамику роста экономических показателей любой компании, является адаптация персонала к требованиям внешней и внутренней среды. Способность и готовность сотрудников компании искать пути наискорейшего приобретения новых знаний позволяет им быстрее конкурентов обеспечивать эффективное функционирование в условиях рыночной экономики. Целью статьи является освещение особенностей внутрифирменного обучения персонала на основе комплекса специально разработанных методик. Комплексный подход реализации методик требует специальных средств педагогических коммуникация и педагогических условий. Одним из неперенных условий является предварительная диагностика уровня развития организации, интеллектуальный анализ данных, в результате которого происходит идентификация организации под определенный тип ее развития и формируются математически обоснованные предпосылки ее перехода на новый, более высокий уровень. Именно в этом случае в процессе внутрифирменного обучения возможно построение индивидуальных траекторий трансформации знаний персонала, формирующих приращение ядра базы знаний организации. В статье дается краткое описание комплекса методик, направленных на адаптацию действий персонала самообучающихся организаций средствами инструментов внутрифирменного обучения, а также раскрыты особенности формирования траекторий обучения персонала организации на основе контента спроектированной для выбранной ситуации информационно-педагогической системы. Представлен организационный механизм управления процессом трансформации знаний в организации, где переход на новый этап развития самообучающейся организации достигается через повышение уровня качества знаний персонала.

**Ключевые слова:** управление знаниями, процесс внутрифирменного обучения, методики развития знаний персонала, оценка эффективности процесса корпоративного обучения, оценка уровня развития организации

## THE PEDAGOGIC REQUIREMENTS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE KNOWLEDGE TRANSFORMATION METHODOLOGY

© 2016

**Glukhova Lyudmila Vladimirovna**, doctor of economic Sciences, Professor, Organization Management,  
Head of Department,

*Volzhsky University after V.N. Tatischev, Togliatti (Russia)*

**Syrotiuk Svetlana Dmitrievna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department  
"Management of organization"

**Korostelev Alexander Alekseevich**, doctor of pedagogical sciences, Director of the Center of scientific journals  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** Nowadays it is very important to have an opportunity and capability to use information and team knowledge for different managerial aspects. In recent years the scientific researches in the field of identification and creating the self-learning organizations are developed. Its main peculiarity is the availability of highly qualified personnel, who is able to transfer their own initiatives existing knowledge of their colleagues effectively. The authors reveal that in current market conditions the most important tool that provides a competitive advantage and growth dynamics of economic indicators of any company is to adapt its personnel to the changing requirements of both the external and internal environments. The ability and willingness of employees to seek the ways for the fastest acquirement of new knowledge allows them to be more flexible and competitive than their competitors. The aim of the article is to highlight the characteristics of the internal company training on the basis of a set of specially developed techniques. A comprehensive approach requires the implementation of techniques of special means of educational communication and educational conditions. One prerequisite is a preliminary diagnosis of the level of development of the organization, data mining, which results in the identification of the organization for a certain type of development and formed a mathematically-based background of its transition to a new, higher level. This is the case in the process of the internal company training is possible to construct the individual directions of staff knowledge transformation. It forms an improvement of a core base of knowledge in organization. The article gives a brief description of the complex techniques aimed at adaptation of the personnel by the means of self-learning organizations through both the internal training tools and selected content designed situations on the base of information and educational systems. The authors reveal the organizational mechanism of management process in transformation of knowledge system in the organization. The transition to a new stage of development of a learning organization is achieved through the improving the quality of staff knowledge.

**Keywords:** Knowledge management, the process of corporate education, methods of knowledge development of staff the assessment of the educational process.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

В свете последних решений Правительства РФ [1-6] образовательным системам в стране отводится решающая роль в становлении интеллектуального потенциала

кадров. Высшие учебные заведения, в этой связи, критически подходят к оценке собственного интеллектуального потенциала, который сформирован на кафедрах среди профессорско-преподавательского состава. Результаты проведенных исследований в вузах, представленных ав-

торами статьи, подтверждают необходимость повышения уровня имеющихся научных знаний для активизации их практического использования в инновационной деятельности. Для этого разрабатываются или совершенствуются различные подходы менеджмента.

Одной из приоритетных практических задач, стоящих перед высшей школой сегодня можно считать разработку педагогического инструментария, направленного на создания коллективов по типу «самообучающаяся организация». Для таких объединений свойственна быстрая трансформация знаний и адаптация к условиям внешней среды для реализации нововведений [7]. Еще одной особенностью самообучающихся команд исполнителей является постоянный рост знаний в определенной предметной области и коллективная работа над достижением целевых параметров.

О потребности развития интеллектуальной активности вузов как вектора научных знаний, например, свидетельствуют решения высшей аттестационной комиссии кадров о необходимости формирования научной межкультурной коммуникации за счет повышения публикационной активности представителей российской науки в зарубежных источниках [8].

Проблема исследования в общем виде может быть сформулирована следующим образом: «Как проектировать информационно-педагогическую систему подготовки кадров для самообучающихся организаций, учитывая совокупность научных подходов, требований внешней среды, существующих классификационных характеристик и психолого-педагогических условий для ее реализации в социуме».

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы* показал, что существует достаточно много научных работ, в которых знания персонала организации рассматривается как необходимы компонент инновационной деятельности при работе над достижением общей цели [9-29].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Исходя из вышеизложенного, основной целью статьи является обобщение особенности формирования траекторий обучения персонала организации на основе контента спроектированной ими для выбранной ситуации информационно-педагогической системы.

Задачами исследования являются:

- описание организационного механизма управления процессом трансформации знаний в организации;
- описание комплекса методик, позволяющих проектировать траекторию индивидуального приращения знаний на основе механизмов внутрифирменного обучения;
- описание механизма диагностики существующего уровня развития организации;
- описание рекомендаций по практическому использованию комплекса методик для конкретной ситуации.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Необходимым условием повышения конкурентоспособности предприятий и организаций является высоко эффективная система внутрифирменного обучения (СВФО) персонала. Для того чтобы обеспечить должное качество образования, система внутрифирменного обучения должна быть открытой, динамичной, своевременно реагирующей на изменения внешней среды и запросы потребителя образовательных услуг, восприимчивой к инновациям, управляемой и экономически целесообразной [30]. Коллектив единомышленников, имеющий развитую СВФО можно классифицировать как самообучающуюся систему, поскольку вся деятельность такой организации направлена на постоянное обновление знаний и формирование новых навыков практического приложения знаний в высокотехнологическую среду. В таких коллективах особенно остро стоит вопрос транс-

ферта знаний, как основного связывающего параметра внутри самой организации [31]. Рассмотрим этот аспект более подробно. Трансферт знаний оценивается как эффективный, если уровень соответствия человеческого потенциала и требований внешней среды для продвижения инновации примерно одинаков у всей команды единомышленников. Тогда обмен знаний и проникновение в новую область знаний выполняется достаточно быстро. При выявлении незначительных отклонений, приводящих к возникновению рисков инновационной деятельности, можно использовать инструментарий внутрифирменного обучения. Посредством, специально разработанной информационно-педагогической системы можно «выравнивать» знания, «доформировывая» требуемые компетенции «без отрыва от производства». Поэтому наличие таких способов быстрой адаптации коллективов исполнителей для решения интеллектуальных задач является актуальной проблемой для большинства руководителей современного бизнеса, требующей своего разрешения.

Внутрифирменное обучение (ВФО) в условиях самообучающейся организации основывается на общих закономерностях обучения зрелых людей. Оно нацелено на решение конкретных проблем, актуально стоящих перед организацией и руководителем. Условиями эффективности внутрифирменного обучения являются оперативность и немедленное практическое внедрение принимаемых решений, проверка их на практике. Формировании модели трансформации знаний организации в самообучающуюся систему осуществляется на основе системного подхода, позволяющего представить ВФО как целостную систему, включающую в себя групповые процессы и групповое обучение, осуществляемые по трём уровням системного анализа: уровень отдельных сотрудников (компенсации пробелов в компетенциях, индивидуальные компетенции, самоорганизация, личная эффективность сотрудников); уровень мелких групп, тактических единиц (методы групповой работы, работа в команде, развитие «группового интеллекта», проектное мышление); уровень организации (корпоративная культура, оптимизация процессов управления и планирования).

Ниже предложена разработанная авторами модель внутрифирменного обучения, которая прошла успешную апробацию информационно-педагогической системы (рис.1) [32].

Как видно из рисунка, переход достигается через повышение уровня качества деятельности организации. Компонент  $M_3$  из области индивидуального компонента сотрудника трансформируется в область командной работы по циклу Деминга РДСА (планируй, делай, контролируй, анализируй) для повышения результативности деятельности предприятия. Каждый из компонентов  $M_1 - M_6$  формирует свои компетенции  $K_{m1} - K_{m6}$  для объединения их в поле развития ИР в направлении желаемого функционирования организации.

Таким образом, для непрерывного формирования интеллектуального ресурса ВФО и трансформации его в самообучающуюся организацию необходимо использовать все компоненты и все компетенции  $K_{m1} - K_{m6}$ .

Авторы структурировали собранный аналитический материал по шести различным адаптационным направлениям деятельности персонала, обоснованность которых была подтверждена в результате диагностики математическим инструментарием.

В связи с этими результатами, предложен комплекс из шести корректирующих методик, которые имеют практическую значимость использования в процессах внутрифирменного обучения. Каждая из методик направлена на корректирующие действия персонала посредством обучения, с тем, чтобы вывести персонала из создавшейся диагностируемой математическим законом, ситуации (таблица 1).

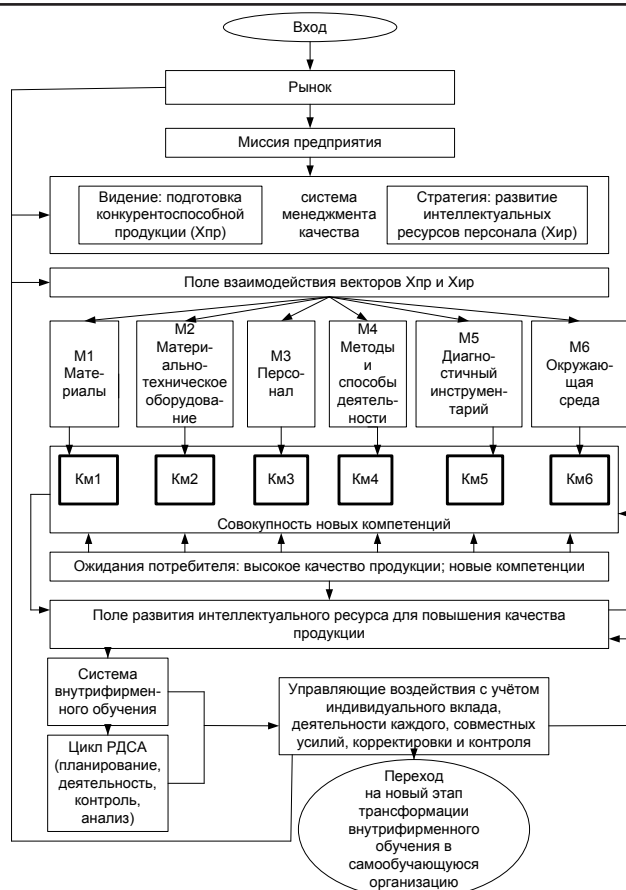


Рисунок 1 - Организационный механизм управления процессом трансформации знаний в организации

Таблица 1 - комплекс методик для развития интеллектуального потенциала организации

| Название методики внутрифирменного обучения                                                                                                                 | Назначение методики для управления знаниями персонала организации                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Рекомендации                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| М1. "Обучающая методика внутрифирменной подготовки кадров по программе "Самообучающаяся организация и особенности их развития"                              | Позволяет систематизировать выявленные в результате тестирования знания персонала организации и построить траекторию внутрифирменного обучения, предполагающую увеличение интеллектуального ресурса организации, за счет приращения новых знаний.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Применяется на этапе «Обучения».                                                                                                         |
| М2. "Корректирующая методика внутрифирменной подготовки кадров по программе "Управление процессами накопления и трансфера знаний"                           | Позволяет формировать навыки процессного управления и накопления знаний. Ее отличительной особенностью является формирование у персонала организации специальных компетенций управления, уровень сформированности которых определяется результатами тестирования.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Применяется на этапе «Накопление знаний».                                                                                                |
| М3. "Адаптивная методика внутрифирменной подготовки кадров по программе "Особенности управления знаниями в условиях инновационной деятельности"             | Позволяет оценивать контролируемые параметры в процессе формирования расчетных адаптивных показателей, совокупность которых диагностирует уровень развития самообучающейся организации, и определяют допустимую область ее функционирования, а также границы накопления самообучающейся организации в устойчивом состоянии.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Применяется на этапе «Управление знаниями».                                                                                              |
| М4. "Корректирующая методика внутрифирменной подготовки кадров по программе "Корпоративное мышление сотрудников организации и особенности его формирования" | Предназначена для переподготовки кадров по трем уровням, соответствующим специфике системного анализа: уровень отдельных сотрудников (компенсация пробелов в компетенциях, индивидуальные компетенции, самоорганизация, личная эффективность сотрудников); уровень малых групп, тактических единиц (методы групповой работы, работа в команде, развитие «группового интеллекта», проектное мышление); уровень организации (корпоративная культура, оптимизация процессов управления и планирования). Каждый уровень имеет свою программу корректировки знаний и свои оценочные критерии, формируемые по результатам тестирования.                  | Применяется на этапе «Формирование корпоративного мышления».                                                                             |
| М5. "Диагностирующая методика знаний персонала самообучающейся организации и оценка возможности перехода на новый уровень развития"                         | Необходима для диагностики принадлежности организации к типу "самообучающаяся". Это дает возможность формирования особых педагогических условий перехода организации на новый уровень развития. Методика (М5) также содержит механизм оценки затрат на качество трансформации знания персонала, что позволяет моделировать прогнозные модели развития организации, на основании которых можно снижать риски влияния шумовых факторов.                                                                                                                                                                                                              | Применяется на этапе «Развитие самообучающейся организации».                                                                             |
| М6. "Качественная методика оценки уровня развития самообучающейся организации"                                                                              | Предназначена для оценки соответствия организации требованиям внешней среды. Она включает в себя блоки: 1) необходимых и достаточных условий подбора экспертов для выполнения оценки; 2) выявления требований внешней среды к развитию самообучающейся организации с использованием функции развертывания качества QFD; 3) разработки матричной модели требований к самообучающейся организации; 4) экспертной оценки уровня соответствия организации типу «самообучающаяся»; 5) экспертной оценки соответствия деятельности персонала матричной модели требований; 6) определения влияния «шумовых факторов» на процесс формирования ядра знаний. | Применяется на этапе мониторинга состояния организации в условиях жесткой конкуренции. Позволяет выявить ситуации риска и управлять ими. |

На рисунке 2 показан инструмент менеджмента, который на основании предложенной совокупности методик, позволяет визуально оценивать выявленную ситуацию и формировать ту или иную траекторию обучения (методики М1-М3). Применяя методику формирования оценочных характеристик (М4) и/или методику диагностики возможности перехода организации на новый уровень развития (М5), можно выполнять оценку актуальности ядра базы знаний за счет приращения компетенций персонала организации, сформированных в процессе обучения (М6).

По мнению авторов, особенно важным и новым в области управления знаниями является применение робастного подхода, позволяющего определить «шумовые факторы» воздействующие на управляемый процесс и оценить уровень их влияния [33]. Этот подход реализован в методике (М6). Следует отметить, что методика М6 построена на интеграции подходов. Это и инструменты TQM, представленные функцией развертывания качества, позволяющие постоянно отслеживать изменения требований внешней среды. Это и использование методов экспертных оценок, которые позволяют учитывать «весовую» значимость факторов, влияющих на уровень развития организации.

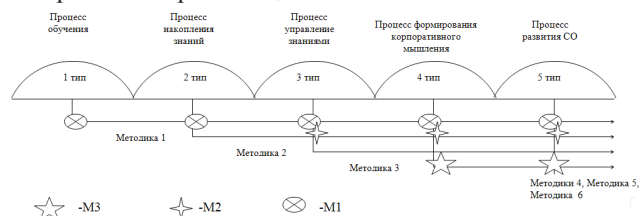


Рисунок 2 - Измерительно-формирующий инструмент образовательного менеджмента

Для оценки работоспособности методик и адекватности проектных решений была проведена экспериментальная апробация полученных результатов на примере кафедры "Менеджмент организации" Тольяттинского государственного университета.

Каждая из методик сопровождается краткими инструкциями по ее применению и примерными рабочими программами спецкурсов для внутрифирменного обучения. Среду внутрифирменного обучения имитировала система дополнительного образования вуза для ППС по отдельным фрагментам методик. Обучение прошло успешно. Тестовые срезы и математическое обоснование результатов выявило приращение знаний персонала (по отдельным направлениям) на 7,2%. Период исследования и имитации среды обучения длился 3 месяца. Результаты эксперимента отслеживались авторами ежемесячно [34].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Разработанные методики были апробированы при оценке возможностей повышения интеллектуального потенциала преподавателей кафедры, условно принимая состав кафедры за коллектив самообучающейся организации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования)
2. Распоряжение Правительства РФ от 20 октября 2010 г. N 1815-р «О государственной программе Российской Федерации, «Информационное общество (2011 - 2020 годы)»
3. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014-2020 годы
4. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая



2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике»»

5. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы

6. Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России» на 2014 - 2020 годы»

7. Развитие человеческих ресурсов [Текст]: [пер. с англ.] / Дж. Джой-Меттьюз, Д. Меггинсон, М. Сюрте; пер. Р. Л. Ткачук; ред. Э. В. Кондукова. - 3-е изд. - М.: Эксмо, 2006. - 432с.

8. Мильнер, Б.З. Управление знаниями. Эволюция и революция в организации /Б.З. Мильнер. - М.: ИНФРА - М, 2003. - 178 с.

9. Самсонова, М.В. Технология и методы коллективного решения проблем: учебное пособие/М.В. Самсонова, В.В. Ефимов. - Ульяновск: УлГТУ, 2003. - 152 с.

10. Сыротюк С.Д., Одарич И.Н. Применение принципа актуализации компетенций персонала в самообучающихся организациях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 63-66.

11. Павлуцкий А.В., Алехина О.Е. Обучающаяся организация - будущее лучших компаний/А.В. Павлуцкий, О.Е. Алехина //Управление персоналом. - 2001. - № 3. — с. 71-76.

12. Дудяшова В.П., Нестерова Н.А., Денисова А.В. Диагностика готовности управленческого персонала к принятию концепции самообучающейся организации. В сб.: Эффективность управления как комплексная проблема. Материалы Межрегиональной научной конференции 11 — 12 мая 2006 г. Часть 2. — Тверь : ТФ МГЭИ, 2006, с. 24 — 36.13.

13. Практика обучения действием [Текст] / под ред. М.Педлера; пер. с англ. под ред. О.С.Виханского. — М.: Гардарики, 2000. — 336 с. — ISBN 5-215-00806-X (в пер.).

14. Рыбакова М.В. Реализация компетентностного подхода в процессе отбора педагогического персонала образовательных учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 61-66.

15. Моисеенко С. А. Внутрифирменное обучение специалистов вневедомственной охраны как ресурс их профессионального развития: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Кемерово, 2005. - 223 с.

16. Демушина О.Н. Факторы, влияющие на лояльность персонала коммерческой организации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 65-70.

17. Чернова Ю.К. Математическое моделирование образовательных процессов. Монография / Ю.К. Чернова, В.В. Щипанов, С.А. Крылова.-Тольятти.: Изд-во ТГУ, 2005.-100с.

18. Белик В.Д. Формирование концепции эффективной системы управления персоналом на предприятиях пищевой промышленности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 2. С. 11-14.

19. Короткова, О. Обучающаяся и саморазвивающаяся организация [Электронный ресурс] // Технологии корпоративного управления [сайт]. URL: [http://www.iteam.ru/publications/human/section\\_67/article\\_985](http://www.iteam.ru/publications/human/section_67/article_985).

20. Демушина О.Н. Лояльность персонала и факторы её формирования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 133-136.

21. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д., Ярыгин О.Н. Квалиметрический подход к оценке уровня приращенных знаний на основе инструмента булевой алгебры// Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 158-161.

22. Чекалдин А.М. Анализ подготовки и повышения квалификации персонала организации // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 92-99.

23. Мордовченков Н.В., Николенко П.Г., Щеголев А.А. Сущность системы управления персоналом в сфере

сервисных услуг // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 103-108.

24. Белик В.Д. Синтез системы управления деловой активностью персонала на предприятиях пищевой промышленности // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 40-43.

25. Ксенофонтова Х.З. Ценностные установки управленческого персонала - основа формирования его компетенций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 350-355.

26. Лапаев П.Ю. К вопросу сущности и значению инноваций на современном этапе развития экономики // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 4. С. 26-28.

27. Асанов А.Н. Концепция формирования инновационной системы управления организацией, ориентированной на качество продукции // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 1 (29). С. 88-93.

28. Седнев О.Г. Решение проблем управления персоналом посредством компьютерных технологий с учетом изменяющихся социальных факторов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 94-98.

29. Ключева Ю.С., Николенко П.Г. Теоретические аспекты управления персоналом в сфере сервиса // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 70-74.

30. Сыротюк, С.Д. Оценка эффективности мероприятий по обучению персонала в рамках внедрения системы менеджмента качества. Вектор науки ТГУ. №1 (19), 2012. — С. 210-216

31. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д. Модель оценки качества информационно-педагогической системы для самообучающихся организаций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2 (33-2). С. 295-299.

32. Проектирование информационно-педагогической системы взаимодействия ИПС в самообучающихся организациях Текст / С.Д. Сыротюк // Сыротюк С.Д. Информационные системы и технологии: управление и безопасность. 2013. № 2. С. 324-331.

33. Глухова Л.В. Концептуальные основы управления интеллектуальным потенциалом предприятия // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2016. Т. 2. № 1. С. 117-125.

34. Сыротюк С.Д. Применение полного факторного эксперимента для обоснования индикаторов результативности процессов Текст / Л.В. Глухова, С.Д. Сыротюк // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 160-164.

## ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ – АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

© 2016

**Тахохов Борис Александрович**, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии

*Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л.Хетагурова, Владикавказ (Россия)*

**Аннотация.** Цель работы: показать авторское понимание духовно-нравственного воспитания и определить его место в гармоничном развитии личности. *Методы* исследования: теоретический анализ, в частности индуктивный метод, предполагающий рассмотрение изучаемого феномена в движении от частных положений к теоретическим обобщениям. *Результаты:* анализ научных публикаций и практики воспитания современных учащихся позволили обосновать духовно-нравственное воспитание в контексте приобщения подрастающего поколения к высшей смысловой системе ценностей, к наиболее важным и значимым представлениям о выработке соответствующих качеств и формировании духовно-нравственной культуры личности. *Научная новизна.* В работе представлена трактовка духовно-нравственного воспитания как важнейшего направления деятельности образовательных организаций по формированию духовности и нравственности учащихся в позитивно-добродетельном смысле, как приобщение их к высшим человеческим ценностям. *Практическая значимость* работы связана с возможностью использования положений и выводов работы в образовательно-воспитательном процессе школы, в установлении субъект-субъектных отношений как механизма формирования духовно-нравственной личности.

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, религиозное и светское сознание, поведение, деятельность, мировоззрение, индивидуальное, социальное, диалог, ценностные ориентации, гармоничное развитие, педагогическое сопровождение.

## SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION – THE URGENT PROBLEM

© 2016

**Takhokhov Boris Aleksandrovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, dean of psychology and pedagogical faculty, head of the department of pedagogics and psychology  
*North Ossetian state university of K. L. Khetagurov, Vladikavkaz (Russia)*

**Abstract.** *Work purpose:* to show author's understanding of spiritual and moral education and to determine its place in harmonious development of the personality. *Research methods:* the theoretical analysis, in particular the inductive method assuming consideration of the studied phenomenon in movement from private provisions to theoretical generalization. *Results:* the analysis of scientific publications and practice of education of modern pupils allowed to prove spiritual and moral education in the context of familiarizing of younger generation with the highest smyslozhiznenny value system, with the most important and the significant ideas of development of the corresponding qualities and forming of spiritual and moral culture of the personality. *Scientific novelty.* In work the interpretation of spiritual and moral education as most important activity of the educational organizations for forming of spirituality and morality of pupils in a positive and virtuous sense as their familiarizing with the supreme human values is provided. *The practical importance* of work is connected with a possibility of the use of provisions and conclusions of work in educational and educational process of school, in establishment of the subject - the subject relations as mechanism of forming of the spiritual and moral personality.

**Keywords:** spirituality, morality, religious and secular consciousness, behavior, activity, outlook, individual, social, dialogue, valuable orientations, harmonious development, pedagogical maintenance.

Актуальность постановки вопроса о духовно-нравственном воспитании обусловлена проявлением духовного кризиса в обществе, когда уже в младшем школьном возрасте, по словам русского философа В.В.Зеньковского, «золотой поре духовно-личностного становления» [1, с.32], явно обнаруживаются симптомы меркантилизации ценностной сферы развивающейся личности. Стремление набрать как можно больше баллов на единых государственных экзаменах ведет к явному предпочтению обучения учащихся в ущерб их духовно-нравственному развитию. В связи с этим считаем необходимым привести слова другого отечественного мыслителя И.А.Ильина: «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает людей полубразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов, оно вооружает противодуховные силы, оно развивает и поощряет в человеке «волка» [2, с.102].

По мнению Святейшего Патриарха Кирилла, «школьное образование призвано не только обеспечивать трансляцию научных знаний и представлений новым поколениям, но и формировать ценностные идеалы и ориентиры, утверждать в сознании и думах учеников базовые мировоззренческие понятия с учетом нашего исторического опыта и отечественной культурной традиции, складывавшейся на протяжении многих веков... В эпоху массового потребления значение исторической памяти обесценивается, ее пути с нашей индивидуальной памятью, с памятью нашего сердца все более расходятся. Знания о прошлом, не согретые личным отношением, становятся информационным шумом» [3, с.4].

Духовный мир, духовная жизнь – это, во-первых, ценностно осваиваемая человеком объективная действи-

тельность, во-вторых, такое состояние личности, которое ведет ее к самосозиданию, самоопределению, самоидентификации. По Л.С.Выготскому, духовность – это путь к вершине личности [4]. Движение к вершинному человеческому проявлению должно быть с двух сторон: со стороны предметной деятельности, снизу и движением сверху, со стороны духа. Ю.М.Лотман идентифицирует духовный мир личности с восприятием окружающей действительности, созданием своего образа о своем положении в мире [5].

Понятие «духовность» вмещает и веру в Бога и атеизм: в любом случае ценности религии не противоречат ценностям морали. Философ В.А.Лекторский рассуждает о духовности следующим образом: «Общим как для религиозного, так и светского сознания является понимание духовности, которое связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Духовное предполагает, что цели и смысловые ориентиры личности укоренены в системе индивидуальных ценностей» [6, с.21].

Оппозиция «духовность» - «бездуховность» связана со способностью человека выбирать в качестве ориентиров жизни ценности более высокого, достойного уровня [7;8]. В советское время синонимом бездуховности было мещанство, характеризующее человека с узкими интересами, думающего только о собственном благополучии, ограниченного в своих проявлениях. В 20-30-е годы прошлого века была целая кампания на уровне государства против мещанства. В.Маяковский, который, пожалуй, больше, чем кто-либо, в своем творчестве высмеял «мурло мещанина», писал об интересах такого человека: «Жена да квартира и счет текущий – вот это отечество, райские кущи». В настоящее время уже ни-

кого не удивляет стремление абсолютного большинства жителей страны к «красивой жизни», где высшим ценностям, духовности мало места: понятие благополучной жизни ассоциируется с материальным достатком человека. Вне всякого сомнения, человек может быть вполне обеспеченным и духовно богатым, тут главное – мера того и другого, а именно: что является «сверхзадачей» человеческой жизни. Великий мудрец О.Хайам так писал о цели жизни: «Ты коварства бегущих небес опасайся. Нет друзей у тебя, а с врагами не знайся. Не надейся на завтра – сегодня живи. Стань самим собой хоть на миг попытайся». Вот это попытка «стать самим собой» и есть то единство сущности человека и его духовного Я, ради которого, собственно, живет человек. Духовное Я не дает человеку спокойной жизни, самодовольства, почивания на лаврах. Доктор Старцев у Чехова стал Ионычем именно по причине утраты своих высоких устремлений, духовных начал, в силу приземленности своих мыслей и поступков.

Применительно к воспитанию «духовность», как правило, употребляется в сочетании со словом «нравственность», которая выступает в качестве поведенческой стороны морали (от лат. *moralis* – нравственный). Некоторые авторы считают нравственность одним из условий выживания человечества. Так, философ М.Мамардашвили заметил по поводу высказывания одного героя Ф.М.Достоевского «Красота спасет мир»: «Человеческий мир спасет не красота, а разумная нравственность»[9,с.46]. С точки зрения эволюционной этики, нравственность преимущественно считается результатом отбора и биологической эволюции формирующегося человека, скорректированной влиянием социума[10;11]. Нравственность – квинтэссенция человека, ибо быть нравственным – не просто выносить суждения и поступать на их основе, а выполнять определенный долг, обязательства, которые суть нечто больше, чем простое оценивание. Нравственность – это звено между человеком и обществом, один из социокультурных механизмов, управляющих взаимоотношениями людей в консенсусе личных и общественных интересов[12]. В связи с тем, что нравственность представляет собой способ утверждения социального в индивидуальном, ее можно толковать через механизм перевода всеобщих нормативно-императивных принципов осуществления нравственной практики в достояние личности. Отсюда следует, что нравственность логичнее всего раскрыть как диалогическое единство социального и личностного эффектов

Духовно – нравственное качество человека связано с ценностями, точнее со способностью выбирать такие ценностные ориентиры, которые имеют непреходящее значение. А.С.Пушкин просил спасти его от «духа праздности унылой, любоначала, змеи сокрытой сей, и празднословия» и оживить в его душе «дух смирения, терпенья, любви и целомудрия». Именно через духовность способен человек реализовать свою индивидуальность и неповторимость, сопоставляя себя, свое мировоззрение с многомерностью и полифоничностью бытия. Можно сказать, что духовность – это характеристика человека соотносить свою повседневную жизнь с идеалом высшего порядка, в котором могут быть ценности, связанные с религией, моралью, искусством, наукой, правом и т.д. Наличие высокой нравственности, справедливости, бескорыстия, совести, способности к самопожертвованию, творческому поиску – все это проявление духовности. Следует отметить, что духовное Я иногда не осознается человеком, но его поведение, деятельность, мировоззрение, речевое общение манифестируют его как человека духовного или бездуховного.

В морали признаками бездуховности являются: жестокость, лицемерие, лесть, равнодушие, навязчивость, трусость, мелочность, морализаторство.

Духовно-нравственное воспитание – это, по сути, формирование у подростка или юноши таких ценностей,

как просвещение, творчество, трудолюбие, ответственность, милосердие, порядочность, уважение к старшим, почитание учителей, преклонение перед родителями, любовь к своим предкам, Родине (См.: у Пушкина: «Два чувства дивно близки нам – В них обретает сердце пищу: Любовь к родному пепелищу, Любовь к отеческим гробам»).

Духовно-нравственное восприятие окружающей действительности – это активное мироощущение, наличие гражданской позиции, равнодушие к общественным порокам. Духовно богатый и нравственный человек – это личность, ибо у него, по С.Л.Рубинштейну, «минимум нейтральности, безразличия, равнодушия» и «максимум активности ко всему общественно значимому»[13].

Почему так важно духовно-нравственное воспитание?

Во-первых, это самое главное условие выживания людей, ибо из всего выработанного человечеством духовного богатства важнейшим следует считать установку для каждого живущего на земле *homo sapiens*: относиться к другому так, как бы ты хотел, чтобы к тебе относились; во-вторых, любое творческое проявление личности связано с духовностью, так как оно рождается в результате труда души, преодоления испытаний и искушений, поиска, ошибок, рефлексии, самопознания, соотнесения себя с многомерностью бытия, с полифоничностью культурного, научного, образовательного пространства.

Именно гармония духовного и нравственного является необходимой предпосылкой формирования добродетельной личности.

В 70-80-ые гг. прошлого века желательным результатом воспитательного процесса считалась всесторонне и гармонически развитая личность, однако со временем пришло понимание того, что всестороннее развитие может быть в качестве идеала, но трудно достижимо на практике и встала проблема выбора: «или физика или лирика», т.е. организация профильного обучения на старшей ступени школы, означающая прагматический подход в реальной жизни. Гармонически развитая личность – это наличие нравственных качеств в сочетании с определенным уровнем интеллекта и физическим развитием. Собственно говоря, современные образовательные стандарты школы и профессиональных учебных заведений преследуют именно эту цель: единый государственный экзамен в идеале должен свидетельствовать об умственном развитии, воспитательная работа направлена на духовно-нравственную составляющую обучающегося, а возрождение нормативов ГТО и определенный культ спорта должны закладывать основы физического совершенства человека[14;15]. Это своего рода древнегреческая *kalokaqathia* – гармоническое сочетание внешних и внутренних (духовных) достоинств как идеал воспитания человека. (Ср.немецкое «Krafte des kennens, konnens, wollens» - умственные, нравственные и волевые силы).

Необходимость духовно-нравственной методологии в процессе взаимодействия с человеком была осознана выдающимися отечественными учеными: А.А.Ухтомским, писавшим о рождении «нового метода» познания человека путем доминанты на конкретное живое лицо, единственное и неповторимое [16], и М.М.Бахтиным, с чьей точки зрения проникнуть во внутренний мир личности нельзя путем безучастного, нейтрального анализа или методом наблюдения за его внутренним миром, так как мир этот таинствен и неизмеримо глубок [17]. Именно это имел в виду Тютчев в стихотворении «Silentium»: «Как сердцу высказать себя? Другому как понять тебя? Поймет ли он, чем ты живешь? Мысль изреченная есть ложь». Лишь в ходе духовного общения с человеком можно способствовать его свободному раскрытию. Методом понимания сути человека является интерес к духовному миру человека,



когда общение становится спрашиванием и беседой, то есть диалогом, необходимым в любом взаимодействии людей. Именно диалог выделяется в качестве основного метода духовного влияния на другого; он – альфа и омега продуктивного взаимодействия людей, краеугольный камень, связующее звено между субъектами педагогического процесса – педагогами и обучающимися.

Диалог, по мысли Бахтина, – не просто средство, а само бытие человека. «Быть – значит общаться диалогически... Один голос – минимум жизни, минимум бытия» [17, с.338]. Суть мысли Бахтина состоит в отношении одного сознания к другому сознанию именно как к Другому.

Исследование диалога как эффективного общения предполагает рассмотрение духовного влияния людей друг на друга и внутренний диалог между наличным Я и духовным Я.

Диалог необходим для полноценного развития личности, когда есть взаимопонимание, гармония между тем, кто есть – наличным Я и тем, кто над, выше – духовным Я. Наличное Я раскрывает особенности человека с точки зрения его характера, личностных и психических свойств, темперамента и других многообразных проявлений. Другая сторона личности – это духовное Я, которое представляет собой высшую реальность, можно сказать, непосредственно данное и предзаданное. Известно высказывание Гегеля о том, что только в духе обладает всеобщее как идеал или идея своим всеобщим наличным бытием.

Таким образом, из диалога возникает духовное общение, без которого невозможно понимание индивидуальности человека.

Процесс актуализации в сознании человека образа другого, выступающего в качестве собеседника, по А.В.Петровскому, «отраженной субъектностью», выступает как идеальная представленность одного человека в другом, инобытие кого-либо в ком-либо [18]. Отражаясь в других людях, человек выступает как носитель деятельного начала, способствующего изменению взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний. При этом личность раскрывается людям как значимый для них другой источник новых смыслов.

Понятие «отраженной субъектности» реализуется в межличностном влиянии, стимулирующим началом которого выступает актуальный образ значимого другого, возникающий у людей в условиях непосредственного взаимодействия. Здесь возможно направленное влияние, когда индивид желает и добивается соответствующего результата, и ненаправленное влияние, когда субъекту вроде бы безразлично реакция на него другого человека, но тем не менее такая реакция происходит, что обуславливает изменение в другом.

Представление о другом может быть как об идеальном – это в тех случаях, когда индивид под влиянием памяти или воображения приписывает другому определенные положительные качества. Нередки случаи восприятия другого как самого себя, так называемое «претворенное Я». Здесь имеет характер комфортного общения, полного взаимопонимания, взаимоприятия [19].

В духовном взаимодействии людей чрезвычайно важно внимание к собеседнику, состояние которого выражается в сочетании двух равнонаправленных тенденций: по Бахтину, включенность на собеседника с максимальной отрешенностью от себя, своих установок, своего настроения, оценок и т.д. и отстраненность от наличного состояния собеседника, взгляд со стороны, невключенность в него. Обе стороны внимания, противоположные по своей направленности, внутренне неразрывно связаны и предполагают друг друга. Сопереживание человеку помогает проявиться его подлинному лицу, а отстраненность дает возможность оценить человека объективно, непредвзято.

Духовно-нравственный аспект личности состоит из Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

поведенческого, деятельностного, мировоззренческого и коммуникативного компонентов и более мелких составляющих – свойств, потребностей, Я, эго, суперэго. Генетические предпосылки играют очень важную роль, хотя их проявление может быть непрямым, опосредованным и трудно прослеживаемым. Культурные различия, начиная от национальных и кончая присущими ближайшему окружению, придают нравственному облику человека свои специфические оттенки. Наибольшее значение имеют культурная атмосфера семьи, друзья и те референтные личности, которые волею судьбы оказали значительное влияние на человека. Некоторые составляющие духовно-нравственного комплекса обусловлены генетически, например, скромность, самостоятельность, ответственность, упрямство, реактивность. В связи с этим отметим, что указанные личностные характеристики носят более или менее постоянный характер.

Духовно-нравственная характеристика человека имеет уровни ее описания: например, уровень поведения, очевидно, – человек таков, каким он представляется, кажется окружающим, собственно, бихевиористский аспект. Но иногда требуется более глубокий анализ поведения и внутренних побуждений человека, которые непосредственно трудно наблюдать. Так, человек в новом для него обществе демонстрирует высокую степень толерантности по отношению к окружающему. Но является ли эта черта его постоянным свойством или это означает его тревожность, неприкаянность или конформизм? Очевидно, что по одному поведению невозможно определить нравственного человека.

Для определения уровня духовно-нравственного воспитания, как правило, применяется сравнение с другими людьми. Говоря о личностном качестве, человек соотносит его с границами проявления этого качества у других людей – от ярко выраженного до еле заметного. Но сравнивать публично, например, одного ученика с другим не рекомендуется. В воспитательных целях возможно сравнение человека с самим собой, или лучшим или худшим: именно при таком сравнении эффект от воспитательного воздействия будет наиболее сильным [12, с.156].

Как распознать духовного человека? Это не то, что он говорит, и не то, каким кажется, а та атмосфера, которую он создает, которая вокруг него образуется. Считается, что искусственно создать атмосферу, не соответствующую его духу, никто не может. В качестве медиаторов при трансформации коллективного – бессознательного в индивидуальное сознание должны выступать духовность, совесть и культура.

Теоретическое осмысление сущности человека для духовно-нравственного воспитания играет определенную роль, но не решающую, ибо, как говорил известный историк С.Соловьев, знать, что такое добро, желать его и делать добро – вещи разные: никто не поверит словам, пока они не подтвердятся в делах благотворения. Квинтэссенция духовно-нравственного воспитания – знание моральных норм и правил, убежденность в их необходимости и стремление их выполнять, т.е. в практической деятельности проявляется духовно-нравственный уровень человека.

О духовно-нравственных качествах человека свидетельствуют: наличие чувства ответственности (за себя, за близких, за свою страну, за того, по Антуану де Сент-Экзюпери, кого приручил); стремление к самосовершенствованию, бескорыстной любви; постоянное самоуправление, правосознание, патриотизм и гражданственность; приобщенность к мировой и национальной культуре.

Духовно-нравственное развитие – это, прежде всего, расширение индивидуального сознания и личностного роста упорной и кропотливой работой самого человека. Социализация как приобщение человека к социуму должно сопровождаться индивидуализацией социальной жизни. Л.С.Выготский писал о процессах социализации и индивидуализации как встречных путях раз-

вития личности. Усвоение социальных норм необходимо как важное условие жизнедеятельности человека. Однако общество влияет на личность, формирует ее по своим законам и нормам, но человеческая индивидуальность проявляется во многих действиях и поступках и важно, чтобы и его поведение и деятельность, в том числе и речевая, были направлены на благодеяния, создание комфортного морально-психологического климата. С.Л.Рубинштейн так представлял себе духовно богатого и нравственного человека: «Смысл человеческой жизни – быть источником света и тепла для других людей. Быть сознанием Вселенной и совестью человечества. Быть центром превращения стихийных сил в силы сознательные. Быть преобразователем жизни, выкорчевывать из нее всякую скверну и непрерывно совершенствовать жизнь»[13,с.385].

Таким образом, резюмируя сказанное, отметим, что духовно-нравственное развитие обучающегося обусловлено интересом к нему, «вчувствованием» в его мысли и переживания, межличностным равноправным, субъект-субъектным взаимодействием с ним в процессе педагогического сопровождения и, как говорил один из величайших личностей человечества Альберт Швейцер, «личный пример – не просто лучший метод духовно-нравственного воспитания, а единственный»[20].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- 1.Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Клин. 2002. 345 с.
- 2.Ильин И.А. Наши задачи. В 2-х т. Т.1. Ижевск. 2010. 387 с.
- 3.Патриарх Кирилл. О духовности образования // Педагогика. 2010. №3. С. 3-12
- 4.Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1992. 352 с.
- 5.Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Таллинн. 2006. 281с.
- 6.Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. М.: Наука, 2000. 342 с.
- 7.Козырев Ф.Н. Религиозный компонент духовно-нравственного воспитания // Педагогика, 2008. №9. С. 24-28
- 8.Клепиков В.Н. Духовно-нравственное воспитание на уроках математики // Педагогика, 2015. №10. С.54-58.
- 9.Мамардашвили М.К. Стрела познания. М.: МГУ, 2004. 361 с.
- 10.Русанова Т.Г. Становление духовного опыта личности в младшем школьном возрасте // Педагогика, 2009. №2. С.32-38.
- 11.Бueva Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопросы философии, 2005. №2. С.28-32.
- 12.Тахохов Б.А. Воспитательная работа в современном вузе. Владикавказ: СОГУ, 2010. 232 с.
- 13.Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Ижевск, 2009. 432 с.
- 14.Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.Н. Духовно-нравственное воспитание российских школьников // Педагогика, 2009. №4. С.55-64.
- 15.Арефьев И.П. Духовно-нравственное воспитание: нерешенные вопросы // Педагогика, 2012. №7. С.49-54.
- 16.Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
- 17.Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1989. 424 с.
- 18.Петровский А.В. Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
- 19.Галицкая И.А., Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике // Педагогика, 2009. №10. С.36-46.
- 20.Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1993. 432 с.

УДК 373.291

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО ТИПА  
ТЕКСТА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2016

Галкина Ирина Александровна, доцент, кандидат психологических наук  
Теплых Елена Анатольевна, магистрант*Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)*

**Аннотация.** Овладение родным языком, развитие связной речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей. Для успешного обучения ребенка в школе в дошкольном возрасте должны быть сформированы основные предпосылки: значительный словарный запас, хорошо развитый грамматический строй речи, совершенствование диалогической и монологической речи, практическое овладение различными средствами выразительности языка. Целевые ориентиры ФГОС ДО предполагают, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания (текста). Наше исследование посвящено особенностям развития описательного типа текста у детей старшего дошкольного возраста на основе метода моделирования. Текст-описание характеризуется определенными средствами связи и структурой. Основу развития связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста составляют элементарные представления о структуре текста, осознание семантики слов и предложений. На современном этапе используются разнообразные методы и приемы по развитию связной речи у дошкольников. Чтобы сформировать у детей элементарные представления о структуре и функциях описаний, а также умение создавать тексты описательного типа разного целевого назначения, композиционно оформленные (наличие начальной, основной и завершающей частей), эффективно использовать метод моделирования. Активное использование наглядного моделирования как метода обучения формирует и совершенствует уственную способность к решению как речевых, так и интеллектуальных задач.

**Ключевые слова:** связная речь, структура текста, ориентиры ФГОС ДО, предпосылки, текст, категории текста, типы текста, описательный тип текста, структура описания, лучевая связь, метод моделирования, модель, уровни речевого развития, пилотажный эксперимент.

MODELING METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING A DESCRIPTIVE TYPE OF TEXT  
FOR SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

© 2016

Galkina Irina Aleksandrovna, associate Professor, candidate of psychological Sciences

Teplykh Elena Anatolievna, master

*Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)*

**Abstract.** Mastery of the mother tongue, the development of coherent speech is one of the most important acquisitions of the child in the preschool childhood and considered in the modern pre-school education as a common basis for education and training of children. The basic premise should be formed for the successful education of the child in school at preschool age: a considerable vocabulary, well-developed grammatical system of speech, improvement of dialogue and monologue speech, practical mastery of various means of expression language. GEF targets assumes that at the stage of completion of the preschool child is sufficiently fluent speaks language, can use it to express his thoughts, feelings and desires, the formation of verbal expression (text). Our research is devoted to the peculiarities of the development of descriptive type text of children of the senior preschool age on the basis of the modeling method. Text-description is characterized by certain means of communication and structure. The basis of the development of connected descriptive speech of preschool age children makes up the basic concepts of the structure of the text, awareness of the semantics of words and sentences. Variety of methods and techniques is being used at the present stage for the development of coherent speech of preschool children. To create a basic understanding of the structure and function descriptions as well as the ability to create texts of different types of descriptive purpose, composition decorated (the presence of primary, basic and final part) in children, it's effective to use the simulation method. Active usage of visual modeling as a method of learning creates and improves mental ability to solve both speech and intellectual problems.

**Keywords:** connected speech, text structure, guidance to the GEF, background, text, search the text, type text, type a descriptive text, describe the structure of the radial connection, modeling method, model, levels of speech development, the flight experiment.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи, мышления.

Ушакова О.С. и Струнина Е.М. под связной речью понимают развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [1]. С.Л. Рубинштейн считал, что связность это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя». Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника [2].

Л.С. Выготский, Ф.А. Сохин и др. считают связную речь - высшей формой речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка [3,4]. Овладение связной устной речью составляет важнейшее условие успешной подготовки к

обучению в школе [5].

Основными показателями развернутого высказывания Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, О.С. Ушакова [6,7] и др. выделяют элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец) и о способах связи между предложениями и структурными частями высказывания, семантики слова и предложения.

Для успешного обучения ребенка в школе в дошкольном возрасте должны быть сформированы основные предпосылки (значительный словарный запас, довольно хорошо развитый грамматический строй речи; на основе осознания ребенком языковой действительности, элементарных практических наблюдений и обобщений в области родного языка происходит совершенствование диалогической и монологической речи, практическое овладение различными средствами выразительности языка), которые помогут ему правильно усвоить навыки чтения и письма.

У детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) развитие речи достигает высокого уровня. В этот период накапливается значительный запас слов, растет удель-



ный вес простых распространенных и сложных предложений [8].

Словарный запас ребенка старшего дошкольного возраста составляет не менее 2000 слов. В нем представлены все основные части речи: существительные, глаголы, прилагательные, числительные, местоимения, наречия, предлоги, сочинительные и подчинительные союзы. Обобщающие слова также присутствуют в словаре ребенка.

У детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. Отчетливая речь для пятилетнего дошкольника становится нормой не только во время специальных занятий с ним, но и в повседневной жизни [7].

Целевые ориентиры ФГОС ДО предполагают, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания (текста) [9].

Текст как лингвистическое понятие характеризуется следующими категориями, значимыми для нашего исследования: завершенностью, цельностью (целостностью) и связностью. По утверждению Акишиной А.А. цельность есть характеристика текста как смыслового единства, и определяется на всем тексте [10]. Связность же определяет целостность текста.

В научной литературе определены следующие типы текста: описание, повествование и рассуждение. Каждый из указанных типов выделяется в соответствии с целью и содержанием речи. Наше исследование посвящено особенностям развития описательного типа текста у детей старшего дошкольного возраста на основе метода моделирования. Описание характеризуется наличием общего тезиса, определяющего и называющего предмет или объект; перечислением признаков, свойств, качеств, действий; завершающей итоговой фразой, оценивающей предмет [11].

Структура описательного текста отличается вариативностью, позволяющей менять местами его компоненты. Средством связи в описаниях используется лучевая связь, при которой называется объект и каждое качество (признак) объекта присоединяется к его характеристике как лучик.

На современном этапе очень разнообразно использование методов и приемов по развитию связной речи у дошкольников. Но одним из эффективных методов считается моделирование. Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной и др., широко применяется в развитии речи [11]. Использование этого метода создает для детей возможность получить доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам вещей. Кроме того, при овладении способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых отношений - отношений моделей и оригинала [13]. Применение метода моделирования дает возможность дошкольникам знакомиться с графическим способом предоставления информации — моделью, которая представлена в дидактике тремя видами: предметной, предметно-схематической и графической моделями.

Доступность метода моделирования для дошкольников доказана психологами (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер). Она определяется тем, что в основе моделирования лежит принцип замещения. Учёные отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

Активное использование наглядного моделирования как метода обучения формирует и совершенствует умственную способность к решению как речевых, так и интеллектуальных задач: создавать тексты описательного типа разного целевого назначения, композиционно оформленные (наличие начальной, основной и завершающей частей); раскрывать существенные связи и отношения предметного мира, внешние особенности опи-

сываемых объектов; более успешному развитию умения использовать в речи точные определения, строить синтаксически оформленные и логически завершенные, образные высказывания.

Эти положения обусловили выбор темы нашего исследования и определили основные позиции деятельности: разработать и апробировать систему работы по развитию связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста на основе метода моделирования.

Для изучения уровня речевого развития у детей в старшей возрастной группе был проведен пилотажный эксперимент.

Цель эксперимента: выявление уровня развития связной речи у старших дошкольников, определяемого на основе таких показателей, как объем активного словаря, состояние контекстной речи, грамматический строй языка.

Для исследования был использован комплекс заданий, который включал следующее: ассоциативное дополнение слова в словосочетании, предложении; подбор и активное употребление глаголов, имен прилагательных, предлогов, союзов, местоимений и наречий; применение грамматических (морфологических) правил изменения слов; исправление грамматических ошибок в предложении; построение предложения; построение описательного рассказа по картине.

Наше исследование проводилось на базе МБДОУ г. Иркутска детский сад № 167. В результате проведенного исследования каждый ребенок набрал по данным показателям определенное количество баллов, свидетельствующее об уровне развития его речи. Выборочную совокупность составили 24 ребенка старшей группы в возрасте 5-6 лет: 11 мальчиков и 13 девочек.

В ходе эксперимента дети показали следующие результаты, которые представлены диаграммой (рисунок 1).



Рисунок 1 - Уровень развития речи дошкольников

Уровни сформированности по итогам проведенного комплекса заданий в старшей группе:

1 уровень (низкий) 21 % детей. Речь детей бедна, объем словаря не соответствует возрасту, они испытывали затруднения при выполнении предлагаемых заданий. При составлении описательного рассказа по картине дети использовали формальную связь, допускали более 5 пауз и повторов, объем высказывания составлял 4 предложения.

2 уровень (средний) 62 % детей. В речи детей использовались различные части речи, но недостаточно активно. Эти дети испытывали некоторые затруднения при выполнении заданий, делали небольшие ошибки. Составляя описательный рассказ, дошкольники использовали формальную и цепную местоименную связь, обладали простыми и распространенными предложениями. Дети допускали от 4 пауз и повторов; объем высказываний составлял 5-7 предложений.

3 уровень (высокий) 17 % детей. У детей не возникало затруднений при выполнении заданий, они проявляли явный интерес к предлагаемым заданиям. Отмечено со-

ответствие уровня объема активного словаря возрастной норме.

Дети безошибочно подбирали слова в предложении, использовали различные части речи: существительные, глаголы, союзы, наречия, местоимения и предлоги. В речи детей использовались глаголы в единственном и множественном числах (например, стирает-стирают), глаголы в настоящем и прошедшем времени (например: поливает - полил), имена существительные и прилагательные в единственном и множественном числах и их согласование (например: маленький стул-маленькие стулья).

При составлении описательного рассказа по картине дети использовали различные средства связи: союзную, цепную местоименную, синонимическую, лексические повторы. В описаниях использовались не только простые и распространенные предложения, но и сложные (сложноподчиненные); объем высказываний составил 8-11 предложений.

Таким образом, нами установлено, что в испытуемой группе преобладающим является средний и низкий уровни развития связной речи. Выделены возрастные и специфические особенности связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста, которые характеризуются недифференцированностью, «размытостью». Самостоятельные описания дошкольников составляют несколько предложений, текстовая связь в них мало выражена, представляет в большей мере набор предложений, чем связный текст. В грамматическом отношении речь детей характеризуется преобладанием простых (односоставных и двусоставных) предложений и наличием формальной связи.

Итоги пилотажного констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения формирующего эксперимента.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: ВЛАДОС, 2010.
2. Рубинштейн С.Л. Развитие связной речи.// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста./ Сост. М. М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 560с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Издательство АСТ, 2008.
4. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002 – 224 с.
5. Галкина И.А. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста. Иркутск: ИГПУ, 2006
6. Смирнова Е.А. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин: Диссертация. канд. пед. наук. М., 1987. – 133 с.
7. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольников. – М., ТЦ «Сфера».2008
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985.
9. Ушакова О.С. Развитие речи детей 5-7 лет 3-е изд., дополн. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 272 с. – (Развиваем речь).
10. Акишина А. А. Структура целого текста / А. А. Акишина – М.: 1979.
11. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников. – 3-е изд., доп. и испр. – М.: ТЦ Сфера, 2013, - 56 с.
12. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. - М., 1998.
13. Толстикова О.В., Савельева О.В., Иванова Т.В., Овчинникова Т.А., Симонова Л.Н., Шлыкова Н. С., Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

Шелковкина Н.А. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста: методическое пособие. – Екатеринбург: ИРО, 2013. – 199с.

УДК 378.147

## ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ВАРИАТИВНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

© 2016

**Тимкина Юлия Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова,  
Пермь (Россия)

**Аннотация.** Вариативное иноязычное образование является гибкой системой, ориентированной на саморазвитие личности в иноязычной речевой деятельности, реализацию академических свобод и выбора собственной траектории образования. Методологической основой разрабатываемой концепции выступает совокупность подходов: философский уровень представлен акмеологическим и системным подходами; междисциплинарный (общенаучный) уровень – синергетическим, когнитивным, личностно-деятельностным, компетентностным; методический уровень – коммуникативным. Акмеологический подход реализуется в виде самоопределения личности при наличии свободы выбора. Являясь частью образования, иноязычное образование в высшей школе представляет собой систему, обладающую специфическими свойствами. Синергизм проявляется в ходе реализации студентами индивидуальных вариативных траекторий. Когнитивный подход актуализирует потенциал познавательной деятельности студентов за счет соотнесения свойств личности с методами, формами и приемами обучения. Личностно - деятельностный подход осуществляется в моделировании ситуаций профессионально-ориентированной деятельности в реальной информационной среде. Компетентностный подход обеспечивает разработку технологий формирования компетенций. Коммуникативный подход направлен на организацию образовательного процесса в форме взаимодействия, что обуславливает переход к самостоятельному лингвистическому образованию. Общеобразовательные подходы во взаимосвязи и взаимодополнении, позволяют рассматривать профессионально-ориентированное вариативное иноязычное образование как открытую нелинейную динамичную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов, направленную на создание условий развития вторичной языковой личности посредством индивидуализации образования, учета когнитивных стилей студентов, вовлечения в профессионально-ориентированное иноязычное общение.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, вариативность, профессионально-ориентированное обучение, дидактические подходы, личностное развитие, когнитивные стили, открытая образовательная система, индивидуальные образовательные траектории, самообразование, квазипрофессиональные ситуации общения

## DIDACTIC APPROACHES TO PROFESSIONALLY ORIENTED VARIATIVE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

© 2016

**Timkina Yuliya Yurevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages department  
Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov, Perm (Russia)

**Abstract.** The variative foreign language education is a flexible system that focuses on individual self-development in foreign language activity, the implementation of academic freedom and chooses of personal learning path. The methodological basis of the concept is the combination of the following approaches: on the philosophical level – acmeological and systems approaches; on the interdisciplinary (scientific) level – synergetic, cognitive, personality-activity, competence approaches; on the methodical level is communicative approach. The acmeological approach is implemented in the form of self-determination by the freedom of choice. Foreign language education is a part of the high school education system and has some specific properties. Synergy appears in the personal learning path implementation. The cognitive approach accumulates the potential of the students' cognitive activity by the interrelation the students' characteristics with the methods, forms and teaching techniques. The personality-activity approach is materialized by the modeling of professionally-oriented situations in a real data environment. The competence approach provides the development of competences formation technologies. The communicative approach focused on the educational process organization in the form of interaction that determines the transition of education into self-education. Didactic approaches are interrelated and complementary; that allows us to consider a professionally-oriented variative foreign language education as an open dynamic nonlinear system, consisting of interrelated components aimed at creating conditions for the secondary language personality development by the individualization of education, taking into account students' cognitive styles and the involvement in the professionally-oriented foreign language communication.

**Keywords:** foreign languages education, variety, professionally oriented study, didactic approaches, individual development, cognitive learning styles, open educational system, personal learning path, self-education, quasi professional situation of interaction

Вариативное иноязычное образование представляет собой гибкую систему, ориентированную на саморазвитие и самореализацию личности в иноязычной речевой деятельности, реализацию академических свобод и выбора собственной траектории образования, адаптации к «постоянно меняющемуся социуму», что, в свою очередь, служит цели получения качественного высшего образования [1].

Методологической основой разрабатываемой концепции выступает совокупность взаимодополняющих подходов на трех уровнях анализа: философский уровень представлен акмеологическим и системным подходами; междисциплинарный (общенаучный) уровень – синергетическим, когнитивным, личностно-деятельностным, компетентностным; методический уровень – коммуникативным.

Высший уровень методологии – философский, содержание которого составляют общие принципы познания и категории науки в целом: «мировоззренческие осно-

вы научного мышления, философская картина мира» и «исторически определенный категориальный строй» [2, с. 41]. На данном уровне обнаруживаются акмеологические основания вариативного иноязычного образования.

Гуманизация общественной жизни приводит к тому, что главной целью образования признано становление человека, «саморазвивающегося и самореализующегося» [3]. Акмеология как наука подвергает анализу «самоценность человека и его возможности, и способности достигать вершин» [4]. Истоки акмеологического подхода лежат в трудах представителя отечественной психологии в области субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна. Интерпретируя труды великого ученого, К.А. Абульханова-Славская показывает каким образом развивалось данное учение – изучая «бытие в целом», С.Л. Рубинштейн включил в него «бытие человека в его специфике», поставив человека «в эпицентр бытия» и определив связь человека «со всеми проявлениями бытия», ученый обосновал сущностное отноше-



ние «Человек и Мир», заключающееся в том, что человек является «человеком», так как он «создает мир», а «мир – это качество бытия, которое преобразовано и создано человеком» [4]. Данное положение является основополагающим акмеологического подхода и определяющим основные идеи – человек является субъектом собственного жизненного пути, направленного на совершенствование, стремление «идти по восходящей», ценностные отношения к социуму, «позволяющему ему самостоятельно определить направление, способ и стратегию своей жизни» [4].

Основными принципами данного подхода являются: принцип единства сознания и деятельности – объединяющий сознание, психику и деятельность; принцип развития не в линейной, а функциональной трактовке – развитие личности как созидателя и результата деятельности; принцип детерминизма – «многокачественная» природа психики, сознания и личности; принцип субъекта – становление личности в деятельности.

Парадигмальной характеристикой личности в контексте подхода является использование личностью своих особенностей, своих психических и личностных возможностей, к которым относятся ум, воля, мотивация, способности, в качестве «ресурсов и средств оптимального решения жизненных и деятельностных задач». Раскрытие индивидуальности, максимальное самовыражение и самореализация происходит на высшем уровне развития, когда личность становится «субъектом», которому свойственна способность «разрешать противоречия оптимальным способом», что ведет «к развитию и совершенствованию». Переход из «наличного» в «идеальное» реализуется активностью личности, а именно, её «основной формой - ответственностью», под которой понимается «добровольное принятие и осуществление необходимости, требований жизни» [4].

Важным и основополагающим для нашего исследования является утверждение о том, что добровольность превращает личность в субъекта, когда личность по своей воле, самостоятельно, преодолевая противоречия, начинает действовать, в этот момент личность мобилизует все свои внутренние ресурсы, опыт и сама определяет свое развитие. К.А. Абульханова-Славская подчеркивает, взять на себя ответственность – это способность самостоятельно, рассчитывая на свои силы, ставить и решать задачи, на основе внутренней работы определять направление деятельности, самостоятельно мыслить, что определяет «выработку цельного мировоззрения» [5]. Процесс самореализации и самовыражения определяется индивидуальностью личности, так как «индивидуальные композиции» деятельности создаются из объективных и субъективных составляющих.

Вариативное иноязычное образование в вузе реализует акмеологический подход, определяя «запускной механизм» личностного развития в виде самоопределения личности при наличии свободы выбора; личностно-профессиональное иноязычное развитие рассматривается как целостный, непрерывный процесс, ориентированный на социализацию с одной стороны и индивидуализацию с другой, в котором реализуются самостоятельность студентов, способность проектировать индивидуальную образовательную траекторию, управление и контроль собственной познавательной деятельности.

Опираясь на понятие «целостность» вариативного образовательного процесса, отмечаем взаимосвязь структурных компонентов, наличие структуры, функциональных характеристик системы в целом и её отдельных элементов [6, с. 43]. Системный подход позволяет изучить специфические характеристики сложного организованного объекта – системы вариативного иноязычного образования, методами «восхождения от абстрактного к конкретному», единством логического и исторического, диалектическим пониманием анализа и синтеза, взаимоотношения части и целого [2, с. 98].

Сущность системного подхода, разработка методов

нашли отражение в работах И.В. Блауберга, М.С. Кагана, Э.Г. Юдина и других. В рамках данного подхода, Н.В. Кузьмина определяет образовательный процесс как педагогическую систему, представленную совокупностью компонентов, взаимосвязанных структурно и функционально, которые подчинены целям образования [7]. Субъекты образования находятся в специальном образом организованных отношениях. Упорядоченность, взаимосвязь, иерархическая соподчиненность рассматривается исследователями в качестве единства отдельных частей системы, образующих новое качество и придающих специфические свойства (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, Г.Н. Сериков).

Являясь частью образования, иноязычное образование в высшей школе представляет собой систему, обладающую специфическими свойствами, которые отражаются совокупностью принципов организации взаимодействия познавательной иноязычной деятельности [8, с. 110]. В русле данного подхода вариативное иноязычное образование рассматривается как система, подчиненная цели развития вторичной языковой личности, представленная совокупностью принципов вариативности и профессионально-ориентированной иноязычной речевой деятельности, что обуславливает установление внутренних связей и отношений между компонентами системы. Подчиненность цели, определяет организацию процесса, содержание, методы и технологии обучения, формы и средства, а также результат образовательного процесса. Вариативность в качестве системообразующего элемента, обуславливает характеристики всех структурных компонентов и придает всему процессу специфичность в виде многообразия форм познавательной деятельности в иноязычной среде, ориентированной на личностно-профессиональное становление студента.

Преднамеренное, направленное, организованное развитие вторичной языковой личности в профессионально-ориентированной иноязычной речевой деятельности достигается взаимообусловленностью процесса выбора личностно значимого варианта из определенного ряда, ответственностью за свой выбор, самостоятельностью иноязычной деятельности, рефлексией образовательного процесса.

Подходы философского уровня (акмеологический и системный) дают нам понимание системы вариативного иноязычного образования. Специфика, которой заключается в наличии многообразия форм с одной стороны, единства и взаимообусловленности компонентов образовательного процесса с другой.

Междисциплинарный (общенаучный) уровень методологии включает содержательные общенаучные понятия, универсальные концептуальные конструкции, логико-методологические концепции, основанные на принципах логических операций, формализации и уравнивания научного содержания при помощи логических операций (анализ-синтез, обобщение-конкретизация, деструкция-систематизация, классификация). Вариативное иноязычное образование на данном уровне связывается с синергетическим, когнитивным, личностно-деятельностным и компетентностным подходами.

Синергетика представляет теории нелинейных динамик, которые стали атрибутом современного общества, культуры и науки. Н.А. Кузьмина определяет синергетику как «зонтообразный» термин, так как он включает в себя разные научные направления, использует понятия естественных наук, процессы и механизмы обработки информации при исследовании процессов, в центре которых находится человек как субъект познания, а науки составляют «особое мировидение», своеобразную познавательную модель мира [9].

Исследователи синергетической педагогики (Л.К. Гейхман, Л.В. Кушнина и другие) опираются на термин синергетика, предложенный Г. Хакеном, описывающий теорию самоорганизации нелинейных динамических сред, которым свойственно «рождение слож-

ного» - способность к самоорганизации, усложнению пространственно-временной структуры, порождению «порядка из хаоса» [10]. Поливариантность процессов предполагает различные формы организации и альтернативные пути эволюции [11, с. 15]. В рамках данного подхода исследуется «общность протекания процессов» в нелинейных открытых системах на основе вероятности и случайности, спонтанного возникновения точек упорядоченности [11].

Синергетическая система в общенаучном понимании – это система, для которой характерны непропорциональные причинно-следственные отношения, присущи и определенность, и случайность [12]. Развитие в таких системах может быть как поступательным, так и убывающим, но при нестабильности они «расщепляются» [11, с. 17].

Синергизм в вариативном иноязычном образовании, прежде всего, проявляется в ходе реализации студентами индивидуальных вариативных траекторий, которые могут быть направлены на решение разных задач, осуществляться разнообразными способами, средствами информационных и коммуникационных технологий и другими, иметь различный образовательный продукт [13]. Факторами воздействия на систему являются внешние (мультимедийная среда, Интернет ресурсы и т.д.) и внутренние (когнитивная, эмоциональная, коммуникативная сферы личности) силы.

Система вариативного образования является: нелинейной, так как многообразие вариантов развития языковой личности предусматривает не только поступательное движение вверх, но и возможные отклонения, расширения возможностей не в одной плоскости, а в пространстве; открытой – реализует интеграционные междисциплинарные процессы, взаимодействие с профессиональной средой средствами информационных технологий; гибкой – множество путей развития образования, ориентирована на самостоятельную работу студентов, при которой студент самостоятельно организует свою познавательную деятельность в удобное для него время и в удобном месте; модульной – распределение курса на ряды образовательных вариантов.

Синергетический подход позволяет проектировать и управлять открытой, нелинейной системой вариативного иноязычного образования, содержащей элементы бифуркации - выбор варианта, релевантные и для студентов, и для преподавателя как организатора образовательного процесса.

Когнитивный подход к вариативному образованию актуализирует потенциал познавательной деятельности студентов в рамках организующей ими самостоятельной работы по формированию качеств вторичной языковой личности [14, с. 16]. Вариативное иноязычное образование в высшей школе призвано индивидуализировать образовательный процесс за счет соотнесения индивидуальных, субъектных и личностных свойств личности с методами, формами и приемами обучения.

Психические особенности личности определяют формирование «когнитивного стиля учения», под которым понимается «определенный способ выполнения деятельности в процессе познания, путь познания» [15], «в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [16, с.38]. С точки зрения когнитивного подхода, учет когнитивных способов познавательной деятельности выступает фактором эффективной организации образовательного процесса. Осознание собственного когнитивного стиля способствует выбору оптимальных стратегий образования [17], позволяет выбрать из возможных образовательных вариантов те технологии и средства обучения, которые будут способствовать в развитии иноязычной коммуникативной компетенции как качества вторичной языковой личности.

Личностно - деятельностный подход рассматривается в единстве личностного и деятельностного компонен-

тов. Личностный компонент соотносится в отечественной науке с личностным подходом (личностно - ориентированным) (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и другие), в зарубежных исследованиях он соотносится с подходом «центрированным на ученике» (student-centred approach) (А. Маслоу, К. Роджерс). Согласно данной концепции, в центре обучения находится личность обучающегося, которая выступает субъектом познания [18]. Деятельностный компонент в русле личностно-деятельностного подхода имеет равное значение по отношению к личностному, так как деятельность, создаваемая субъектом, определяет и личностное развитие [19, с. 248]. Организация деятельности, по словам И.А. Зимней, означает ориентацию обучающихся на самостоятельную постановку и решение конкретных учебных задач [19, с. 248].

В подготовке студентов обучение иностранному языку должно осуществляться в профессионально-ориентированной деятельности и отвечать потребностям студентов, обеспечивать самопознание, самореализацию, актуализацию личностного и социального опыта [8, с. 108]. Иноязычная речевая деятельность должна строиться на основе моделирования возможных ситуаций общения, с которыми встретятся выпускники вузов в контакте с зарубежными коллегами на иностранном языке (квазипрофессиональная деятельность), опираться на текстовый и аудиовизуальный материал, отвечающий профессиональным интересам и становлению профессионала, применять те методы и средства, которые будут необходимы для получения информации, обработки, презентации продукта в будущей профессиональной деятельности. Конструирование квазипрофессиональной иноязычной деятельности должно отвечать принципам: имитационного моделирования конкретных условий, проблемности содержания, моделирования содержания и форм, совместной деятельности [20]. Такая деятельность создает условия для формирования способов общения, развития мышления, рефлексии, актуализации лингвистических знаний, умений и навыков, коммуникативного опыта и преобразование их в новое качество, «перехода из внешнего плана во внутренний план действия» студентов.

Ценность вариативности определяется тем, что студенты обладают собственным знанием и опытом, полученным во время освоения собственного образовательного варианта, совместное решение задач во время аудиторной работы позволяет организовать реальное взаимодействие между студентами.

Компетентностный подход, направленный на формирование интегративных качеств личности специалиста, является на сегодняшний день общепризнанным в науке и практике образования, находится в основе нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность высшей школы [21]. Необходимость формирования компетенций в процессе профессиональной подготовки повлекли изменения организационного плана обучения – увеличение доли самообучения, основанного на активной познавательной и исследовательской деятельности, применении активных и интерактивных методов обучения, призванных активизировать и интенсифицировать деятельность студентов с целью обеспечения качественного образовательного результата, отвечающего потребностям мирового рынка труда [22].

При обучении иностранному языку в высшей школе в качестве результата образования закреплено понятие «сформированность иноязычной коммуникативной компетенции», понимаемое как готовность и способность личности осуществлять иноязычную межкультурную коммуникацию на основе лингвистических знаний и коммуникативного опыта. Ссылаясь на работы К.Э. Безукладникова, отметим, что в методологическом плане данный подход объясняет определение цели, задач и сущности модернизации профессионального образования, на теоретическом уровне обеспечивает достижение формирования компетенций совокупностью

понятий, принципов и закономерностей, на практическом уровне обеспечивает разработку технологий формирования компетенций [6, с. 148].

Методический уровень – уровень конкретной науки, а именно, методики преподавания иностранных языков в вузе занимает коммуникативный подход, разработанный Е.И. Пассовым. Категория «коммуникативность» является исходной методической, обладающей методологическим статусом и определяет необходимость построения иноязычного образования как «модели процесса общения» [23, с. 24]. Исходя из данного положения, автор утверждает, что если образование коммуникативно, то оно априори является сознательным, активным, функциональным, деятельностным.

С эмпирического ракурса, коммуникативность трактуется как технология, реализующая основные параметры общения, такие как: процесс социализации, в котором происходит «рациональное и эмоциональное» взаимодействие субъектов, обмен опытом, способами и результатами деятельности; условие формирования сознания личности, стимул её развития; способ поддержания жизнедеятельности в обществе. Образование, построенное по формуле «культура через язык, язык через культуру» и представленное моделью реального процесса общения, характеризуется связью общения с другими видами деятельности личности, речемыслительной активностью, мотивированностью, ситуативностью, функциональностью – осознание обучающимся речевой функции языкового материала, проблемной организацией содержания образования, аутентичностью материала, новизной и эвристичностью [23]. Кроме того, именно во взаимодействии людей, в процессе познания происходит «включение человека в созидательную деятельность, результатом которой является «деятельность самосознания», что обуславливает «переход образования в самообразование» [23].

В качестве обобщения, отметим, что обозначенные выше подходы во взаимосвязи и взаимодополнении, позволяют рассматривать профессионально-ориентированное вариативное иноязычное образование как открытую нелинейную динамичную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов, направленную на создание условий развития вторичной языковой личности посредством индивидуализации образования, учета когнитивных стилей студентов, вовлечения в профессионально-ориентированное иноязычное общение.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Леушина И.В. Инновации в системе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов технического вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 1. С. 55-58.
2. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности – М.: Изд-во «Наука», 1978. – 378с.
3. Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2012. № 4 (44). С. 11-17.
4. Абульханова-Славская К.А. Роль С.Л. Рубинштейна в становлении акмеологии // Акмеология. 2009. №3. С. 16-19.
5. Плигин А.А. Развитие субъектности школьников: от методологии к образовательной концепции и технологии // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 3. С. 33-46.
6. Безукладников К.Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования. – Пермь, 2011. – 207 с.
7. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста: акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования. 1995. №1. С.41-53.
8. Чикнаверова К.Г. Концепция и методика развития иноязычной компетенции студентов вуза на основе Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

активизации их самостоятельности: дисс. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2016. – 355 с.

9. Кузьмина Н.А. Когнитивные основания синергетики или синергетические основания когнитивистики // Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации: матер. междунар. конф. по функциональной лингвистики. –Ялта, 2003. – С. 28-34.

10. Хакен Г., Хакен-Крелль М. Тайны восприятия. Синергетика как ключ к мозгу /пер. с нем. А.Р. Логунова. М., 2002. – 272с.

11. Гейхман Л.К., Кушнина Л.В., Кушнин А.В. Синергетическая педагогика. Пермь, 2011. – 176с.

12. Белозерцева Н.Н. Мир реальный и мир виртуальный: две экологические системы? Тюмень, 2010. – 252 с.

13. Леушина И.В. Внутренняя синергетика иноязычной подготовки в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 220-222.

14. Матиенко А.В. Методическая концепция когнитивно-коммуникативного контроля в системе обучения иностранному языку студентов лингвистического вуза: автореф. дисс. .... д-ра пед. наук. Н. Новгород. 2011. – 40с.

15. Алмазова Н.И., Попова Н.В. Пути формирования личностного компонента компетенций как важная педагогическая проблема современного высшего профессионального образования // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-24. С. 5482-5487.

16. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Спб.: Питер, М.: Смысл, 2004. – 384 с.: с ил.

17. Шамов А., Леушина И. Лингвопрофессиональная подготовка технических специалистов // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 108-111.

18. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 13-21.

19. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография / под общей редакцией И.А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252.

20. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. – 146с.

21. Гитман Е.К. Проектирование содержания специальных дисциплин // Специалист. 1997. № 12. С. 29.

22. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №3 (12). С. 7-9.

23. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. – 276с.



УДК 37.017.92

## СКРЫТАЯ СУЩНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ

© 2016

**Фомин Максим Сергеевич**, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры «Базовой подготовки»  
*Новосибирский Государственный Университет Экономики и Управления, Новосибирск (Россия)*

**Аннотация.** Настоящая статья имеет своей целью иллюстрацию и доказательство того, что образование есть не просто сумма получаемых студентом (обучаемым вообще) знаний, но свет, озаряющий, вдохновляющий его на протяжении всей жизни, свет, дающий силу и уверенность в истинности совершаемых поступков. Данная логика неизбежно ставит вопрос об источнике такого света, который пребывает вне этого – посюстороннего – мира. Таким образом, проблематика переводится в религиозную плоскость, однако, не сферу горячего фанатизма, но трезвого восприятия бытия. Подобного рода адекватному восприятию и переходу призваны способствовать вспомогательные педагогические средства, которые доступны субъекту образовательной деятельности. В частности, в качестве такового средства рассматриваются сентенции на латыни. Причина заключается в том, что своей непривычностью, глубиной своих смыслов, краткостью формы они способны настроить сознание современника на истинно серьезный уровень восприятия и собственного бытия, и бытия в целом. Более того, именно они, в частности, способны предстать невидимым сиянием образования, инспирирующим жизнь вообще, когда забывается многое, но остается именно ареол, яркий всполох от причастности к чему-то глубокому. Таким образом доказывается тесное переплетение в образовательном процессе духовного и материального компонентов, ведущая роль среди которых принадлежит именно духовному.

**Ключевые слова.** Образование, скрытое содержание, вспомогательные средства, духовная сфера, блеск знаний, поговорки на латыни, воодушевление, мировоззренческие дисциплины.

## HIDDEN ESSENCE OF EDUCATION & EDUCATIONAL SOURCES

© 2016

**Fomin Maxim Sergeevich**, candidate of pedagogical sciences, the lecturer of the chair «Basic training»  
*Novosibirsk State University of Economics & Management, Novosibirsk (Russia)*

**Abstract.** The article takes as the aim an illustration & a proof of the fact that the education is not only the sum of knowledge received by a student (student in general), but the light illuminating, inspiring him all over the life, the light that gives him the confidence in the truth of his acts. The logic inevitably sets the question about the source of such the light, which dwells behind this – this-worldly – world. So the problem turns into a religious sphere, but not the sphere of a fierce fanaticism, but a sober-minded treatment of the being. The such an adequate perception & a jump are being promoted by the auxiliary pedagogical sources which are available to the lecturer. The proverbs & sayings in Latin for instance. The reason for that is their strangeness, the depth of the senses & the brevity of the form which could adjust contemporary's consciousness on a really serious level of perception of his own being & being in general. Moreover (in particular) they could become the educational shine unseen, inspiring a life in general, when the majority of the material studied turns to be forgotten, turn to a bright flash that comes from the belonging to something deeply serious. So the cross of a material & a spiritual aspects in the educational process is being proved, the leading role among which belongs to a spiritual one.

**Key words.** Education, hidden content, auxiliary sources, spiritual sphere, flash from knowledge, Latin proverbs, inspiration, Weltanschauung subjects.

Немецкому физику-теоретику Вернеру Гейзенбергу (1901-1976гг.) принадлежат слова: «Образование – это то, что остается, когда забыли все, чему учились. Образование, если угодно, – это яркое сияние, окутывающее в нашей памяти школьные годы и озаряющее всю нашу последующую жизнь. Это не только блеск юности, естественно присущий тем временам, но и свет, исходящий от занятия чем-то значительным» [1, с. 15].

Трудно не огласиться с мыслью ученого мировой величины. Вместе с тем, как и всякая мудрая идея, она становится отправной точкой уже для личного размышления, поиска и дальнейшего, по возможности, проникновения в суть вещей и явлений.

Так, если образование есть не просто сумма знаний и умений, но сияние, подсвечивающее жизненный путь человека, то совершенно естественно и необходимо задаться двумя важными вопросами.

Во-первых, следует задуматься о средствах способных его породить. Естественно, что в данном случае речь идет не о банальных приемах и техниках, которые, по сути, есть просто жизненно необходимая механика – чтение, письмо, работа на компьютере и т.д., но о тех, которые могут коснуться, пронзить душу человека, образовывающего, т.е. развивающего, обогащающего себя. Это может быть и школьник, и студент, и почтенный пенсионер, хотя, конечно, для настоящей статьи решающее значение имеют первые два представителя сообщества развивающихся современников.

Во-вторых, человек должен уловить наличие и постараться понять действительное присутствие рядом с собой реальности, которая, собственно, и способна наделять, вдохновить свечением, доступные средства, обычные навыки, умения и практики. Близость и влияние такой реальности, которая продолжает инспирировать

его даже тогда, когда какой-то этап или цикл завершен: окончание школы/вуза, овладение профессией на производстве, закрепление в новом статусе (работник, муж/жена, отец/мать).

Имея задачей данной статьи рассмотрение и осмысление практики применения в педагогических целях, как представляется, одного из эффективных вспомогательных средств учебного процесса – максимум на латинском языке – целесообразно все же сначала сформулировать некоторые соображения относительно второго из обозначенных вопросов, который, несмотря на масштабность и кажущуюся на первый взгляд отстраненность, необходимо иметь в актуальном поле зрения.

Предпринимая усилия для отыскания источника света, о котором было сказано выше, человеку необходимо принимать во внимание принципиальный ориентир-ограничитель: «Бог есть свет, и нет в Нем никакой тьмы» (1 Ин. 1, 5). Без этого он очень легко теряет ориентацию и субординацию, и, впадая в атеизм, который хотя и «свидетельствует о силе ума, но лишь до известной степени» [7, с. 107], в конечном итоге, замыкается на самом себе, что становится причиной проблем и трагедий личностного и общественного уровней.

Это в полной мере подтверждается и историей развития человечества, и современными трендами, событиями локального и мирового масштаба, двигателями которых – всех без исключения – оказывается восприятие и специфическое преломление сознанием современников духовного содержания, черпаемого ими во внеземном – духовном – измерении, религиозной реальности. Важно подчеркнуть, что сюда относится не только традиционное понимание религии, которое именно и подвергается критике, откровенной ругани и обвинениям в мракобесии, но и всевозможные идеологические, мистические

и оккультные психо-духовные теории и практики, которые как и традиционные религии, питают/освещают человека сообразным светом.

Акцентирование внимания на этом оказывается чрезвычайно важным и нужным тем, что не позволяет человеку упустить из виду памятование о том, что «есть где-то высшая правда и эта правда выше всего» [4, с.52]. дневник, которое, надо отметить, по глубококому наблюдению Ф.М. Достоевского, никогда в полной мере не утрачивается русским человеком: «...никаким развратом, никаким давлением и никаким унижением не истребишь, не заместишь и не искоренишь в сердце народа нашего жажду правды, ибо эта жажда ему дороже всего. Он может страшно упасть; но в моменты самого полного своего безобразия он всегда будет помнить, что он всего только безобразник и более ничего; но что есть где-то высшая правда и что эта правда выше всего» [4, с.52].

Важно подчеркнуть, что в данном случае это не есть оправдание только русского человека и возвышение его над всеми прочими, но именно доказательство присутствия в жизни любого, вне зависимости от национальности, иного измерения. Способность же свидетельствовать самому себе и окружающим такое состояние есть доказательство истинности исповедуемой религии: «величие и ничтожество человека столь очевидны, что истинная религия непременно должна нас учить тому, что есть в человеке некое великое основание для величия и великое основание для ничтожества» [7, с. 101].

Утрата такого внутреннего состояния-ощущения, определяющего, устанавливающего личности моральные и нравственные границы допустимого, опасна тем, что приводит к тому, что, по емкому выражению Б. Паскаля, «мы беззаботно мчимся к пропасти, держа перед собой какой-нибудь экран, чтобы ее не видеть» [7, с. 108]: толерантная Европа в прямом смысле теряет ориентацию, что сопрягается и проявляется, например, в смене представлений о семье и поле, а ее мультикультурализм незаметно приводит к утрате национальной идентичности; российский либерализм никак не найдет берегов перманентным реформированиям всего и вся, в том числе и на манер неизбежно приходящих извне трендов, которые по сущностной особенности русского человека доводятся до предела, зачастую, переходящего границу разумного; традиционный ислам также незаметно обращается в настоящее исчадие ада, каждый раз давая знать о себе жестокими кровавыми жертвами, количество которых сегодня измеряется десятками реальных жизней. И это уже не говоря о всецелом проникновении в жизнь людей всего мира игрового модуса и виртуальной реальности, ярчайшим проявлением чего стала повальная ловля покемонов, не говоря уже о ставшем привычным и неотъемлемым параллельным проживанием в соцсети, а порой и сразу нескольких.

Здесь принципиально важно подчеркнуть, что сказанное не есть извечное сечение на то, каким ужасным сделался сегодняшний мир и как благополучно все было некогда в недалеком еще прошлом, что является просто бегством от реальности и реальной созидательной деятельности.

С одной стороны, сказанное есть еще одна (в количественном измерении) попытка констатации факта, дополнительное проговаривание проблемы, имеющие целью проникновение в суть, откровение того, с чем приходится сталкиваться современнику, а с другой – напоминание, признание, что обозначенные явления непременно замечаются и влияют на молодых граждан, т.к. они являются реальными участниками происходящих процессов и трендов.

Речь в данном случае идет не о том, что именно они, хотя и не без этого, являются их творцами, а о том, что молодежь не пребывает в вакууме: все видят, все примечают, ко всему имеют свое мнение и отношение, далеко не всегда звучащее в унисон тенденциям и их настойчивой пропаганде.

Очевидно, что изложенные взгляды, однозначно, переводят затронутую проблематику в духовную плоскость, что имеет решающее значение для жизнедеятельности человека и общества, как представляется, в силу двух серьезных причин:

во-первых, обязывает ориентироваться в ее специфике, т.к. именно здесь есть удел источников Света, и представлений о Добре и Зле: «Тут Дьявол с Богом борется, а поле битвы – сердца людей» [3, с. 496];

во-вторых, такого рода расширение горизонта помогает понять и ощутить, что именно духовное сообразно (см. первый аргумент) воспаляет собой все бытие физического, этого мира: политику, экономику или науку, причем, как естествознание, так и ее гуманитарное крыло, в частности, сферу образования.

Третья причина, проистекающая из указанных и имеющая непосредственное отношение к настоящей статье, заключается в том, что все обозначенные моменты неизбежно воспринимается молодыми современниками, пребывающими в состоянии духовного и ценностного становления, формирующими себе, обретающими ориентиры. До определенного момента, пока под воздействием извне не произошло огрубление и очерствение души, им это действительно нужно и интересно, в связи с чем субъектам педагогической деятельности необходимо и должно представить и раскрыть им горизонты возможного, для чего, в частности, и потребны вспомогательные педагогические средства, порождающие деятельностную инспирацию, освещение учебного процесса.

Очевидно, что речь идет, прежде всего, о школьника и студентах – той части общества, которая не только наиболее восприимчива к трендам, но и является их активным генератором.

В связи со всем сказанным выше, с особой концептуальной нагрузкой и ответственностью вспоминаются слова сакральной Книги человечества: «Аще убо свет, иже в тебе, тма есть, то тма кольми?» (Мф. 6, 23).

Подводя промежуточный итог, следует отметить следующее.

Во-первых, что предложенный подход позволяет человеку, а молодому человеку особенно, адекватно сориентироваться и принять к собственному пользованию источники «яркого сияния» [1, с. 15] физического и метафизического порядков, выбор которых всецело зависит от него самого.

Во-вторых, соприкосновение и переход в метафизическую, духовную плоскость не есть и не должны быть индоктринацией, проводимой порой жестко и насильственно. Об этом в частности прямо и неоднократно заявлялось и заявляется официально официальными представителями Русской Православной Церкви, которой сегодня приходится весьма часто парировать укоры в обратном: «РПЦ опровергла введение обязательной «Православной культуры» в школах» [9]

Это может быть только проповедью – «поведыванием», если так можно выразиться, рассказом, пояснением, причем, таким, к которому стремится и на которое самостоятельно отзывается душа адресата.

В этом смысле образ света имеет самое реальное, непосредственное воплощение и механику: подобно тому, как в *какой-то* момент от огня горящей свечи воспламеняется другая свеча, таким же должно быть и обращение обучающего со своим объектом педагогической работы.

Этому как раз и должны способствовать вспомогательные средства учебного процесса, в частности, максимум на латинском языке, имеющие потенциал воздействия, характерный/присущий и миру физическому, и миру метафизическому.

В первом случае воздействие и польза обеспечиваются собственно языком: латинский язык, хотя древний и мертвый, красивый и сложный, но все же атрибут жизни человека на Земле, формальная знаковая система с собственным строем и законами, что, однако, может подвигнуть и подвигает человека на действия, сталкива-

ющегося с ним, воспринимающего его.

Можно предположить, что так возникает гейзенберговский блеск юности от занятия чем-то значительным [1, с. 15]: прикасаться и понимать, а тем более знать латынь как язык (английский, например) – это для сегодняшнего времени действительно сильно и много.

Во втором случае воздействие и польза обеспечиваются идеями и смыслами, которые облекаются и передаются формой: именно посредством нее они могут обрести бытие, но не сами по себе, ибо они уже есть прежде формы, но бытие для конкретного человека, будучи услышанными и воспринятыми им. Это и есть та самая встреча, то самое воспламенение от свечи, яркое сияние озаряющее всю нашу последующую жизнь [1, с. 15], о которых говорилось выше.

Именно раскрывающийся, являющийся таким средством, способом потусторонний мир, понимаемый, естественно, не в духе голливудских фильмов ужасов или стилистике вульгарного мистицизма, – его свет – способен придать, а точнее отдать присущее и характерное ему тепло, оптимизировав и интенсифицировав таким образом образовательный процесс и педагогическую работу преподавателя дисциплин мировоззренческого характера, например, такого предмета как философия или культурология.

Взаимосвязь рассмотренных аспектов заключается в том, что имея в своем распоряжении ориентир-ограничитель, мысль участников педагогического процесса (и субъекта, и объекта) не костенеет, не обмирщается и не упрощается, несмотря на то, что все они имеют дело дело с материей, пусть и сложно устроенной: *litera scripta occidit, spiritus vivificat* – буква убивает – дух животворит (лат.). Ориентир-ограничитель объективно и трезво выводит сознание в перспективу вечности, а, значит, ответственности за то, что есть и то, что будет несколько времени спустя.

Более того, так организованный и ориентированный поиск и творчество человека, все больше и ярче явят ему Первоисточник света, что, в свою очередь, еще больше мобилизует и активизирует его жизнедеятельность.

Принципиальный вопрос в том, что выберет, к чему пристроится сознание и душа человека? Очевидно, что наряду со всем прочим, такому выбору могут и будут способствовать вспомогательные педагогические средства, в т.ч. максимы на латинском языке, о чем пойдет речь далее.

Что касается выбираемых вариантов путей дальнейшего следования, то здесь наличествует два варианта, если речь идет о собственно духовной плоскости и *tertium non datur est* – третьего не дано (лат.).

Первый, как представляется, удалось четко и емко сформулировать-описать почитаемому святому Русской Православной Церкви Иоанну Кронштадтскому: «Обильно открыл Ты мне, Господи, истину твою и правду твою. Через образование меня науками открыл Ты мне все богатство веры и природы и разума человеческого. «...» Изучил законы ума человеческого и его любомудрие, строение и красоту речи; проник отчасти в тайны природы, в законы ее, в бездны мироздания и законы мирообращения; знаю населенность земного шара, сведал о народах отдельных, о лицах знаменитых, о делах их, прошедших своею чередой в мире; отчасти познал великую науку самопознания и приближения к Тебе; словом – многое, многое узнал я; и доселе еще многое узнаю. Много и книг у меня многообразного содержания, считаю и перечитываю их, но все еще не насытился. Все еще дух мой жаждет знаний; все сердце мое не удовлетворяется, не сыто, и от всех познаний, приобретенных умом, не может получить полного блаженства» [5, с. 5-6].

Второй – прояснен понятными человеку словами великого И.В. Гёте в диалоге Мефистофеля и Фауста:

«Я дух, всегда привыкший отрицать.

И с основанием: ничего не надо.

Нет в мире вещи, стоящей пощады,  
Творенье не годится никуда.  
Итак, я то, что ваша мысль связала  
С понятием разрушенья, зла, вреда.  
Вот прирожденное мое начало,  
Моя среда.

«...»

Так вот он в чем, твой труд почтенный!

Не сладив в целом со вселенной,

Ты ей вредишь по мелочам?

«...»

Итак, живительным задаткам,

Производящим все кругом,

Объятый зависти припадком,

Грозишь ты злобно кулаком?

[2, с. 54-55]

Непосредственно обращаясь к вопросу использования в рамках занятий по мировоззренческим дисциплинам поговорок на латинском языке, как вспомогательному средству достижения поставленных перед ними образовательных и воспитательных задач, следует сказать, что они способны генерировать инспирирующее сияние, оживляющее процесс усвоения предлагаемых знаний и умений.

С технической точки зрения это достигается и обусловливается непривычностью и неизвестностью обучаемым латыни, о которой они, однако, имеют все же какое-то очень отдаленное представление, а скорее ассоциацию, с чем-то древним и очень мудрым.

В этом смысле знакомство с ней (краткими, но емкими выражениями) способно, и как показывает опыт, оказывает на сознание обучаемых положительно шокирующее необходимое влияние, которое преподавателю следует использовать: конвертировать и развить в целях достижения своих и предметных задач.

Такое понимание и подход к данному средству действительно показывает его второстепенность: в данном случае максимы на латыни есть «вспомогательные знания, которые потом могут быть преданы забвению, но нужны в данный момент» [6, с.19] в целях произведения именно шокирующе-взрывного эффекта. Дело в том, что обучаемые хотя и знают о латыни, но изначально не предполагают, что им лично может когда-то довестись столкнуться с ней в школе, колледже или институте (естественно, исключая специальности, где она, т.е. латынь, есть концептуальная основа профессии).

Вполне очевидна специфическая вспомогательность поговорок на латинском языке: они наделены особым ореолом и потенциалом по сравнению с прочими средствами.

Ситуация, как представляется, кардинально меняется и усложняется в том случае, если это же средство оказывается в руках субъекта, ясно понимающего, говоря современным языком политики и дипломатии, многополярности, а не гегемонию мироустройства.

Речь идет о таком профессионале, который не просто знает и принимает материальный и духовный аспекты бытия, но берет на вооружение, исходя из собственного выбора, накладывающего, однако, в силу этого ответственность за тех, кто оказывается в орбите его влияния, концептуальную специфику именно духовной составляющей, потому что, как уже отмечалось выше, *litera scripta occidit, spiritus vivificat* – буква убивает – дух животворит (лат.).

Ответственность же будет заключаться в том, какую духовность будет транслировать субъект, какой свет будет преломляться через него, в том числе и благодаря используемым вспомогательным средствам – поговоркам на латинском языке.

Концептуальный компонент латыни как вспомогательного средства заключается в том, какой текст-мэсседж подберет и вложит в контекст своего обращения субъект педагогической деятельности.

Кроме того, большое значение имеет и формальное



обращение с данным средством. Одно дело, если в рамках учебного процесса (на занятиях) он будет использоваться поговорки на латинском языке с целью усиления собственной весомости и авторитетности, что, естественно, необходимо, но все же есть игра и роль.

Совершенно иная ситуация, если это будет искреннее переживание и стремление поделиться и формой (звучание, начертание предложения), и глубиной (смысл предложения) содержания максимы на латыни, пронизанные потребностью, как выразился Президент России «не просто передать какие-то знания, хотя это очень важно, но научить учиться» [8].

А все сказанное только что есть сущностная характеристика педагогического обращения и деятельности как проповеди, причем, проповеди деятельностной духовности, безусловно, зависящей от принятого субъектом полюса дихотомично устроенного духовного на Земле.

Концептуальность латыни наиболее ярко и понятно просматривается через конкретные примеры, которые, как показал опыт, действительно сильно влияют на сознание аудитории, знакомящейся с максимами в рамках занятий.

Вот некоторые из тех поговорок, которые пользовались у студентов 100% успехом, популярность и действительно проникновением в суть и смысл: *carpe diem!* – лови день! (лат.); *dum spiro – spero* – пока дышу – надеюсь (лат.); *nulla dies sine linea* – ни дня без строчки (лат.); *falsa in uno, falsa in omnibus* – ошибка в одном – ошибка во всем (лат.); *errare humanum est* – человеку свойственно ошибаться (лат.).

Вполне очевидно, что подобного рода смысловые триггеры имеют колоссальное значение и востребованы в преподавании дисциплин гуманитарного цикла, способствующих формированию, а затем и стабильности существования мировоззренческой системы личности когда-то столкнувшейся, познакомившейся с концептуальной латынью.

По окончании учебного заведения (школа, колледж, вуз, курсы повышения квалификации и пр.), по прошествии времени человек однозначно позабудет все то, что ему доводилось, рассказывалось на занятиях по философии, культурологии, истории или литературе («когда забыли все, чему учились» [1, с. 15]).

Однако запоминание одной-двух-трех кратких предложений на латыни, прочно усвоенных за время курса, действительно понимание их философско-жизненного смысла, будет давать взрослому человеку ощущение, чувство положительной гордости и вдохновенности, рождаемых некогда бывшей со-причастностью к чему-то умному, сложному, в целом малопонятному, практически выходящему за грань нормально-полезного, но при всем при этом – необъяснимо завораживающему и влекущему («блеск юности, естественно присущий тем временам, но и свет, исходящий от занятия чем-то значительным» [1, с. 15]).

Постоянная же сверка полюсов нравственности, долга, чести и совести по духовному компасу, представление о тех (духовных) реалиях, точках и условиях их выхода в актуальную жизнь человека, а речь идет о дифференциации добра и зла, дает шанс человеку и обществу противостоять хаосу и вызовам современности, быть устойчивыми и крепкими.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гейзенберг В. Избранные философские работы, – Спб.: Наука, 2006
2. Гете И.Ф. Фауст, – М.: Издательство «Э», 2016
3. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы, – Новосибирск: Западно-сибирское книжное издательство, 1984
4. Достоевский Ф.М. Дневник писателя, – Спб.: Лениздат, 1999
5. Кронштадтский Иоанн, Моя жизнь во Христе, – М.: Центр Благо, 1999

6. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок, – М.: Знание, 1988

7. Паскаль Б. Мысли. Афоризмы – М.: Астрель, 2011

8. Научить учиться // Российская газета [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL <http://www.rg.ru/2015/10/08/putin-site.html>

9. РПЦ опровергла введение обязательной «Православной культуры» в школах // [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL <http://www.vesti.ru/doc.html?id=2781870&browser=ff>

УДК378

## ИТ-ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2016

**Фролова Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования Педагогического факультета

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, Карачаевск (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматривается информатизация образования, в том числе и художественного с применением ИТ-технологий – один из наиболее перспективных путей решения многих социально-педагогических задач, в том числе формирование общекультурных компетенций и толерантности студентов как одно из важнейших качеств, детерминирующих успешность адаптации индивида жить, конструктивно взаимодействовать в многоформатном поликультурном мире. Информационные технологии с техническими средствами применяются для создания новых информационных с целью развития умственных и культурных ценностей человечества. Компьютерная дидактика является одной из эффективных средств, но не в полной мере сегодня использован потенциал ИТ-технологий для эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов, в процессе художественного образования. Представлено содержание интерактивной деловой игры, включающей в себя: целый комплекс методов интерактивного обучения с применением ИТ-технологий, что позволяет обучающимся расширить свои знания, связи и отношения, способствует формированию общекультурных компетенций и толерантности студентов.

**Ключевые слова:** информатизация образования, ИТ-технологий, общекультурные компетенции, толерантность, интерактивные методы, художественное образование, мультимедийные технологии.

## INFORMATION TECHNOLOGY IN ART EDUCATION AS A WAY OF FORMING GENERAL CULTURAL COMPETENCES AND TOLERANCE OF STUDENTS

© 2016

**Frolova Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, doctoral student of theory and methods of professional education of Pedagogical faculty

*Karachay-Circassian state University named after U. D. Aliev, Karachayevsk (Russia)*

**Abstract.** The article considers the informatization of education, including art education using information technologies – one of the most promising ways of solution of many socio-pedagogical problems, including the formation of common cultural competencies and tolerance of students as one of the most important qualities that determine the success of adaptation of the individual to live, work constructively in multicultural world. Information technologies with technical devices are used to create new information with the aim of developing intellectual and cultural values of humanity. Computer didactics are one of the effective devices, but the potential of information technologies for the efficient formation of general cultural competence and tolerance of the students in the process of art education is not fully used today. The content of interactive business game is presented, that includes a set of methods of interactive learning using information technology that allows students to expand their knowledge, connections and relationships, contributes to the formation of common cultural competencies and tolerance of students.

**Keywords:** informatization of education, technology, cultural competence, tolerance, interactive techniques, art education, media technology.

Человечество вышло за пределы привычной среды в принципиально новое как измерение, новое пространство жизнедеятельности. В нем важная роль сегодня принадлежит паутине Интернета, приводящей к расширению контактов, изменению восприятия мира, совмещению реального и виртуального пространств. Всепроницающая информация, в том числе и художественно-образовательная, воздействуя на сознание, мышление людей, изменяя их потребности, ценности, возможности, социальное пространство существования и функционирования, многоплановую систему отношений, объективно формирует современную естественно-культурную среду обитания, обозначаемую порой как «информационная цивилизация» [1, 2].

С другой позиции переход цивилизации на новый этап развития, к информационному обществу в быстро меняющемся мире, где произошло разрушение межпоколенческого и культурного пространства. Этот переход некоторые ученые связывают с рубежными переменами стадийного характера. Важнейшим следствием и одновременно показателем этого перехода являются принципиально новые возможности, позиции, способности человека, который оказался сегодня в качественно новом информационном мире [3]. Одним из стратегических аспектов модернизации российского образования в целом, и в частности художественном, является информатизация, под которой понимается процесс обеспечения сферы образования и необходимой теоретической и практической информацией. Информатизация образования понимается как процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой оптимального использования Информационных технологий, ориентированных на реализацию социальных, психологических и педагогических целей обучения и воспитания [4]. В на-

стоящее время существует несколько терминов, связанных с понятием Информационные технологии в своем исследовании мы будем использовать термины информационные технологии, ИТ, ИТ-технологии – они идентичны, различий между ними нет.

Как отмечает ученый С.П. Ломов, что: «Сегодня характерен учет ценностных факторов человеческого мироотношения, реальность творческой составляющей деятельности людей, обеспечивающей саморазвитие, «само-строительство» субъектов этой деятельности на основе реальных обстоятельств быстро меняющегося мира. Именно интеграция науки и художественного образования могут и должны создавать и предлагать смыслы, образы, имиджи, идеалы, так необходимые человечеству, отдельно взятому народу и каждому человеку. Понимание значимости гуманитарного пласта знаний издавна было присуще людям» [5, с.5].

В связи с вышеизложенным, является актуальным максимально использовать потенциал ИТ-технологий для эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов, в процессе художественного образования обеспечивающее приобщение студентов к ценностям мировой и отечественной культуры, этнокультуры, осознание исторического прошлого страны и его современных реалий и при этом является уникальным средством трансляции в современный социум лучших региональных и общероссийских народных традиций, влияющих на развитие духовной сферы, как конкретной личности, так и общества в целом.

Реалии сегодняшнего дня создают условия для широкого использования информационных технологий в среде образования. Происходит неизбежность пересмотра организационных форм учебного процесса в связи с изменением с учетом парадигмы современного

образования роли преподавателя и студента в системе «педагог-ИТ-обучающийся». Увеличивается доля самостоятельной индивидуальной и групповой работы обучающихся, объем практических и внеаудиторных занятий, обучающиеся перестают, пассивно воспринимать готовые факты, законы, суждения и т.д., они активно будут искать решения проблемных задач. Сами по себе ИТ-технологии не реализуют процесс образования, но является средством для ее реализации.

Образования и воспитания не возможно представить без использования информационных технологий. Из статистических источников и имеющей информации, нам известно, что в области образования в индустриально-развитых стран большое значение дается использованием информационно-коммуникационным технологиям, как компьютерам и интернету, образовательным программам и различным мультимедийных средств.

Многие ученые, по использованию информационных технологий в образовательном процессе придерживаются различного мнения. Например, ученый Н. А. Шкильменская, говоря о реализации функций информационных технологий, отмечает круг задач, решаемых с их помощью, среди которых: изучение и закрепление нового материала; проведение лабораторных работ или практикумов; иллюстрация нового материала; самообразование и контроль [6, с. 64].

А. Г. Тихобаев информатизацию в обучении классифицирует по участникам диалога следующим образом: человек-человек (деловые и ролевые игры, работа в группах, дискуссия, мозговой штурм и т.д.); человек-машина (виртуальная реальность, компьютерные игры, интерактивные средства и т.д.); человек-машина-человек (дистанционное обучение, локальные телекоммуникационные технологии, компьютерное тестирование и т.д.) [7, с. 82].

Исследователи И.С. Ворошилова[8], В.В. Вязанкова [9] М.Л. Романова[10] отмечают, что информатизация образования – один из наиболее перспективных путей решения многих социально-педагогических задач, среди которых и эффективное формирование знаний когнитивного компонента любого личностно качества.

Информационные технологии с техническими средствами применяются для создания новых информационных с целью развития умственных и культурных ценностей человечества.

В ряде исследований выделено пять направлений развития экономики посредством развития информационной технологии - научных открытий, развитие знаний по учебным предметом, изобретения, инновации и развитие техники, что приводит к улучшению жизненного уровня людей.

Так же ученые отмечают [11-21], что при всех возможностях современных информационных технологий, одной из целей информатизации образования является не сам факт их использования в обучении, а повышение качества образовательной системы через их внедрение и распространение.

Появление компьютера, как нового элемента в педагогической системе во многом изменило ее функции и позволяет достичь нового педагогического эффекта. Как показывают результаты психолого-педагогических исследований по проблемам компьютеризации сферы образования, в ряде работ приведены основные дидактические условия использования компьютера в обучении, разработаны концептуальные основы, использование информационных технологий, рассмотрены возможности компьютера в развитии творческих качеств личности, как обучаемых, так и педагогов [22].

В настоящий период рассматриваются два основных подхода к определению информационной или как еще принято в последний период называть ИТ-технологии:

- дидактический процесс, формирующий в системы обучения новых методов и средств обработки данных.
- техническое средство в обучении.

Таким образом, в первом случае они применяются, как информационные технологии обучения и во втором – как техническое средство в обучении.

При использовании информационных технологий руководствуются следующими принципами:

- органичное включение информационных технологий в каждый из аспектов учебно-воспитательного процесса;
- изучение информационных технологий в педагогическом контексте;
- освоение целостных систем обучения на основе информационных технологий.

Среди форм использования информационных технологий в образовательном процессе учеными выделяются две основные:

- обучение методам использования информационных технологий;
- обучение с помощью информационных технологий.

Информатизация образования при правильном и эффективном использовании даёт большие возможности для обучения и воспитания.

Использование современных ИТ - технологии в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения и воспитания.

Обучающиеся и педагоги могут, свободно обмениваться мнениями, идеями, информацией и расширить свой кругозор; используя исследовательские методы познавать законы природы, социальные явления в их динамике, решать проблемы; разрабатывать творческие проекты, медиа проекты, усовершенствовать речь и овладеть иностранными языками; приобрести разнообразные необходимые навыки, которые могут оказаться весьма полезными как в личностном так и профессиональном плане.

Информатизация образования предполагает не просто интеграцию педагогических и информационных технологий, а усиление роли информационных процессов в образовательной деятельности и управлении образовательным процессом.

Использование ИТ- технологий, в том числе и мультимедийных, требует понимания дидактической специфики содержания учебного материала.

Термин «мультимедиа» (англ. multimedia) происходит от лат. multum – много и media – medium – средоточие; средства, то есть представляет собой электронный носитель информации, включающий несколько ее видов (текст, изображение, анимация и пр.) [23, 24]. Общеупотребительным значением термина «мультимедиа технологии» является следующее: ММТ – это интерактивные технологии, обеспечивающие работу с неподвижными изображениями, видеоизображением, анимацией, текстом и звуковым рядом [25, 26].

Применительно к сфере образования, С.Г. Григорьев и В.В. Гриншкун дают следующее определение термину «мультимедиа»: «Мультимедиа – это спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя (ставшего одновременно и читателем, и слушателем, и зрителем)» [27].

Под мультимедийными средствами понимаются новейшие технические разработки, предоставляющие с помощью компьютера большое количество информационных и образовательных возможностей. В категории понятие мультимедийных средства входят такие элементы, которые могут быть описаны такими понятиями как медийно интегрирование – взаимодействие между изображением, текстом, звуком, видео, электронной почтой., компьютерное сопровождение – персональный компьютер, принтер, проектор и т.д. и интерактивность – интерактивность, возможность при соответствующих программном сопровождении соучаствовать в различных виртуальных конференциях, вебинары и т.д.



Необходимо учитывать, что компьютер как средства ИТ- технологий всего лишь «инструмент». Нельзя оснастить образовательный процесс компьютерами и надеяться, что с их помощью можно повысить качество, обучаемые будут, сами обучатся, или быть воспитанными. Основной предпосылкой для улучшения качества учебного процесса были и останутся: креативный педагог; методическая компетентность преподавателя; применение разнообразных методов; интерактивность и открытость образовательного процесса; дидактически хорошо подобранные медийные средства.

Компьютер является, прежде всего прибором предназначенным: для создания и организации медийных средств; для демонстрации видеофильмов; для чтения различных информации (различные службы в интернете, перепись с рабочих страниц или учебников на различные носители данных); для презентаций медийных средств.

На наш взгляд компьютера можно применять, прежде всего, для решения следующих задач: средство для работы (компьютер принимается в качестве инструмента); средство для тренинга; средство для сбора, хранения и передачи информации; средство для моделирования; средство для коммуникации и коопераций.

Программное и аппаратное обеспечения составляют непрерывное единство, причем программное обеспечение является учебно-медийным средством. Компьютерные программы или данные для презентаций могут быть открытыми или закрытыми (всевозможные ступени между ними), так что они находятся во взаимодействии с учебными методами и формами работы.

Компьютер и интернет представляют собой необходимое дидактическое и педагогическое дополнение к общему спектру медийных средств.

Использование компьютера и интернета с дидактической – методической точки зрения не является самостоятельным методом. Его можно, интегрировать всевозможные учебные и внеучебные модели.

Использование мультимедийных средств должны: целенаправленно вести обучающихся к познавательному процессу; повышать успех обучения; сделать доступными сложные содержания учебного материала.

Работа с компьютером и интернетом расширяет спектр учебной и внеучебной

активности. Кроме того, она ведет к стиранию конвенциональных границ между личной квалификацией, процентированном занятием и домашним занятием (например: во время индивидуальной домашней подготовки к занятию с помощью сети интернета возможны обмен мнениями, взаимные объяснения и совместные дискуссии как между участниками соответствующего курса, или группы студентов, так и с участием других (посторонних) со всего мира, а также по сети интернета организуется вебинара, так что обучающиеся могут дистанционно участвовать в процессе презентации и задавать при этом свои вопросы.

Участники занятий получают тем самым большую степень свободы в организации и координации их образовательного процесса. Компетентия работы с сетью интернета проявляется и в систематическом контакте с большим количеством информации (менеджмент информации) также, как и в выработке доверия к социальным особенностям при сетевой коммуникации (например, социальные взаимоотношения при работе в чате, эмоциональный настрой при E mail – контактах и др..

В работах [28] показано, что применение виртуальных предпрятий удаленного доступа как средства имитации производственной деятельности адекватно развивает значимые личностно-профессиональные качества, в том числе и толерантность как фактор устойчивости личности к неблагоприятным внешним воздействиям [29]. При организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений вебинар позволяет студентам более качественно осваивать теоретический

материал учебной дисциплины, получать консультацию преподавателя, слышать мнение другого участника курса, формировать свои общекультурные и профессиональные компетенции. Преподавателям вебинар позволяет обеспечить научно-педагогическую и методическую поддержку самостоятельной работы студентов [30].

В качестве преимущества обучения с новыми медийными средствами необходимо подчеркнуть возможность самоопределения образовательного процесса, отхода от жестких рамок пространства и времени, оптимизация наглядности посредством мультимедиа, а также возможность моделирования.

Тем не менее, для эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов потенциал ИТ- технологий используется не в полной мере.

Формирование общекультурных компетенций и толерантности невозможно без накопления опыта бесконфликтного взаимодействия с поликультурной средой и использования её потенциала для личностного, профессионального развития. Создания образовательной среды, интегрировать различные методики, создавая для обучающегося ситуационные условия, ставя его в центр действия, превращая из строго подчиняющегося объекта в полноправный и активный субъект деятельности, в процессе которой происходит преобразование социального опыта, творческой активности, эмоционально-ценностных взаимоотношений, диалог, передача и восприятие информации и культурных ценностей, успешная адаптация личности в частности профессиональной деятельности и в поликультурной среде и применение ИТ-технологий позволяет данный процесс делать более эффективным.

Исходя, из выше изложенного мы предлагаем следующий комплекс использования ИТ- технологий для эффективного формирования общекультурных компетенций и толерантности в процессе художественного образования, который состоит из следующих этапов:

- применение обучающе-контролирующие программы, системы тестирования и учебно-информационные комплексы;

- педагогических заданий различного типа (операционального содержания, конструктивного типа и т.д.). Например, в рамках обучения истории искусств можно дать обучающемуся, задание найти в ресурсах Интернет информацию « О вкладе этнокультуры народов Северного Кавказа в развитие мировой культуры» и составить маршрут сайта для виртуальной экскурсии.

Проведение виртуальной экскурсии аналогично обыкновенной экскурсии главное преимущество виртуальных экскурсий – не покидая аудитории обучающиеся ознакомиться с объектами, расположенными за ее пределами. Объектами виртуальной экскурсии могут быть размещаемые в сети Интернет изображения и отображения реальных объектов: архитектурно-исторические объекты, музейные экспонаты, описание биографий художников, фотогалереи, иллюстрации к произведениям, критические материалы и т.д.;

- использование компьютерных систем учебного назначения, имитирующих производственную деятельность или жизнедеятельность в целом обучающегося. Широкий спектр программных продуктов популярны и активно используются в мировой практике, достаточно перечислить такие программы как AdobePhotoshop, CorelDraw, AutoCAD, Autodesk и другие ставшие неотъемлемым и традиционным инструментом мысли художников и дизайнеров. Это своеобразные виртуальные ресурсные центры, в которых обучающийся сможет осуществить «пробу творческой кисти» в будущей профессиональной деятельности. Имитация производственной деятельности с применением ИТ-технологий должна включать не только решение производственных задач, но и тренинг поведения в различных ситуациях и раз-

личной социальной среде;

– создание общедоступной информационно-образовательной среды для обучающихся (например, образовательных сайтов), содержащей динамические (обновляемые) информационно-образовательные ресурсы, значимые для формирования общекультурных компетенций и толерантности обучающихся, предоставляющей возможность проводить виртуальные конференции, виртуальные экскурсии т.д.

В рамках нашего исследования на базе Института культуры и искусств (далее ИКИ) Карачаево-Черкесского Государственного университета им. У. Д. Алиева проводился комплекс мероприятий разного плана. Приведем пример – по дисциплине «Основы теории и методологии пространства» на тему: «Проект дизайна офиса», проводилось занятие в форме интерактивной деловой игры, которое включало в себя: целый комплекс методов интерактивного обучения (дискуссию, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций и т.д.); применение ИТ-технологий в процессе разработки проектов «виртуальных макетов офиса» и презентация данных макетов; методы оценки, изучения, управления. Перед студентами ИКИ в процессе деловой игры были поставлены задачи: отражающие дефицит знаний, умений, элементов культуры, которые направлены на поиск необходимой информации, организации по самообучению; на имитацию профессиональной деятельности дизайнера; посвященные организации групповой работы; работы с помощью сетевых технологий, многоцелевое использование средств мультимедиа, в том числе продуктов Autodesk, которые позволяют заложить прочный фундамент не только развития профессиональных компетенций, но и формирования общекультурных компетенций и толерантности студента. Работа осуществляется по принципу теория – практика, то есть все теоретические знания закрепляются на практике. Данная методика проведения занятия позволяет формировать: навыки коллективных действий – студенты обучаются сопоставлять общие и личные задачи.

При этом основной упор делается на формирование общекультурных компетенций и толерантности личности студента. Обучающимся приходится учиться толерантным отношениям, сглаживать индивидуальные особенности своего темперамента и характера, которые могут стать барьером для получения положительных результатов для достижений общей цели – как в процессе работе над «проектом макета офиса» так и в процессе презентации своего проекта. В процессе деловой игры предусматривается обмен ролями, дающий возможность изучить проблему с различных сторон, каждый участник наблюдал развитие проблемы в динамики, лично принимая решение, мог увидеть их результат, приобретая свой личный опыт. Важным является создание в процессе деловой игры эмоциональной привлекательности участия в ней, а это возможно за счет обеспечения творческого, а не репродуктивного характера, того, что деятельность нацеливается не только на достижение внешнего результата, но и реализует процессы творческого познания окружающего мира. Итогом занятия стала – выработка многочисленных решений поставленной перед студентами проблемы и ее анализ.

Таким образом в условиях информатизации всех социально-экономических сфер современного общества, которое невозможно без совершенствования системы художественного образования с использованием информационных технологий, которые сегодня приобретают особую гуманистическую значимость, открывая для каждой личности уникальные возможности самореализации и комфортного мироощущения. Применение ИТ-технологий – один из наиболее перспективных путей решения многих социально-педагогических задач, в том числе формирование общекультурных компетенций и толерантности студентов как одно из важнейших качеств, детерминирующих успешность адаптации инди-

вида жить, конструктивно взаимодействовать в многоформатном поликультурном мире.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Проблемы современного образования. 2011. №6. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/> (дата обращения: 04.08.2014).
2. Ломов С.П. Педагогика и Психология искусства сегодня и завтра [Текст] / Ломов С.П. // Пути и средства повышения качества художественного образования эстетического воспитания: межвуз. сб. науч. тр. – М. ГБОУ ВПО МГПУ, 2013. – Вып. № 4. – 332с.
3. Григорьева И. В., Иванова Л. А. Философско-педагогический анализ категорий медиакультуры (на примере понятия «Медиаобразовательное пространство») // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. №369. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/> (дата обращения: 07.11.2014).
4. Долинер Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. - Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 344 с.
5. Ломов С.П. Педагогика и Психология искусства сегодня и завтра [Текст] / Ломов С.П. // Пути и средства повышения качества художественного образования эстетического воспитания: межвуз. сб. науч. тр. – М. ГБОУ ВПО МГПУ, 2013. – Вып. № 4. – С – 5.
6. Шкильменская Н. А. Основные функции современных информационно-коммуникационных технологий в условиях гуманитаризации образования / Н. А. Шкильменская // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - 2008. - № 83. - С. 58-69.
7. Тихобаев, А. Г. Интерактивные компьютерные технологии обучения / А. Г. Тихобаев // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2012. - №. 8. - С. 81-84 Режим доступа: <http://vestnik.tspu.edu.ru>. (дата обращения: 07.09.2013).
8. Ворошилова И.С. Поддержка студента в личностно-профессиональном самоопределении / И.С. Ворошилова, Н.П. Федорова, Д.А. Романов, Т.В. Тихомирова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - № 5 (99), 2013. – С. 106–112.
9. Вязанкова В.В. Квалиметрическая диагностика степени информатизации образовательного процесса / В.В. Вязанкова, М.Л. Романова // Открытое образование. - № 4, 2013. – С.15-20.
10. Романова М.Л. Современные модели формирования толерантности студентов / М.Л. Романова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - № 5 (99), 2013. – С. 106–112.
11. Белашов П.Д., Разуваев И.С. Понятие «компьютерные технологии» в рамках информационных технологий в обучении // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 54-60.
12. Сергушина О.В., Евсеева О.А. Информационное обеспечение учебной деятельности студентов вуза по педагогике: постановка проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 112-113.
13. Зуева С.В., Кривоногов С.В. Аспекты и перспективы развития современных информационных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 10-12.
14. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.
15. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.

16. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

17. Новикова У.М. Информационные технологии как управленческий ресурс в деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 23-25.

18. Ремезова Л.А., Сирик И.Ю., Лукомская А.А. Информационно-коммуникационные технологии как инструмент нового формата взаимодействия дошкольной организации и семьи в социализации ребенка с задержкой психического развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 102-105.

19. Кучай А.В. Интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 22-24.

20. Мухидинов М.Г. Развитие технологического и психолого-педагогического компонентов профессиональной деятельности будущего учителя информатики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 87-89.

21. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.

22. Степаненков П. В. Информационно-коммуникационные технологии в профориентационной работе со старшеклассниками: дисс ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Москва, 2010. – 180 с.: ил.

23. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. перераб. и доп. М.-СПб. 1998. – 1456 с. Режим доступа: <http://dic.academic.ru>. (дата обращения: 02.03.2014).

24. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: Уч. пособие для студентов / МГУКИ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.: Режим доступа: <http://window.edu.ru> (дата обращения: 02.10.2013).

25. Троян Г.М. Универсальные информационные и телекоммуникационные технологии в дистанционном образовании / Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов : Режим доступа: <http://www.studmed.ru>. (дата обращения: 10.01.2014)

26. Тоффлер А. Третья волна / А. Тоффлер. – М.: Изд-во АСТ, 1999. – 776 с. Режим доступа: <http://lib.znate.ru> (дата обращения: 10.01.2014)

27. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Мультимедиа в образовании Режим доступа: <http://www.ido.edu.ru> (дата обращения: 20.11.2014).

28. Хорошун К.В. Педагогическая модель формирования опыта толерантного поведения студентов с использованием инновационных методов обучения / К.В. Хорошун, Н.А. Тарасенко // Психология. Социология. Педагогика. – № 6, 2013. – С. 55-59.

29. Глухенький И.Ю., Романов Д.А., Терюха Р.В. Информатизация образования как фактор формирования толерантности студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5.; Режим доступа: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 05.04.2014).

30. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Гладков А. В. и др. вебинар как средство организации самостоятельной работы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2(15) С.31 – 34.



УДК 378

СОЗДАНИЕ КАЧЕСТВЕННО НОВОЙ ЦЕННОСТИ КАК КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ  
СОТРУДНИЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2016

**Харченко Светлана Альбертовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»  
*Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)*

**Аннотация.** Эффективность сотрудничества как наиболее продуктивного способа полисубъектного взаимодействия в современном обществе определяется его результативностью. Особую значимость в этом контексте приобретает вопрос о завершении цикла сотрудничества созданием продукта или услуги, которые характеризуются как значимые для потребителей и представляют собой несомненную и качественно новую ценность. Создание качественно новой ценности является одним из компонентов культуры сотрудничества студентов вуза. Согласно предлагаемому нами пониманию, формирование культуры сотрудничества студентов вуза становится возможным посредством реализации кластерного взаимодействия в современной образовательной практике. При этом кластерное взаимодействие представляет собой процесс включения субъектов кластера в продуктивную совместную деятельность самоорганизационного характера, смыслообразующим ядром которой является выраженная интенция на создание ценности как социально значимого результата. В этой связи усилия участников каждого кластера должны быть направлены на получение данного результата - оригинального, уникального, социально ценного продукта, аккумулирующего в себе личностные приращения каждого участника кластерного взаимодействия. Создание качественно новой ценности повышает значимость совместной деятельности, следовательно, позволяет говорить о наличии подлинной культуры взаимодействия, а именно, культуры сотрудничества.

**Ключевые слова:** ценность, сотрудничество, культура сотрудничества, совместная деятельность, кластерное взаимодействие, образовательный кластер, услуга, социально-значимый продукт, целевая аудитория.

A CREATION OF QUALITATIVELY NEW VALUES AS A COMPONENT OF CULTURAL  
COOPERATION OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY

© 2016

**Harchenko Svetlana Albertovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy»  
*Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)*

**Abstract..** The effectiveness of co-operation as the most productive way to polysubject interaction in modern society is determined by its effectiveness. Significance in this context has the question of the completion of the cycle of cooperation by creating a product or service, which are important for consumers and represent an undoubted and qualitatively new value. Creating a qualitatively new value is one of cultural components of the students' university co-operation. According to our understanding, creating a culture of co-operation of the university students is made possible through the implementation of cluster interaction in modern educational practice. At the same cluster interaction is the process of integrating the cluster actors in the productive joint work of self-organizational nature, sense-the core of which is the expression of the intention to create value as a socially significant result. In this case, the efforts of members of each cluster should be focused on getting this result - an original, unique, socially valuable product, accumulating a personal increment each member of the cluster interaction. Creating a new quality value increases the importance of joint action, therefore, suggests the presence of a genuine culture of cooperation, namely the cooperation culture.

**Keywords:** value, collaboration, culture of cooperation, culture, joint activities, cluster interaction, educational cluster, service, social and significant product, the target audience.

В условиях преобразования мирового пространства в единую зону иницируются механизмы интеграции экономик и обществ, информационного и культурного обмена между ними, кооперации, ассоциирования, сотрудничества современного человека, как носителя информационных и культурных ценностей, с природой, обществом, другими людьми.

Характеризуя постиндустриальную эпоху как «эпоху массового сотрудничества», Д. Тапскотт полагает, что сегодня «мы должны одновременно сотрудничать с огромным количеством людей — невзирая на границы, культуры, принятые правила и корпоративные рамки, — иначе мы просто исчезнем .... Когда пройдет двадцать лет, мы будем вспоминать сегодняшний день в начале XXI века как критически важную точку, на которой произошёл переворот в экономической и социальной истории. Мы будем полностью осознавать, что вошли в эпоху, основанную на новых принципах — принципах сотрудничества» [1].

Анализ содержания разных теоретических направлений, исследующих эффективность и особенности межличностного взаимодействия показал, что «все они очень последовательно поддерживают идею сотрудничества, кооперации как наиболее продуктивного способа полисубъектного взаимодействия в современном обществе» [2, с. 37].

Данные психологического анализа способов взаимодействия людей соотносятся с классификацией типов педагогического взаимодействия, предложенной М.И. Рожковым и Л.В. Байбуродовой, в основу которой положены три признака: отношения взаимодействующих сторон к интересам друг друга, наличие осознаваемой

общей цели совместной деятельности, субъектность позиции по отношению друг к другу во взаимодействии. Различное сочетание данных признаков составляет суть следующих типов взаимодействия: индифферентность, конфронтация, подавление, опека, диалог, сотрудничество. Принципиальная разница в её проявлениях состоит в характере отношений взаимодействующих сторон. В 1-й группе взаимоотношения являются нейтрально-отрицательными, а во 2-й - преимущественно взаимоположительными. Что касается общей цели совместной деятельности, то при индифферентном и конфронтационном взаимодействиях она не осознается их участниками. Полное осознание цели совместной деятельности проявляется при «соглашении» и «сотрудничестве». При этом только «сотрудничеству» присущи все лучшие свойства педагогического взаимодействия [3].

По мнению Э. Роузена, «сотрудничество для того, чтобы опробовать новые технологии и скоротать время, не оправдывает себя. Мы сотрудничаем, чтобы создавать ценность» [4, с. 32].

Согласно предлагаемому нами пониманию одним из главных компонентов культуры сотрудничества является *ценность*, более того, создание ценности завершает процесс сотрудничества и позволяет в конечном итоге характеризовать его как культурный. Следовательно, сотрудничество должно изначально организовываться в рамках творческих мастерских, лабораторий и т.п. с целью создания качественно новой ценности, представляющей собой продукт или услугу, которые окажутся значимыми для их потребителей (целевой аудитории).

В силу необходимости более развернутой аргументации обратимся к анализу понятия «ценность». Д.А.

Леонтьев подчеркивает, что проблема ценностей является важнейшей для любой из наук о человеке и обществе: «ценности выступают интегративной основой как для отдельно взятого индивида, так и для любой малой или большой социальной группы, культуры, нации, наконец, для человечества в целом. Разрушение ценностной основы неминуемо ведет к кризису, выход из которого возможен только на пути обретения новых ценностей» [5, с. 15].

Следует отметить, что проблема ценностей имеет многоплановый и многоуровневый характер [6-12]. С одной стороны, к ним относят все то, что имеет значимый характер – результаты и продукты материальной, духовной деятельности. С другой стороны, ценностями считают определенные духовные образования: идеалы, цели, представления о должном, прекрасном и истинном. Следовательно, надо различать ценности, которые могут быть материальными благами, обладать полезностью, удовлетворять жизненно необходимые потребности, выражать интересы; и ценности, которые суть продукты, результаты духовного производства, определенные духовно-идеальные образования, выражающие отношения индивида (группы, общества) к окружающему миру и являющиеся ориентирами поведения людей [13].

Так, например, И.С. Ильсова, анализируя содержание понятий «ценность» и «ответственность», указывает на то, что данные категории лежат в одной плоскости. По мнению автора, формирование экологической культуры необходимо рассматривать в соотношении этих двух понятий. В любой экологической ситуации важно акцентировать внимание учащихся на личной ответственности каждого жителя планеты за состояние природной среды, указывать на ее ценность не только для человека, но ценности дикой природы, ради сохранения её самой [14].

Заслуживает внимания точка зрения В. Лукова, который рассматривает ценность как значимый концепт гуманитарного знания. Автор подчеркивает, что специфика гуманитарного знания предполагает отличную от так называемых точных наук терминологию. В нем вполне допустима многозначность терминов: в большинстве случаев в гуманитарном знании ученый имеет дело вовсе не с терминами, а с концептами, т.е. со словами, в которых помимо содержания присутствует еще и некий образ, в свою очередь вызывающий ту или иную эмоциональную реакцию. В отличие от терминов концепты с трудом переводятся на другой язык, они несут в себе отпечатки истории языка и культуры, что приводит к сложностям в понимании гуманитарных концепций, созданных в различных странах: одни и те же концепты редко бывают абсолютно идентичными.

Именно таким концептом, по мнению автора, является понятие «ценность». В русском языке оно восходит к прилагательному «ценный», образованному от существительного «цена». В новых европейских языках у слова «ценность» есть два значения: стоимость и значимость. Обычно эти значения разведены. Подчеркнем, что даже самые подробные разъяснения значений в первоисточниках не могут отменить тот факт, что «ценность» – не термин, а концепт, так что на эмоциональном, почти не осознаваемом уровне представитель русской культуры вкладывает в это слово некий дополнительный смысл, определяемый историей его бытования в российской среде. Сегодня этот концепт тесно связан с понятиями цены и платы. Насыщение его инородным содержанием, пришедшим из западной философии, происходит без опоры на собственную научную традицию его истолкования, которая начала складываться совсем недавно. Тем не менее можно выделить некий общий смысл, который соединяет исходное понимание ценности в русской культуре, насчитывающее уже много веков, и в какой-то мере его научные интерпретации, появившиеся в последние десятилетия: ценность – это все, что дороже денег [15].

Философским исследованием природы ценностей занимается аксиология, являющаяся относительно самостоятельным разделом философии. Отметим, что понятие «ценность» в философскую лексику было введено в 60-е годы XIX века немецким философом Р.Г. Лотце, в то время как понятие «аксиология» возникло значительно позднее: оно появилось благодаря французскому философу П. Лапи в 1902 г. для обозначения отрасли философии, исследующей ценностную проблематику. Р.Г. Лотце теоретически обособил ценностную сферу от явлений действительности, придавая понятию «ценность» смысл значимости чего-либо в отличие от существования объекта или его количественных характеристик.

В.А. Сластенин, осуществляя анализ понятия «ценность» в генезисе, указывает на то, что неоднозначность природы ценностей подводит к необходимости систематизации толкований данного понятия. Так, в западной философии выделяются четыре группы определений ценностей:

- некие абсолюты, существующие в божественном разуме в виде вечных идей, независимых сущностей;
- производное от потребностей и разума человека, где человек или человеческое общество являются «носителями ценностей»;
- характеристики материальных и нематериальных объектов;
- действия.

В отечественной философской литературе «ценность» определяется как: способность вещей, идей и т.п. выступать средством удовлетворения потребностей отдельных индивидов и социальных групп; значимость вещей, идей и т.п. для жизнедеятельности субъекта; специфическая форма проявления отношений между субъектом и объектом с целью удовлетворения потребностей субъекта; специфические образования в структуре индивидуального или общественного сознания, являющиеся ориентирами личности и общества [16].

Таким образом, можно полагать, что приведенный выше анализ подтверждает, что продукт или услуга, создаваемые в процессе сотрудничества и характеризующиеся как значимые для потребителей, представляют собой несомненную ценность.

Следует пояснить, что ценность приобретает характеристики «качественно новой» в том случае, если является продуктом творчества индивидов и (или) коллективного субъекта деятельности в процессе сотрудничества. Для нас является значимой позиция О.Н. Ярыгина, который, анализируя концепцию К. Роджерса, выделяет в качестве одной из наиболее значимых творческих способностей человека способность к необыкновенным сочетаниям элементов и понятий: «эта способность предполагает спонтанную игру с идеями, оттенками, формами, отношениями и другими элементами исследуемого явления и составление из них невероятных сочетаний, выдвижение безумных гипотез, нахождение проблем в общеизвестном, соединении несоединимого» [17, с. 349].

Согласно предлагаемому нами пониманию, формирование культуры сотрудничества студентов вуза становится возможным посредством реализации кластерного взаимодействия в образовательной практике.

На основании отдельных подходов, определений, положений, имеющих в специальной литературе [18-26], а также в соответствии с авторской интерпретацией феномена сотрудничества, мы пришли к обоснованию собственной позиции, согласно которой образовательные кластеры были определены нами как высокопродуктивная форма кооперации обучающихся и специалистов-профессионалов (внешних партнеров), осуществляющих совместную учебно-профессиональную деятельность для достижения общей цели.

В свою очередь, кластерное взаимодействие, направленное на формирование культуры сотрудничества студентов вуза, представляет собой процесс включения субъектов кластера в продуктивную совместную дея-

тельность самоорганизационного характера, смыслообразующим ядром которой является выраженная интенция на создание ценности как социально значимого результата. В ходе формирующего этапа исследования студенты экспериментальной группы участвовали в экспериментальной деятельности в рамках изучения дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач», а также курса по выбору «Педагогические основы кластерного взаимодействия». При этом дисциплина «Практикум по решению профессиональных задач» представляла собой базовый курс, актуализирующий механизмы межличностного взаимодействия в процессе решения профессиональных задач, создающий условия для более продуктивного включения студентов в кластерное взаимодействие, которое осуществлялось в процессе изучения курса по выбору «Педагогические основы кластерного взаимодействия».

Следует отметить, что в начале формирующего этапа исследования в качестве определяющего принципа кластерного взаимодействия нами был принят следующий: все виды деятельности в кластере должны направляться созданием ценности - продукции, услуги или представления для реальной аудитории. В этой связи усилия участников каждого кластера были направлены на получение результата - оригинального, уникального, социально ценного продукта, аккумулирующего в себе личностные приращения каждого участника кластерного взаимодействия.

Именно поэтому, осуществляя презентацию продукта деятельности, полученного в результате кластерного взаимодействия, студенты должны были обосновать его социальную значимость посредством представления целевой аудитории как потребителя продукта или услуги. Другим требованием к продукту являлась его новизна (оригинальность). В случае соответствия продукта названным требованиям мы считали возможным охарактеризовать его как «совокупный инновационный продукт». Для решения данной исследовательской задачи студенты осуществляли поиск информации и материалов продвинутого уровня по аналогии с креативными профессионалами и исследователями. На этапе презентации им необходимо было продемонстрировать продукт собственной деятельности как качественно новую ценность, являющуюся результатом сотрудничества.

Презентация продукта деятельности как результата кластерного взаимодействия происходила на заключительных занятиях курса по выбору, итогом проведения которых стала организация выставки-продажи изготовленной продукции для преподавателей и студентов педагогического института. Следует отметить интересную форму презентации результата деятельности кластера «Представление в стиле Чикаго». Продуктом данного кластера явилось представление, подготовленное с целью проведения праздника «Последнего звонка» для студентов 4 курса бакалавриата.

Для представления продукции студенты готовили мультимедийные презентации, содержание которых свидетельствовало о серьезном и творческом отношении их к процессу производства продукта деятельности. Так, участниками кластера было продемонстрировано использование материалов «продвинутого уровня», а также специфической информации, источником которой были не только информационные ресурсы, но и беседы с профессионалами и любителями в той или иной области исследования.

Социальная значимость продуктов разных кластеров подтверждалась наличием реальных целевых аудиторий, придающих смысл и направление совместной деятельности. Так, например, в качестве целевой аудитории участниками кластера «Изготовление и использование бин-бегов (бескорпусной мебели)» стали владельцы малогабаритных квартир, большие и многодетные семьи с низким доходом, жильцы съемных, не меблированных квартир, т.е. студенты, любители удобной, комфортной и современной мебели.

фортной и современной мебели.

С целью оценивания полученных продуктов мы использовали специально разработанной Рензулли Д. методикой «Форма оценивания продукции студентов» – ФОПС [27]. Данная форма является валидным и надежным способом оценивания качества продукции как результата достижения. ФОПС включает два компонента. Первый компонент имеет отношение к процессу создания продукции и включает восемь пунктов. Каждый из этих пунктов состоит из трех частей: ключевого понятия, его описания и примеров для более ясного представления сути понятия. Второй компонент ФОПС относится к общему качеству продукции.

Работая с методикой, студенты анализировали и оценивали процесс утверждения цели, уровень и разнообразие ресурсов, их соответствие теме исследования, логику и последовательность собственных действий. Следует отметить, что результаты анкетирования подтвердили наличие проблемы, возникающей на начальных стадиях разработки продукции: 48, 2 % студентов отметили, что испытывали сложности, связанные с неопределенностью и неконкретностью цели взаимодействия, отсутствием четкого понимания природы продукта и его содержания на начальном этапе работы кластера. Вместе с тем в процессе последующего обсуждения полученных данных участники кластеров поясняли, что данная проблема успешно и быстро корректировалась в процессе совместной деятельности, что привело к достаточно высокому уровню «выполненности целей, поставленных в плане» по мнению большинства студентов (75,8 %).

Осуществляя оценивание продукции в целом, студенты достаточно высоко оценили оригинальность идеи: оценки «5» («выдающийся уровень») и «4» («выше среднего») выставили 82,7% студентов. Высокой оценки заслужил фактор «тщательность, внимательность к деталям и общая гордость со стороны студента»: 86,2 % оценили его на «5» и «4». По итогам полученных результатов была организована групповая дискуссия, в процессе которой студенты представляли оценочные суждения, предполагающие анализ и оценивание не только собственного кластера, но и кластеров, представленных однокурсниками, вносили конструктивные предложения по улучшению продуктов и расширению сферы их социальной востребованности.

Тем самым мы утвердились в мысли о том, что в случае, если в процессе сотрудничества создаются условия для реализации творческих способностей обучающихся, результатом взаимодействия станет продукт, представляющий собой синтез неординарных, креативных идей, характеризующийся качествами новизны и оригинальности. В свою очередь, создание качественно новой ценности повышает значимость совместной деятельности, следовательно, позволяет говорить о наличии подлинной культуры взаимодействия, а именно, культуры сотрудничества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тапскотт Д. Викиномика: как массовое сотрудничество изменяет все. Москва. 2011. 459 с.
2. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков: ИГПИ им. С.М. Кирова. 2002. 228 с.
3. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студ. вузов. Москва: ВЛАДОС, 2001. 256 с.
4. Роузен Э. Культура сотрудничества. Москва: ЭКОМ, 2009. 336 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. N 4. с. 15-26.
6. Ковшов Е.М. К анализу объективистского и субъективистского подходов в понимании сущности и иерар-



хии моральных ценностей // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 249-253.

7. Закиров Э.А. Обоснование управленческих решений на основе методики учета затрат по потокам создания ценности // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 2 (26). С. 152-158.

8. Варфоломеева Т.П., Хамзина Д.Ф. Социальные ценности и установки студентов-психологов на начальном и завершающем этапе обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 17-19.

9. Никашина Н.А. Базовые ценности как фактор самореализации личности людей с ограниченным зрением // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 27-29.

10. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7-9.

11. Мжельская Е.В. современные подходы к сущности понятия «семейные ценности» // Самарский научный вестник. 2013. № 4. С. 113-116.

12. Манова М.В. Социокультурные аспекты ценностей предпринимательства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 54-56.

13. Петров А. В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденция изменений // Социол. исслед. 2008. № 2. С. 83-90.

14. Ильясова И.С. Педагогические условия формирования экологической культуры студентов в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ...канд. пед. наук. Омск. 2010. 211 с.

15. Луков В. Социальные и культурные ценностные ориентации молодежи // Alma mater: Вестн. высш. шк. 2008. № 2. С. 46-56.

16. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия. 2003. 192 с.

17. Ярыгин О.Н. Креативность в аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Тольятти: ТПУ. 2012. № 2(9). С. 347-352.

18. Барышникова, М. Ю. Кластерное взаимодействие в стратегических программах развития вузов // Ректор вуза. 2012. № 4. С. 18-21.

19. Буреш О.В. Формирование образовательно-научно-производственных кластеров как стратегия повышения конкурентоспособности региона // Высш. образование в России. 2009. № 3. С. 120-125.

20. Давыденко Т.Г. О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций // Высш. образование в России. 2008. № 7. С. 69-72.

21. Журавлёва М.В. Профессиональная подготовка кадров на основе кластерного подхода // Alma mater: Вестн. высшей школы. 2010. № 2. С. 50-55.

22. Залялова А.Г. Региональная модель подготовки педагогических кадров в условиях образовательного кластера: дис. ...канд. пед. наук. Казань. 2010. 183 с.

23. Игнатова И. Кластерный подход в управлении учреждением образования Нар. образование. 2009. № 8. С. 62-66.

24. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе. Казань: РИЦ «Школа», 2010. 102 с.

25. Смирнов Д.В. Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода: автореф. дис. ... док. пед. наук. Шуя. 2012. 50 с.

26. Соколова К.С. Использование кластерного подхода в целях повышения конкурентоспособности системы образования: сравнительный анализ международного опыта // Соврем. исслед. соц. проблем. 2010. № 4.1 (04). С. 531-541.

27. Рензулли Дж.С., Джентри М., Рейс С.М., Селюк Е. Ю. Обогащающее обучение: Путеводитель по прак-

тико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению. Владивосток: ВГУЭС, 2006. 336 с.

УДК 378:800:81

# ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© 2016

**Хохленкова Людмила Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** В настоящее время возможно использование иностранного языка в предметном и процессуальном плане, что будет способствовать всестороннему развитию обучаемых как личностей. В статье подчеркивается роль личностно-ориентированный подход в обучении иноязычной монологической речи будущих специалистов в неязыковом вузе, который предполагает развитие способностей обучаемых к саморегуляции действий, их выполнению, самоконтролю и рефлексии, создание личностной культуры. Иностранный язык усваивается в процессе восприятия, осмысления, понимания, выступает средством в содержательной и осмысленной деятельности обучаемого. Личностно-ориентированный подход в обучении монологической речи способствует актуализации возможностей личности обучаемого, обеспечивает активизацию мыслительной деятельности, развивает креативность, смысловое творчество, а так же способствует созданию благоприятной эмоциональной среды в процессе обучения иностранному языку. Более подробно рассмотрены принципы организации учебного процесса в разных условиях сформированности иноязычной монологической речи, ее коммуникативные функции, в которых проявляется коммуникативно-познавательная потребность обучаемых, являющаяся внутренним мотивом их речевой деятельности, в которой присутствуют личностный и субъективный компоненты, что является особенностью личностно-ориентированного подхода в обучении иноязычной монологической речи. Выделена типология иноязычных упражнений личностно-ориентированного характера, способствующая формированию и совершенствованию умений в овладении иноязычной монологической речью.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, иностранный язык, иноязычная монологическая речь, активизация мыслительной деятельности, коммуникативная функция, лингвокреативное мышление, интеллектуальная активность, учебная деятельность, система иноязычных упражнений, самостоятельная работа, языковые способности.

## PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING FOREIGN MONOLOGUE SPEECH OF FUTURE SPECIALISTS AT NON-LANGUAGE HIGH SCHOOL

© 2016

**Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
“The theory and practice of translation”

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** Nowadays you can use a foreign language in substantive and procedural terms that will contribute to the comprehensive development of the students as individuals. The article emphasizes the role of personality-oriented approach in teaching foreign monologue speech of future specialists at non-language high school, which involves the development of abilities of the learners to self-regulation of action, their implementation, self-monitoring and reflection, creation of personal culture. Foreign language is learned in the process of perception, comprehension, understanding, acts as a tool in a meaningful and sensible activity of the learner. Personality-oriented approach in teaching monologue speech contributes to the actualization of the possibilities of the individual student, to stimulate mental activity, develops creativity, as well as create a favourable emotional environment in the process of teaching a foreign language. In more detail the principles of organization of educational process in different conditions of formation of monologue speech in a foreign language, its communicative function, which is manifested in communicative and cognitive needs of the learners, which is the inner motive of speech activity, in which there are personal and subjective components, which is a feature of personality-centered approach in teaching foreign monologue speech. A dedicated typology of foreign language exercise student-oriented nature, contributing to the formation and improvement of skills in mastering a foreign language monologic speech.

**Key words:** personality-oriented approach, foreign language, foreign language monologic speech, activization of cognitive activity, communicative function, languagefile thinking, intellectual activity, educational activity, the system of foreign-language exercises, self-study, language abilities.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе ориентируется на требования Федерального государственного образовательного стандарта. Однако, в настоящее время это не исключает возможности использования иностранного языка в предметном и процессуальном плане таких подходов, которые приведут не только к формированию соответствующих компетенций, но и будут способствовать всестороннему развитию обучаемого как личности, чтобы выявить потенциальных будущих специалистов в различных сферах занятости [1-8].

Личностно-ориентированный подход в обучении иноязычной монологической речи будущих специалистов предполагает развитие способностей обучаемых к целеполаганию, планированию, к саморегуляции действий, к их выполнению, к самоконтролю и рефлексии, созданию личностной культуры и способствует развитию и саморазвитию личности как субъекту познания и деятельности [9-14].

Иностранный язык усваивается в процессе восприятия, осмысления, понимания, выступает средством в содержательной и осмысленной деятельности обучаемого – ее субъекта. Личностно-ориентированный подход в обучении монологической речи способствует развитию

ориентации на «дальнейшее развитие личности обучаемого», актуализации его еще скрытых потенций в апробироваии нового [15].

Рассматривая обучаемого как субъекта познания И.С. Якиманская воспринимает процесс обучения как возможность реализовать себя в познании в учебной деятельности и в учебном поведении. Такой подход обеспечивает активизацию мыслительной деятельности, личностный рост, развивает креативность, критичность, смысловое творчество [16-18].

Именно личностно-ориентированный подход в обучении иноязычной монологической речи будущих специалистов способствует созданию благоприятной эмоциональной среды в процессе обучения иностранному языку для успешной реализации следующих задач:

- образовательных и развивающих:
- развитие умений и навыков монологической речи обучаемых;
- возможность реализации обучаемого в познавательной деятельности;
- динамичность и дифференцированность процесса обучения;
- расширение интеллектуальной компетентности

обучаемых;

- *практических*:

- повышение внутренней и внешней мотивации к изучению иностранного языка;
- активизация мыслительной деятельности;
- развитие творческого мышления и самостоятельности обучаемых; воспитательных целей;
- повышение интереса к изучению иностранного языка;
- формирование нравственных ценностей;
- развитие умения работать в процессе межличностного общения;
- саморазвитие личности обучаемых.

Личностно-ориентированный подход в обучении будущих специалистов иноязычной монологической речи проявляется в разных условиях ее сформированности в зависимости от самостоятельности и творчества, которые проявляют обучаемые. И.А. Зимняя называет самостоятельную работу «высшей формой учебной деятельности», ибо это «свободная по выбору внутренняя мотивированная деятельность». Такая деятельность придает процессу обучения личностный смысл, самоорганизацию, качественное выполнение заданий, текущий и итоговый самоконтроль [19,20].

Монологическая речь всегда имеет разные коммуникативные цели: для сообщения информации, убеждения и побуждения обучаемого к действию. Коммуникативность является основным фактором, который обеспечивает адекватность общения на логико-семантическом уровне.

Для коммуникативных функций монологической речи: информативной (Yes, we have low-cost loans); воздейственной (You mustn't take this plan, they have sharp long-term trend. We can suffer losses.); эмоционально-оценочной (They are great, that pay attention to free enterprise system.) характерны языковые средства и определенные психологические стимулы. Монологическая речь требует от обучаемого умения связно и последовательно излагать свои мысли, выражать их в ясной и отчетливой форме, формирует мышление, учит логически мыслить [21-23].

По определению Г.В. Роговой монолог – это форма устного связного высказывания, изложения мысли одним лицом. Монолог состоит из ряда логически последовательно связанных между собой предложений интонационно оформленных и объединенных единым содержанием [24].

Монолог – это активный и произвольный вид речи, который осуществляется в том случае, если обучаемые на основе изучаемой темы умеют построить свое высказывание или последовательность своих высказываний. Работая над созданием учебно-методического комплекса для экономических специальностей, мы опирались на следующие принципы организации учебного процесса:

- речевая направленность (практическое применение иностранного языка, которое предполагает использование коммуникативно необходимого речевого материала);
- функциональность (подбор и организация речевого материала, адекватный процессу коммуникации, где необходимо единство лексической, грамматической сторон монологической речи);
- индивидуализация (индивидуальная реакция, осуществляемая только в том случае, если речевые действия будут соответствовать потребностям и интересам обучаемого;
- мотивированность (стремление к монологическому высказыванию, коммуникативный мотив;
- креативность (развитие таких личностных качеств как рефлексия, самооценка, критическое и лингвокреативное мышления).
- интенсивность обеспечение сознательного усвоения, интуитивного распознавания и целенаправленного использования лексического и грамматического матери-

ала для расширения и пополнения собственной языковой базы.

В процессе отбора тематического материала для нашего учебно-методического комплекса «Иностранный язык (английский)» мы учитывали следующие качества монологической речи: продуктивность, целенаправленность, логичность, непрерывность, смысловая законченность, выразительность, самостоятельность, оказывающие влияние на личность обучаемого. Коммуникативно-познавательная потребность обучаемых становится внутренним мотивом их речевой деятельности, развивается лингвокреативное мышление, которое создает новые языковые категории, характеризующиеся оригинальностью и новизной, и обогащает сформированные языковые понятия новым содержанием, то есть проявляются личностный и субъективный компоненты, что является особенностью личностно-ориентированного подхода в обучении монологической речи на иностранном языке в неязыковом вузе.

Мы разработали такие темы в нашем учебном комплексе как «История экономических связей России и Великобритании», «Развитие экономики России на современном этапе», «Экономическая глобализация», «Внешняя торговля России», «Роль инновационных технологий в экономике России». Вышеперечисленные темы развивают не только умения адекватного коммуникативного поведения, но и способствуют развитию лингвокреативного мышления, которое создает новые языковые категории, обогащает новым содержанием уже сформированные языковые понятия, формирует социально-личностные качества (целеустремленность, рефлексию, самооценку). Лингвокреативное мышление вызывает языковую и речевую активность, что развивает языковые способности обучаемых и порождает чувство языка.

Языковые способности, формирующиеся у будущих специалистов в процессе обучения, обеспечивают успешное усвоение языкового материала [25-32], а именно: установление точного значения слова, самостоятельную догадку о значении нового иноязычного слова, нахождение необходимых фраз для выражения собственных мыслей, выражение своей собственной позиции; выделение позитивного значения текста; употребление разнообразных фраз для начала и завершения высказывания; быструю ориентацию в поиске необходимых иноязычных словосочетаний для выражения собственных мыслей логически раскрыть и обосновать главную мысль текста; сделать выводы и заключение. Указанные выше языковые способности расширяют собственную языковую базу обучаемого, обновляют собственный языковой и речевой опыт, раскрывают язык как выстроенную личностно-значимую систему.

На развитие, формирование и совершенствование умений овладением монологической речью с точки зрения личностно-ориентированного подхода влияют не только качества монологической речи, но и коммуникативно-познавательная потребность обучаемых, ориентированная на такую информацию содержащуюся в текстах УМК, которая в процессе обучения раскрывает резерв личности обучаемых и способствуют формированию следующих умений:

- соотносить информацию, полученную из прочитанного текста, со знакомой информацией по данной теме;
- интегрировать новые знания;
- расширять и пополнять собственную языковую базу;
- упорядочивать личностно значимую компоненту речевого опыта;
- развивать ассоциативную память;
- отбирать и использовать ассоциации согласно замыслам текста;
- развивать языковую догадку по контексту или известным элементам и деталям;



- продуцировать собственные речевые высказывания;
- увеличивать объем познавательной информации;
- актуализировать творческие способности;
- использовать полученные языковые знания как личностно-значимые и личностно-мотивированные;
- понимать творческий потенциал текста;
- выделять и обосновывать основные тезисы текста;
- определять основные понятия текста.

Для успешного повышения уровня владения выше-названных умений нам необходимо было разработать систему иноязычных упражнений, которая должна соответствовать таким требованиям как:

- соответствие тематике и языковой базе обучаемых;
- обеспечение поэтапного формирования и развития умений, необходимых для осуществления личностно-ориентированного подхода в обучении монологической речи на иностранном языке будущих специалистов;
- направленность упражнений на развитие подготовленной и неподготовленной монологической речи;
- степень комбинированности языковых (лексических и грамматических средств);
- лексическое, грамматическое и синтаксическое соответствие.

Если говорить о системе иноязычных упражнений личностно-ориентированного характера, то необходимо учитывать следующие особенности:

- наличие субъективного опыта обучаемых;
- владение соответствующей информацией;
- стремление самостоятельно получить расширенную информацию по изученной теме.

Для эффективной реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иноязычной монологической речи и учитывая его основные положения, мы опирались на типологию иноязычных упражнений, выделенную С.Ф. Шатиловым [33]:

- языковые упражнения;
- условно-коммуникативные упражнения;
- подлинно-коммуникативные.

Рассматривая эту типологию мы учитывали лингвистические особенности, привлекающие внимание обучаемых (наличие слов-обращений: *students, my friends*; риторических вопросов: *What have I done to deserve it? Is the poor privilege to turn the key?*; речевых клише: *I'd like to point out right at the beginning that...*, *Today we'll be taking a closer look at...*; ключевых фраз: *How to calculate interest on the deposit*), структурно-композиционные особенности (*The important task of the nearest two years is stabilization city's debt including using international and more profitable loan. If this is problem is solved we'll have another financial situation. As a result the question on wage and realization important social program.*; эмоциональную окрашенность тем, рассматриваемых в нашем учебно-методическом комплексе.

Подбирая языковые упражнения, мы придавали большое значение лексическому аспекту речи: особенностям значения иноязычных слов, их употребление в разных значениях, так как мыслительные процессы и их результаты в виде суждений, понятий, категорий фиксируются в речевом и языковом сознании обучаемого с помощью лексических единиц языка, отражающих разнообразную информацию в тексте (*aggregate demand, wage rates*), которая вызывает у обучаемых потребность сравнить полученную информацию, с имеющейся по изучаемой теме в творческом высказывании; грамматическому аспекту речи: предложение с усложненным синтаксисом (сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, двойные союзы).

Условно-коммуникативные упражнения обеспечивают переход от подготовленной речи к неподготовленной и направлены на обучение различным типам монолога и носят преимущественно личностно-ориентированный

характер. Так как темы учебно-методического комплекса имеют профессиональную направленность, то мы использовали в обучении иностранному языку такие разновидности монолога как:

- монолог-рассуждение;
- монолог-повествование;
- монолог-описание;
- монолог-сравнение.

В монолог-рассуждении обучаемый высказывает свое мнение по определенному вопросу.

Монолог-описание – предполагает характеристику того или иного явления путем перечисления его качеств, признаков и особенностей.

Монолог-повествование – передает последовательность действий.

Монолог-сравнение представляет собой монолог-описание и монолог-рассуждение, так как обучаемый высказывая свое мнение о сравниваемых событиях, переходит к новому суждению – ответу на поставленный вопрос.

Подлинно-коммуникативные упражнения отличаются творческим или проблемным характером, направлены на проявление личностной инициативы при построении собственного высказывания. (*Studying this task I would like to stress ...*).

Языковые, условно-коммуникативные и подлинно-коммуникативные упражнения, предложенные нами в УМК «Иностранный язык (английский)», обеспечивающие успешное овладение иноязычной монологической речью, дающие возможность обучаемым осознать значимость приобретения новых личностных знаний и способностей продуктивной учебной и профессиональной деятельности, мы относим к личностно-ориентированным упражнениям, которые носят творческий и индивидуальный характер, стимулируют проявление личностной инициативы.

Мы рассматриваем личностно-ориентированный подход в обучении иноязычной монологической речи будущих специалистов в неязыковом вузе как процесс организации эффективного обучения, направленный на стремление проявить интеллектуальную активность, способствующей пробуждению интереса обучаемого к себе как к языковой личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2014. 63 с.
2. Канашина Г.А., Деревянных Т.В. Федеральные государственные образовательные стандарты как вектор обновления перехода на новые образовательные стандарты // В сборнике: Современное дошкольное образование: опыт, проблемы и перспективы сборник научно-методических статей. Йошкар-Ола, 2016. С. 13-20.
3. Комов А.Т., Куликов А.С. О некоторых проблемах подготовки бакалавров по новому федеральному государственному образовательному стандарту // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. С. 36-37.
4. Козликин Д.П., Радкевич М.М. особенности подготовки бакалавров по новому федеральному государственному образовательному стандарту // Современное машиностроение. Наука и образование. 2011. № 1. С. 47-50.
5. Горбунова М.В. Практикоориентированное обучение при переходе вуза к федеральным образовательным стандартам третьего поколения на примере ВГУЭС // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 14. С. 300-304.
6. Кузьмина Л.Г., Стернина М.А. ФГОС ВПО и стратегические вопросы организации обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // В сборнике: Английский для нефилологов. Проблемы ESP - 2011 Стернина М.А. Воронеж, 2011. С. 3-6.

7. Куликова Е.В. Активизация обучения иностранному языку в условиях реализации ФГОС нового поколения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5-2. С. 101-105.
8. Боголепова С.В., Шадрова Е.В. Методология обучения иностранному языку в вузе: реализация ФГОС ВПО // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. № 2. С. 189-203.
9. Варникова О.В. Триединство компетентного, коммуникативного и личностно-ориентированного подходов при обучении иностранному языку в контексте профессионализации студентов // Научные исследования в образовании. 2008. № 10. С. 8а-10.
10. Амирова Г.Г., Зернова И.Р. Эффективность реализации личностно-ориентированного подхода в процессе обучения иностранным языкам студентов технологических вузов // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 22. С. 386-389.
11. Тевелевич А.М. Методические инструменты реализации личностно-ориентированного подхода в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2012. № 14. С. 54-60.
12. Олехник О.А. Методы и технологии личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам // Наука и образование: новое время. 2014. № 4. С. 304-307.
13. Зернова Л.Л. Личностно-ориентированный подход в преподавании иностранного языка // В сборнике: Теоретические и прикладные вопросы науки и образования сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 16 частях. 2015. С. 72-74.
14. Определеннова О.В., Родионова Т.В., Виноградова Е.Н., Зенина И.В. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // В сборнике: Современные тенденции в образовании и науке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 26 частях. 2013. С. 117-120.
15. Borzova E. Teachers as Change Agents: Critical Thinking Tasks in a Foreign Language Classroom and Reflections on Printed materials – From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education. // Proceedings of the ViKiPeda – 2007 Conference in Helsinki, May 21-22, 2007.- Helsinki Yliopisto. 2008 (ed. Seppo Tella). – p.p. 29-54.
16. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе // И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 2002. 96с.
17. Якиманская И.С. Особенности психологической оценки в личностно-ориентированном обучении. / Якиманская И.С. Материалы IX научно-практической конференции “Образовательная среда лица как фактор обеспечения личностных достижений учащихся”. Оренбург: Лицей №1. 2000. С.167-168
18. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык: 1989. 219с.
19. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
20. Марчукова О.Н. Личностно-ориентированный подход к обучению монологической речи на занятиях английского языка в вузе // В сборнике: Состояние, проблемы и перспективы развития социально ориентированного строительного комплекса на региональном уровне. 2012. С. 245-249.
21. Журавлева Е.В., Алексеева М.В. Способы формирования устной речевой компетенции (монологическая речь) у студентов 1-2 курсов неязыковых специальностей // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 12-2. С. 67-77.
22. Петрова И.С. Устная монологическая речь как форма межкультурной коммуникации // В сборнике: Научное обеспечение агропромышленного производства материалы Международной научно-практической конференции. 2012. С. 51-53.
23. Лозовая А.О. Монологическая речь на уроке иностранного языка // В сборнике: Современные вопросы обучения иностранным языкам в школе и вузе сборник научных статей. Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2014. С. 108-110.
24. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. «Методика обучения английскому языку», Л.: Просвещение. 1975. 312с.
25. Вольникова Е.А., Кривошеева Ю.М. Ключевые концепты английской языковой картины мира // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 218-222.
26. Куликова И.В. Развитие речемыслительных способностей студентов при работе с учебным гипертекстом на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74-77.
27. Бакшутова Е.В., Рулина Т.К. Прототипы, тропизмы и новации языкового подсознания больших групп // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 39-43.
28. Смирнова Е.В. Перспективы преподавания иностранного языка в условиях информационного поликультурного и мультилингвального общества России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 105-109.
29. Артамонова Г.В. Роль мотивации в процессе самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 7-9.
30. Яблонская Т.Н. Задачный подход в системе повышения качества педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 2. С. 47-50.
31. Ясаревская О.Н. Технология разработки учебных модулей по иностранному языку на основе ФГОС 3 поколения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 162-167.
32. Благоев Ю.В. Интегративный спецкурс «Иностранный язык (английский) - литература музыки // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 30-33.
33. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб пособие / С.Ф. Шатилов. М.: Просвещение, 1986. С 144-147.

УДК 372.881.1

**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ ПОСРЕДСТВОМ  
ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МАГИСТРАНТОВ**

© 2016

**Ярыгина Неля Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры  
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Аннотация.** В настоящее время существенно изменились общественные требования к высшему образованию и связано это, в первую очередь, с так называемым «информационным взрывом», отличительной чертой которого является легкость получения и общедоступность информации. На сегодняшний день для результативной деятельности нужно не просто уметь формулировать полученные знания, а необходимо уметь творчески применять их в практической деятельности, работать с различной информацией и правильно использовать ее. Следовательно, важнейшей образовательной задачей выступает подготовка высококвалифицированного специалиста в конкретной области, которая неосуществима без соответствующих педагогических условий в высшем учебном заведении. Решающим фактором результативного формирования профессиональных компетенций выпускника являются педагогические условия, гарантирующие успешность и продуктивность образовательного процесса и повышение профессионально-авторитетных качеств. В действительности любой процесс образуется в результате прямого действия различных факторов и обстоятельств, который можно трактовать как условие. Сами по себе условия не являются основанием событий, но, в исследованиях педагогики, они или повышают, или понижают действие причины. Следовательно, успешность функционирования педагогической системы обуславливается факторами, обстоятельствами и комплексом мер, являющихся в данном случае, условиями. Комплексность факторов и компонентов образовательного процесса гарантируют результативность обучения. Совокупность последовательных и координированных действий педагогического состава и обучающихся, ориентированных на осознанное усвоение последних системы знаний, навыков и владения опытом, развитие способностей применения их в практической деятельности, являются педагогическим процессом. Совокупность составляющих образовательного процесса, их статические и динамические связи, предполагающие пошаговую смену целей, средств их осуществления, природы деятельности преподавателя и обучающегося, итогов педагогического процесса рассматривают как педагогическую систему.

**Ключевые слова:** образование, магистратура, подготовка магистров, высшее образование, психолого-педагогические условия, исследовательская компетентность, задачи, принципы, двухуровневая система образования.

**IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE MAGISTRACY BY FORMING  
RESEARCH COMPETENCE UNDERGRADUATES**

© 2016

**Yarygina Nelia Anatolyevna**, candidate of economic sciences, Professor of Department  
“Accounting, analysis and audit”*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Abstract.** Currently significantly changed social demands to higher education and it is connected, first of all, the so-called “information explosion”, the hallmark of which is the ease of obtaining and accessibility of information. Today for productive activities should not just be able to articulate this knowledge, and you must be able to creatively apply them in practice, work with different information and use it correctly. Therefore, the most important educational task performs training highly qualified specialists in a particular area, which is impossible without appropriate teaching conditions in higher education. The decisive factor for the effective formation of professional competencies of graduates are pedagogical conditions guaranteeing the success and efficiency of the educational process and enhancing professional authoritative qualities. In fact, any process is formed by the direct action of various factors and circumstances that can be interpreted as a condition. By themselves, the conditions are not the basis of events, but in the pedagogy research, they either increase or reduce the effect of the cause. Consequently, the success of the functioning of the educational system is caused by factors, circumstances and set of measures, which are in this case conditions. The complexity of the factors and components of the educational process ensure the effectiveness of training. The set of coherent and co-ordinated action of the teaching staff and students, focused on a conscious assimilation of the past system of knowledge, skills and ownership experience, application development skills in their practice are the pedagogical process. The set of components of the educational process, their static and dynamic communication involving step-change objectives, means of implementation, the nature of activity of the teacher and the student, the results of the pedagogical process is considered as the educational system.

**Key words:** education, MSc, Masters training, higher education, psychological and pedagogical conditions, research competence, objectives, principles, two-tier system of education.

По мнению Н.В. Бордовской педагогический процесс проявляется в формулировке целей образовательного процесса, средств и обстоятельств их осуществления, функционирование через взаимодействие преподавателя и обучающегося, оценке уровня достижений и результативности результатов [1].

О.С. Гребенюк считает, что педагогика – это наука изучающая сущность, закономерности, направления и перспективы формирования педагогического процесса, а педагогический процесс, в свою очередь, представляется подвижной, изменяющейся системой, системообразующим фактором которой выступает педагогическая цель, а обобщающим качеством – взаимодействие педагога и обучающегося. Педагогическое мастерство, по мнению О.С. Гребенюка, необходимо дополнять организацией групповой и самостоятельной деятельности, мастерством передачи знаний и выработкой опыта деятельности, опытом владения педагогической техникой [2].

Исследованием данного вопроса занимаются очень много отечественных педагогов и антропологов. Среди них следует выделить А.А. Реана [3], В.А. Сластенина [4], И.П. Подласого [5], Б.П. Бархаева [6]. В работах данных авторов наиболее полно освещены различные аспекты педагогического процесса с точки зрения его целостности и системности.

Непосредственно перед разработкой педагогической системы, следует определить какие ее составляющие необходимо усовершенствовать и при каких условиях, также надлежит детализировать субъекты и уровни управления, напрямую влияющих на совершенствование качества образования и составляющих системы, относящиеся к компетенциям преподавателя. Основным условием результативности целей при формировании исследовательских компетенций магистрантов выступает такая организация учебного процесса, в которой содержание, организационные методы и формы образовательной деятельности совпадают с целями обучения.



Вышесказанное определяет основу для формирования педагогических условий, обеспечивающих эффективную подготовку магистра-выпускника.

Следует определить место исследовательской компетентности в различных группировках основных компетентностей. В классификации основных компетентностей И.А. Зимней, исследовательская компетентность входит в качестве составляющей в «компетенцию, относящуюся к деятельности человека» [7].

А.В. Баранников исследовательской компетентности отводит самостоятельную роль наравне с образовательной, социально-личностной, личностно-адаптивной, коммуникативной, а также с компетентностью в области организаторской деятельности и сотрудничества [8].

А.В. Хуторской рассматривает исследовательскую компетентность, как составной фрагмент познавательной компетентности, включающей «элементы методологической, надпредметной, логической деятельности, способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии». Она также является составляющей компетентности индивидуального самосовершенствования, ориентированной на освоение методов интеллектуального и духовного саморазвития [9].

В педагогике условия формулируются как причины, условия, комплексность мер, которые напрямую воздействуют на успешность функционирования педагогической системы [10-15]. Выбор соответствующих педагогических условий формулируется целью, с которой они создаются, первоосновными критериями планируемого результата и характерностью образовательной среды, осуществляющей процесс его достижения.

Формирование специальных условий в образовательной практике обусловлено потребностью ее корректировки и связано с психологическими, подразумевающими изучение внутренних характеристик личности с целью непосредственного воздействия на них и педагогическими аспектами, подразумевающими обнаружение и создание условий, обеспечивающих результативность действий. Исходя из вышесказанного, в данном диссертационном исследовании соответственно рассмотреть психолого-педагогические условия, как систему взаимосвязанных мер, содействующих успешному овладению магистрантами исследовательских компетенций в научно-исследовательской деятельности.

В современной системе образования понятие «психолого-педагогические условия» напрямую связаны с понятием «педагогический процесс», так как условия выражаются непосредственно в педагогическом процессе и формируются с целью его усовершенствования. Анализируя работы [16-19], посвященные вопросам создания психолого-педагогических условий в процессе обучения, можно выделить три основные группы психолого-педагогических условий, помогающих в решении основных образовательных задач:

- технологические условия, определяющие формы, приемы, методы, средства, способы, этапы организации образовательного процесса, представляющие процессуально-методическую основу педагогического процесса;

- информационные условия, включающее содержание образования, представляющие когнитивную основу педагогического процесса;

- личностные условия, ориентирующие на поведение, общения, деятельности, индивидуальных качеств субъектов образовательного процесса, представляющие психологическую основу образовательного процесса.

При этом технологические и информационные условия определяют непосредственно образовательный процесс, а личностные условия определяют основу результативного функционирования этого процесса и включают:

- факторы, определяющиеся индивидуальными качествами студентов и характерными чертами их направленности (мотивационная конфигурация человека, его ценностная направленность и т.п.);

- условия, определяющиеся личностными качествами преподавателя (тип личности, самооценка, система ценностей и т.п.);

- характеристики, определяющие взаимодействие преподавателя и студента (активность в общении, стиль общения и т.п.);

- условия, определяющие взаимодействие студента и образовательной среды.

Таким образом, исходя из того, что исследовательская компетентность детализируется в формулировках как комплекс взаимосвязанных характеристик личности, содержащих такие параметры и свойства, как твердая мотивация и высокие морально-этические ценности; научные, методологические и правовые знания; личностные качества (упорство, выносливость, ответственность и т.д.); исследовательские навыки и умения (когнитивные, предметные, технологические, коммуникативные, организационные, проектировочные, творческие), позволяют выделить структурные компоненты исследовательской компетентности магистрантов: мотивационно-ценностный, аналитико-деятельностный и организационно-творческий.

*Мотивационно-ценностный компонент* проявляется в построении проявлении мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений магистрантов к окружающему миру, реальности, людям, самому себе и личным способностям. Данные компонент определяет необходимость в исследовательской работе, способность к преодолению когнитивных задач, познавательную активность, самостоятельность в процессе изучения, принятия решений и их оценки. При этом оцениваются ценностные ориентации, приобретаемые магистрантами в ходе исследовательской деятельности, их эмоциональное отношение к исследовательской работе.

Мотивационная составляющая мотивационно-ценностного компонента проявляется в личностной значимости исследовательской работы и готовности приступить к ее осуществлению. В этом аспекте проявляются познавательная и профессиональная мотивации, а также мотивация достижения успеха. Показателями уровня мотивационной сформированности выступают: проявление интереса к изучению методов исследовательской деятельности; активное участие в научно-исследовательской деятельности университета; самостоятельность в определении исследовательской задачи; желание и стремление выступать на научных конференциях; активное участие в дискуссиях о реализации результатов исследовательских проектов, выполненных другими студентами; упорство в преодолении трудностей при решении исследовательских задач; проявление инициативы в изучении большего материала, чем предлагают учебные программы.

*Аналитико-деятельностный компонент* включает комплекс знаний в различных областях науки, овладение которыми предоставляет возможность формировать в сознании магистрантов научную картину мира, обеспечивая диалектический подход к познавательной деятельности. Касательно исследовательской деятельности это, прежде всего, знание содержания и технологии основных методов исследования, познание окружающего мира, умение формулировать и задавать вопросы, находить причины явлений, определять свое понимание или непонимание вопроса и содержательный базис исследовательской деятельности и интеллектуальных способностей, требуемых для ее реализации, анализировать полученные результаты и формулировать выводы. Данный компонент составляет знания теоретических и методических основ исследовательской деятельности, логическое и творческое мышление. То есть данный компонент является комплексом знаний и понятий, необходимых магистранту для определения и решения исследовательских задач в определенной профессиональной деятельности.

Для студентов магистратуры необходимо уже на Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

чальном этапе проводить тестирование для определения уровня информированности и осведомленности в области науки, научных терминов и научных исследований.

*Организационно-творческий компонент* определяет качества, требуемые для проведения самого исследования. Обобщенно – это способность магистранта осознавать цели исследовательской работы и умение их пояснить, его творческая направленность. Если рассматривать данный компонент более детально, можно добавить, что это видение исследовательской проблемы, постановка вопросов, вынесение гипотезы, умение систематизировать имеющиеся или полученные данные, наблюдение за живыми объектами, явлениями, процессами и т.д., приобретение опыта проведения исследовательских экспериментов, способность структурировать имеющийся материал, формулирование выводов и результатов, объяснение, доказательство и защита собственных идей. Данный компонент является объединяющим, предоставляющим возможность осуществления квазипрофессиональной исследовательской деятельности и включает исследовательские способности (направления, целеполагания, планирования, проблематизации, подбора и трактовки данных в процессе исследования), а также рефлексивность и флексибельность.

При построении процесса обучения магистрантов, способствующему формированию исследовательской компетенции, целесообразно ориентироваться на принципы организационно-творческого подхода [20]. На данном этапе предполагается разработка содержания формирования исследовательской компетентности магистрантов с учетом требуемых для исследовательской работы знаний и навыков, позволяющая наиболее результативно организовать процесс формирования исследовательской компетентности с помощью включения магистранта в исследовательскую деятельность, что предоставляет возможность освоить магистранту полную базу исследовательских умений и практических навыков. Проанализировав работу В.И. Андреева [21], можно выделить следующие принципы творческо-деятельностного подхода к формированию исследовательской компетентности:

**Принцип системности.** Учебный материал должен быть достаточным для формирования исследовательской компетентности магистрантов, структурирование содержания на компоненты необходимо осуществлять, учитывая взаимосвязи между ними, также содержание формирования исследовательской компетентности должно интегрироваться с содержанием дисциплин учебного плана, то есть, учитывая соответствующие межпредметные связи;

**Принцип модульности.** Отбор содержания формирования исследовательской компетентности предполагает деление материала на сравнительно самостоятельные логически законченные взаимосвязанные структурные части, а также дополнение материала методическими рекомендациями, ориентированными на активизацию самостоятельной работы магистрантов с материалом;

**Принцип творческой активности.** Предполагает селекцию учебного материала, нацеленного на поддержку и развитие субъективности у магистрантов в процессе формирования исследовательской компетентности, обучающему результативному преодолению ситуаций неопределенности в процессе профессиональной исследовательской деятельности;

**Принцип профессиональной направленности.** Предполагает отбор материала при составлении содержания исследовательской деятельности с ориентиром на материал, раскрывающий роль исследовательской деятельности в профессиональной деятельности, материал, который может быть применен в ситуациях, приближенных к профессиональной исследовательской деятельности в профессиональной области.

Перечисленные принципы способствуют развитию у студентов навыков самостоятельного поиска ответов на

поставленные вопросы, самостоятельного решения проблемных ситуаций, формированию умений анализировать факты, обобщать и делать логические выводы.

Также к организационно-творческому компоненту можно отнести наличие сформированности у магистранта умения верно обосновать выбранный методический материал для осуществления исследования. С позиции рефлексии определяется осмысленное отношение магистрантов к текущим и итоговым результатам; приобретение навыков саморегуляции, включению в рефлексивную позицию. Развитие творческих способностей у магистрантов можно отнести к наиболее значимым организационным условиям научно-исследовательской деятельности, так как творческая направленность имеет место при реализации каждого ее этапа.

Компоненты в своей комплексности позволяют говорить, что исследовательская компетенция магистрантов – это интегративное качество человека, в котором содержательное наполнение проявляется через умение и стремление к решению исследовательских задач, индивидуальное принятие исследовательских навыков для реализации профессиональной деятельности, владение методологией организации исследования [22].

Применение компонентов может быть более результативным при формировании исследовательской компетентности магистров если опираться на построение субъектно-объектных отношений между участниками образовательного процесса, которые активизируют самостоятельность магистрантов, так как несут в своей основе диалог между преподавателем и магистрантом, устанавливая партнерские отношения в процессе общения, включая студентов в творческое выполнение исследовательских заданий. Можно выделить следующие субъектно-объектные отношения в образовательном процессе: преподаватель – магистрант; преподаватель – научно-исследовательское задание; магистрант – научно-исследовательское задание; магистрант – магистрант.

Определим функцию субъекта и основные критерии, определяющие субъекта и объекта в прописанных подсистемах образовательного процесса. В первой подсистеме преподаватель обозначается в качестве субъекта организации, имеющего знания и опыт ведения исследовательской работы, профессиональные умения и способности. Магистрант, как объект деятельности и воздействия характеризуется начальным уровнем исследовательских умений и определенным запасом знаний. Основной функцией преподавателя выступает создание условий для исследовательской работы магистранта.

Функции субъекта второй подсистемы образовательного процесса, преподавателя можно представить в уровневой планировке и адаптации исследовательских задач для конкретного магистранта или группы магистрантов. Магистрант, являясь субъектом системы отношений, нацелен, в первую очередь, на успешное выполнение исследовательских задач. В подсистеме «магистрант – магистрант» основная функция деятельности магистрантов направлена на сотрудничество с целью овладения различными методами исследовательской работы и ее элементами.

Данные подсистемы отношений позволяют выделить наличие обратной связи при организации научно-исследовательской деятельности в подсистемах «преподаватель магистрант» и «магистрант – магистрант», предоставляющей возможность внесения поправок в работу управляемого объекта, опираясь на результаты его действий. В научно-исследовательской работе существует внешняя и внутренняя обратная связь. Улучшить систему приобретения знаний каждым отдельным магистрантом, основываясь на личном опыте выявления и исправления ошибок, помогает внутренняя обратная связь, показатели которой определить достаточно сложно. Внешняя обратная связь ориентирована на преподавателя, указывая на состояние процесса исследовательской работы, опираясь на конкретные показатели результата

приобретения магистрантами знаний и опыта творческой деятельности, показателями которой выступают активности магистрантов в научно-исследовательской деятельности, самостоятельная внеаудиторная работа, выступление на научных конференциях, написание научных статей.

Если в выделенных подсистемах происходит процесс формирования, то в подсистемах «преподаватель – научно-исследовательское задание» и «магистрант – научно-исследовательское задание» происходит использование организационных умений, обеспечивающие интенсивность познания.

Среди таких умений можно выделить умение сформулировать цель своей работы, определить пути ее достижения, планирование процесса и контролирование результатов. Перечисленные организационные умения разнохарактерные, так как одни определяют внешнюю сторону организации научно-исследовательской деятельности магистрантов, другие – внутреннюю.

Построение субъектно-объектных отношений предоставляет возможность реализовывать педагогическую фасилитацию в процессе формирования исследовательской компетентности у магистрантов, усиливая результативность обучения посредством стиля общения и личности преподавателя, используя различные приемы общения, диалогизируя процесс обучения, осуществляя положительное эмоциональное подкрепление, применяя индивидуальный подход к каждому магистранту и анализируя субъектный опыт, опираясь на свободное развитие магистрантов, создание ситуации успеха и др. [23].

Формирование исследовательской компетентности магистрантов, прежде всего, связано с познанием навыков исследовательской деятельности, базисом которой служит идея активности. Развитие исследовательской компетентности предполагает поддержку магистрантов в познании способов самостоятельного приобретения знаний, так как понятия «самообразование» и «исследовательская компетентность» состоят в тесной взаимосвязи и представляют взаимодополняющие компоненты целостной системы.

Приоритетным направлением формирования исследовательской компетентности магистрантов в процессе обучения выступает правильно организованная исследовательская работа, подразумевающая участие в научных семинарах, конференциях, написание научных статей и т.п., предоставляющая возможность творчески проявить себя и самореализоваться как личности, при этом особую роль играет преподаватель, помогая магистранту раскрыть исследовательский потенциал.

Реализация педагогического содействия при формировании исследовательской компетентности возможна при условии правильно организованного педагогического взаимодействия.

В настоящее время, в образовательной сфере происходит актуализация научных подходов, требующая от преподавателя постоянного развития своего научного потенциала, поддерживая профессиональную авторитетность на высоком уровне. Изучение работ Ш.А. Амонашвили [24], Н.В. Кузьминой [25], К. Роджерса [26] позволяют выделить стремление к саморазвитию одним из важнейших качеств современного преподавателя [27-35].

Формирование исследовательской компетентности магистрантов реализуется на основе вовлечения их в исследовательскую работу, следовательно, от преподавателя требуется не только передавать информацию, но и раскрывать стиль научного понимания, подготавливая магистрантов к работе с научными противоречиями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методические проблемы. – СПб.: Изд-во РГХИ, 2001. – 496 с.

2. Гребенюк О.С. Общие основы педагогики: Учебник для вызов / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков – Москва: ВЛАДОС, 2004. 159с.

3. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Р31 Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.: ил.

4. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.

5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов/И. П. Подласый. -- М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. - 365 с.

6. Бахарев, Б. П. Педагогическая психология / Б. П. Бахарев. СПб.: Питер, 2007. - 448 с.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

8. Баранников А.В. Содержание общего образования [Текст]: компетентностный подход / А.В. Баранников. - М.: ГУ ВШЭ, 2002.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2. - с. 55-61.

10. Набатова Л.Б., Мазилина Н.А. Педагогические условия формирования методической компетентности педагога профессиональной школы в условиях внедрения ФГОС // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 133-138.

11. Платонова Р.И. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров-педагогов в условиях реализации ФГОС 3 + // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 79-82.

12. Муханова И.В., Межидова Ф.В. Педагогические условия формирования духовно-нравственных идеалов средствами чеченской национальной литературы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 57-60.

13. Медведев О.А. Педагогические условия адаптации детей с повышенной эмоциональной чувствительностью к учебно-воспитательной среде школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 61-64.

14. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов-экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.

15. Сергушин Е.Г., Королева А.Ю. Современные условия профессионального самоопределения бакалавров педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 72-74.

16. Шамина Н.П. Анализ психолого-педагогических условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов в современных исследованиях // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 132-135.

17. Самиева О.Б., Сбитнева А.Н. Психолого-педагогические проблемы академической мобильности в современной системе образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 57-60.

18. Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И. Развитие психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 116-118.

19. Лечкина Т.О. Психолого-педагогические условия развития социальной активности старшеклассников // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 69-71.

20. Основина В. А. Проектирование и организация учебного процесса на деятельностной основе. Ульяновск. 2008.

21. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)



творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.

22. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Дис... док-ра.пед.наук, Волгоград, 2007. – 399с.

23. Рябков А.М. Фасилитация в профессиональном образовании // Педагогика. - 2008. - № 1. - С. 78-82.

24. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. Однотомное издание / М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 2001. 465 с.

25. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие/под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.

26. Роджерс К.Р. Личные размышления относительно преподавания и учения.// Открытое образование, № 5-6, 1993.

27. Эстерле А.Е. Современные представления о содержании понятия «профессиональное саморазвитие личности» // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 147-148.

28. Усманова С.Г. Саморазвитие преподавателя вуза - основа его профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 37-39.

29. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к реализации дополнительного образования детей в контексте требований профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 22-24.

30. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Формирование у будущих педагогов-математиков умений и навыков педагога-исследователя в контексте развития профессиональной биографии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 69-72.

31. Аббасова К.Я. Проблемы личностного саморазвития в современном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 71-74.

32. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «Введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.

33. Прыскина Е.А. Место общего образования в образовании будущих педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 97-99.

34. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.

35. Плахина Л.Н., Соломати М.В. Профессиональная деформация педагогов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 235-238.

УДК 343.352.4

## ПОСРЕДНИЧЕСТВО ВО ВЗЯТОЧНИЧЕСТВЕ: ПРИЧИНЫ И УСЛОВИЯ СВЕРШЕНИЯ

© 2016

**Егиян Арминэ Мовсесовна**, соискатель ученой степени кандидата юридических наук  
*Сахалинский гуманитарно-технологический институт, Южно-Сахалинск (Россия)*

**Аннотация.** Выявлены характеристики социального явления девиантности. Установлено, что такое социальное явление как «девиантность» в рамках конкретной социальной реальности, действительно не имеет четких границ и является социальным конструктом. Многочисленные статистические данные, результаты опросов общественного мнения, материалы судебных расследований, в особенности показания обвиняемого и свидетелей позволяют составить представление о типовых детерминантах и условиях совершения преступлений конкретного вида. Определены факторы преступлений коррупционной направленности. На наш взгляд, совершение посредничества во взяточничестве определяется, во-первых, факторами, характерными для преступлений коррупционной направленности. С этой точки зрения детерминанты посредничества во взяточничестве не обладают существенной спецификой, учитывая его «подчиненный», «сопутствующий» характер по отношению к даче и получению взятки. С другой стороны, детерминация посредничества во взяточничестве определяется и комплексом специфических обстоятельств. Рассматривая основные детерминанты совершения посредничества во взяточничестве первой из выделенных групп, целесообразно согласиться с тем, что основной из них обусловлен историческими особенностями функционирования отечественных органов государственного управления. Необходимо отметить, что в рамках современной криминологической теории наблюдается определенный гносеологический кризис относительно возможности однозначного разрешения вопросов о причинах и условиях совершения преступлений конкретных видов. В этой связи некоторые исследователи ставят вопрос о принципиальной невозможности разграничения детерминант в целом девиантного и в частности деликвентного поведения, установления причинно-следственных связей социальных отклонений.

**Ключевые слова:** уголовное право, коррупция, взяточничество, преступления коррупционной направленности, криминология, посредничество во взяточничестве, государственное управление и его специфика, причины и условия взяточничества, социальное отклонение.

## MEDIATION IN BRIBERY: CAUSES AND CIRCUMSTANCES OF

© 2016

**Yeghiyan Armine Movsesovna**, competitor of a scientific degree of candidate of legal sciences  
*Sakhalin Humanities and Technology Institute, Yuzhno-Sakhalinsk (Russia)*

**Abstract.** Identified characteristics of the social phenomenon of deviance. It has been established that such a social phenomenon as “deviant” in the framework of a particular social reality, does not have clear boundaries and is a social construct. Numerous statistics, opinion polls, materials of judicial investigations, in particular the testimony of the accused and witnesses allow an idea of the standard determinants and conditions of committing crimes specific type. The factors of corruption crimes. In our opinion, the commission of mediation in bribery is determined firstly by factors specific to corruption-related crimes. From this perspective, the determinants of the mediation in bribery do not have significant characteristics, taking into account his “subordinate”, “companion” character in relation to the giving and receiving bribes. On the other hand, the determination of the mediation in bribery and defined set of specific circumstances. Considering the main determinants of the commission of mediation in bribery first of these groups, it is advisable to agree with the fact that the main of them is due to historical peculiarities of the functioning of local government. It should be noted that within the framework of modern criminological theory has been some epistemological crisis of the possibility of a clear resolution of questions about the causes and conditions of committing crimes specific. In this regard, some researchers have raised the question of the fundamental impossibility of differentiation in general and determinants of deviant behavior such as delinquency, establishing a cause-and-effect relationships of social deviations.

**Keywords:** criminal law, corruption, bribery, crime of corruption, criminology, mediation in bribery, public administration and its specificity, the causes and conditions of bribery, social deviation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современная наука, разрабатывая частную методiku расследования того или иного преступного деяния на основе его криминалистической характеристики, исходит из того, что важнейшим условием обеспечения эффективности данного процесса является установление причин и условий его совершения. Следует отметить, что выяснение ответов на указанные вопросы представляет собой одну из сложных и трудноразрешимых методологических проблем современной криминологической науки. Это объясняется тем, что исследование причин и условий преступности раскрывает природу этого явления, объясняет его происхождение, показывает особенности, способствующие его сохранению, а порой и оживлению в обществе[1].

*Постановка задания.* Необходимо отметить, что в рамках современной криминологической теории наблюдается определенный гносеологический кризис относительно возможности однозначного разрешения вопросов о причинах и условиях совершения преступлений конкретных видов. В этой связи некоторые исследователи ставят вопрос о принципиальной невозможности разграничения детерминант в целом девиантного и в частности деликвентного поведения, установления причинно-следственных связей социальных отклонений.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В данном вопросе, на наш взгляд, целесообразно согласиться с мнением Я.И. Гилинского о том, что причины преступности и иных социальных отклонений едины и заключаются в противоречиях общественного развития: «Противоречия общественного развития, составляющие комплекс причин преступности и иных форм социальной патологии, не поддаются, как правило, непосредственному наблюдению, эмпирическому изучению. Однако они проявляются в системе социальных факторов, которые могут служить эмпирическими референтами причинной обусловленности различных антиобщественных явлений»[2]. Что же касается самой идеи причинного объяснения преступности, то Я. И. Гилинский указывает, что в последнее время ученые различных специальностей все чаще отказываются от самого термина «причина» и причинного объяснения своего объекта, предпочитая выявлять факторы, воздействующие на объект исследования и устанавливая корреляционные зависимости между ними[3].

В структуре отечественного государственного механизма практически на всем протяжении его существования с момента образования древнерусской государственности можно выделить трех «официальных» форм взяточничества: практика разнообразных «посулов»

государственным служащим, традиция оказания «почестей» государственным людям, высокому начальству, наконец, узаконенное вплоть до середины XVI в. «кормление». При этом как указывает Н.Н. Брякин, грань между разрешенной «почестью» и запрещенным «посулом» была весьма зыбкой, поскольку размеры «почестей и поминок» были общеизвестны и освящены лишь традицией. Как свидетельствуют письменные источники, на протяжении всего царствования дома Романовых взяточничество оставалось немалой статьей дохода мелких государственных служащих и сановников. В связи с этим взяточничество превратилось в распространенный источник большого дохода для широкого круга бюрократии, полиции, поставщиков, инженеров и т. д. Из взятки создавались огромные состояния, нажитые обманом и подлогами[4].

Другая причина совершения коррупционных преступлений в целом и посредничества во взяточничестве в целом обусловлена особенностями общественного сознания большинства населения России, для которого характерно в целом одобрительное отношение коррупционных действий, их восприятие в качестве обязательной составляющей практики взаимодействия с сотрудниками органов государственной власти, разнообразных учреждений.

Еще одна группа объективных причин роста коррупционных преступлений в современной России обусловлены характеристиками социально-экономического развития, в первую очередь, становлением смешанной экономики Российской Федерации в результате кардинального слома командно-административной советской экономики. На наш взгляд, справедливо мнение М.И. Карпеца, который отмечал, что рыночные отношения «изначально беременны преступностью», причем в странах свободного рынка преступность не только велика, но и опасна своей организованностью[5]. В условиях российской действительности преступный потенциал рыночной экономики раскрывается гораздо масштабнее, поскольку, как отмечает В.Н. Кудрявцев, «в наших условиях эти коренные изменения не были должным образом подготовлены и сопровождалась рядом обстоятельств, способствовавших оживлению и развитию организованной преступности»[6].

В результате сформировалась группа криминогенных факторов, основными из которых являются следующие: общая бедность и рост имущественной дифференциации; экономический кризис, неустойчивость экономической ситуации; разрешительный принцип, охватывающий практически все сферы экономической активности; неплатежи (бюджетные, налоговые, по заработной плате и т.д.).

Еще одним детерминантом, обуславливающим развитие коррупционных преступлений и органически связанным с социально-экономической конъюнктурой, является современный размер оплаты труда государственных служащих. Казалось, что в 2012-2013 гг., когда размер оплаты труда этих категорий работников был существенно повышен, данная проблема была решена. Однако, резкое ухудшение социально-экономической конъюнктуры на современном этапе, а именно развитие инфляции и стремительное снижение покупательной способности населения, вновь обострила проблему недостаточности размера оплаты труда государственных служащих, которая позволяла бы обеспечивать им относительно высокий уровень жизни. Естественно, данная ситуация «активирует» коррупционный механизм, поскольку государственный служащий начинает рассматривать себе место работы и должностное положение в качестве возможностей для достижения высокого уровня жизни незаконными средствами и методами, в первую очередь, за счет реализации коррупционной составляющей. Данные социологических опросов показывают, что этот аспект является основным детерминантом коррупционных преступлений, поскольку он

во многом позволяет обосновать «справедливость» и «оправданность» незаконных действий государственных служащих.

Кроме того, следует отмечать и детерминанты коррупционных преступлений, вызванные системным кризисом трансформации социально-экономической системы иного свойства [7-12]. В этой связи представляется, что процесс построения рыночной экономики в Российской Федерации не был подкреплен соответствующей правовой базой, осуществлялся без надлежащего контроля со стороны государства.

Естественно, эти обстоятельства порождали значительные коррупциогенные факторы и должностные злоупотребления. Кроме того, их развитию способствовали и такие аспекты как неразвитость и несовершенство отечественного законодательства, традиционная слабость гражданского общества и его отрыв от власти, отсутствие прочных демократических традиций политического управления, слабость судебной власти и ее зависимость от исполнительной, приоритет принципа политической целесообразности по отношению к принципу законности.

Вышеуказанные политические детерминанты развития коррупционных преступлений предопределили существование коррупциогенных факторов правового свойства. В этой связи необходимо отметить, что распад советской политической системы вызвал «правовой вакуум» и предопределил существенное снижение качества правового регулирования, как института государственной службы, так и правоотношений, складывающихся в различных видах деятельности. Кроме того, указанный фактор закономерно негативно отразился и на качестве антикоррупционного законодательства.

Таким образом, анализ общих детерминант коррупционной преступности в современной Российской Федерации позволяет согласиться с мнением о том, что все они коренятся как в имеющемся тяжелом историческом наследии, так и в особенностях современного переходного периода. За распространенностью взяточничества стоят крупные просчеты в управлении делами государства и общества, слабая экономическая и организационная основы функционирования государственной и иной службы, распространение психологии вседозволенности и допустимости использования любых средств обеспечения личного благополучия, правовой нигилизм и правовой цинизм[13].

Кроме того, в рамках современной государственно-правовой реальности Российской Федерации сформировались специфические факторы, определяющие развитие посредничества во взяточничестве в качестве одного из видов коррупционных преступлений.

По нашему мнению, к ним следует относить, во-первых, усложнение функционирования государственного аппарата, а также общественных отношений в целом, в результате чего взяточник начинает испытывать затруднения не только в решении и конкретном вопросе, но и в получении непосредственного «выхода» на взяточполучателя. Это обстоятельство заставляет его обращаться за помощью к лицам, имеющим соответствующие знания и доступ к конкретному должностному лицу. Именно они впоследствии и выполняют посредническую роль, передавая предмет взятки, либо осуществляя способствование реализации определенных договоренностей.

Во-вторых, в качестве фактора распространения посредничества во взяточничестве в качестве самостоятельного преступления следует рассматривать ужесточение уголовной ответственности за совершение коррупционных преступлений. Это обстоятельство порождает стремление взяточдателя предпринимать шаги, направленные на избегание возможной ответственности за свои действия. В этом смысле «передоверие» действий по передаче предмета взятки третьему лицу рассматривается в качестве одного из способов достижения



данной цели.

Третий значимый фактор, определивший стремительное развитие посредничества во взяточничестве, обусловлен несовершенством норм действующего законодательства, в первую очередь, определяющих порядок взаимодействие граждан и органов власти в процессе реализации тех или иных функций. Так, в частности, к коррупциогенным особенностям законодательства можно отнести следующие его особенности:

1. Очевидно, что процесс исполнения правовых норм требует у граждан значительных временных и ресурсных затрат, что заставляет их искать возможности для оперативного решения вопроса незаконным путем нахождения и обращения к «решальщикам» (посредникам во взяточничестве), способным оперативно и эффективно решить любой вопрос.

2. Предоставление должностному лицу при осуществлении взаимодействия с гражданами различных вариантов действий, включая легальные возможности фактически «блокировать» и «замораживать» принятие решений. Анализируя указанный аспект, согласимся с мнением Н.Н. Брякина, который отмечает, что специфика России заключается в том, что в ее экономической жизни продолжает господствовать не уведомительный, а разрешительный принцип, когда от управленческого работника соответствующей государственной или муниципальной структуры зависит очень многое [14]. В этой связи коррупциогенные факторы возникают по причине отсутствия четкой регламентации государственного вмешательства в общественные отношения во всех сферах, что создает условия для чиновничьего произвола и взяточничества [15]. Естественно, что данное обстоятельство также провоцирует инициативу граждан, направленную на решение вопроса по существу, используя незаконные услуги посредников.

3. Наличие в административном и уголовном законодательстве «вилки» в определении размера и содержания конкретной санкции, что создает возможности для оказания влияния на компетентных должностных лиц, в первую очередь, за счет использования услуг посредников с целью принятия решения о принятии наиболее благоприятной для физического лица санкции.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления* Таким образом, выше-сказанное позволяет сделать вывод о том, что детерминанты распространения коррупционных преступлений в целом и посредничества во взяточничестве в частности имеют различный характер. В этой связи следует констатировать наличие факторов социально-экономического, правоприменительного, этнопсихологического, ценностно-нравственного порядка. Кроме того, необходимо связывать развитие преступлений данного вида с наличием структурного общественного кризиса. В этом смысле масштаб коррупционных преступлений является непосредственным свидетельством его наличия.

Завершая рассмотрение вопроса об основных детерминантах посредничества во взяточничестве, необходимо согласиться с мнением Н.Н. Брякина о наличии двусторонней связи между совершением данного преступления и детерминантами, его порождающими. В этой связи устранение факторов, способствующих развитию взяточничества, усугубляющих его тенденции, должно способствовать уменьшению коррумпированности чиновников. С другой стороны, масштабное взяточничество консервирует и обостряет имеющиеся социально-экономические проблемы, создаёт трудности для их разрешения, тем самым препятствуя ликвидации факторов, детерминирующих коррупционные процессы [16].

Представляется, что данный вывод целесообразно рассматривать в качестве основного методологического принципа осуществления предупреждения посредничества во взяточничестве.

Переходя к анализу основных условий осуществле-ния посредничества во взяточничестве, в качестве ос-

новного из них целесообразно рассматривать повышенную латентность.

На наш взгляд, данная характеристика обусловлена, во-первых, спецификой объективной стороны данного преступления, а во-вторых жесткостью как законодательно установленных уголовно-правовых санкций, предусмотренных за его совершение, так и неформальных санкций со стороны общества. В этой связи представляется, что возможное вынесение судом с учетом всех обстоятельств дела относительно мягкого наказания преступнику в сочетании с общественным порицанием, подвергает субъекта преступления жесткой ответственности, зачастую ставящей крест на его профессиональных и личностных перспективах.

Повышенная латентность определяет другие условия совершения посредничества во взяточничестве. Как правило, они характеризуются стремлением субъекта преступления обеспечить маскировку преступных действий под вполне законные действия (выплата гонорара, исполнение юридически незафиксированного долгового обязательства). Кроме того, субъектом преступления предпринимаются активные действия по сокрытию самого факта передачи взятки (использование безналичных расчетов и электронных платежей, исполнение обязательств по безвозмездным сделкам).

Характеризуя условия совершения посредничества во взяточничестве, А. Н. Халиков, справедливо обращает внимание на «неочевидный» характер совершения данного преступления, при котором оно совершается неустановленным лицом. При этом, как правило, имеет место очевидная провокация получения взятки взяткополучателем, которая осуществляется путем разыгрывания «спектакля», включающего совершение целенаправленных действий, препятствующих принятию решения в интересах потенциального взяткодателя (мелочные придирки, волокита). В таких случаях фигура посредника появляется как бы «из ни откуда», его деятельность кратковременна, а его неустановленная личность является дополнительной гарантией для участников коррупционных отношений для сокрытия преступного деяния [17]. М.В. Лямин также справедливо обращает внимание на то обстоятельство, что в целях предотвращения личного изобличения во взяточничестве взяткополучатели используют в качестве посредников своих знакомых, родственников и сослуживцев [18].

Стремление обеспечить высокую латентность события преступления проявляется в том, что посредничество во взяточничестве совершается, как правило, в составе организованных преступных групп, участники которых детально разрабатывают механизм сокрытия преступных действий. Его эффективность определяет еще одну криминалистически значимую характеристику посредничества во взяточничестве, а именно – серийность и неоднократность его совершения. Показательно, что еще советскими криминалистами был определен «механизм» создания «посреднического бизнеса». Ключевой фактор его возникновения, по мнению В.В. Степанова, заключается в том, что посредником становится тот, кто дал взятку должностному лицу и «в дальнейшем, используя подобное «знакомство», учитывая, что взяткополучатель уже «куплен» им, выполняет роль посредника» [19].

Таким образом, важным критерием анализа исходной ситуации при расследовании посредничества во взяточничестве является определение характера посредничества, которое может быть как простым (когда действует один посредник), так и сложным, предполагающее функционирование взаимосвязанной цепочки посредников, в рамках которой происходит разделение их функций и постепенное увеличение их числа. При этом целесообразно выделять две или три отдельные категории субъектов преступления: при мнимом посредничестве – взяткодатель, мнимый посредник (мошенник), при реальном – взяткодатель, посредник и взяткополучатель.

Как показывает анализ уголовных дел возникновение «посреднических цепочек» способствует усложнению «преступного функционала» посредника, который начинает реализовывать две ключевые функции – непосредственно посредническую (передает предмет взятки), а также обеспечивает содействие реализации того, за что она дается.

Повышенная латентность совершения посредничества во взяточничестве определяет главное условие совершения преступлений данного вида, которое связано с необходимостью его тщательной подготовки. Как отмечает Р.А. Степаненко, изучение правоприменительной практики показывает, что зачастую подготовка заключалась в создании необходимых условий для дальнейшего совершения и сокрытия преступлений, привлечения посредниками потенциальных взяткодателей и взяткополучателей; для привлечения взяткополучателями потенциальных посредников и создания необходимых условий для обращения к ним потенциальных взяткополучателей; в поиске и привлечении потенциальными взяткодателями вероятных посредников для «решения вопросов» с определенными должностными лицами и т. п. [20].

Как представляется, подготовку к совершению посредничества во взяточничестве следует рассматривать в качестве комплексного явления, предполагающего совершение активных действий со стороны всех участников преступного замысла:

- со стороны посредника осуществляется поиск «клиентов», способных обеспечить прибыль его преступному бизнесу, либо выступить в качестве потерпевших от его мошеннических действий (при совершении мнимого посредничества);

- со стороны взяткодателя осуществляется активный поиск лиц, способных «решить вопрос», то есть посредников;

- со стороны взяткополучателя создаются условия, провоцирующие посреднические действия.

Как верно указывает В.Н. Карагодин, действия взяткополучателя, направленные на подготовку посредничества во взяточничестве, заключаются в создании такого заведомо сложного порядка выполнения действий, который требует составления, визирования, прохождения значительного количества документов и согласований. При этом граждане ставятся в такие условия, что перед ними во всей очевидности предстает необходимость совершения различных действий по подготовке бланков, фальсификации документов, по оформлению их проектов, выжиданию удобного момента для их подписания, склонению или введению в заблуждение лиц, уполномоченных подписывать, утверждать необходимые документы с целью принятия ими необходимого решения. Устанавливается многоступенчатая процедура оформления документов, связанная с их изучением, проверкой и визированием многими субъектами. Такого рода деятельность, как считает автор, следует рассматривать как подготовительные операции, заключающиеся в подыскании соучастников [21].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при подготовке посредничества во взяточничестве посредник и потенциальный взяткополучатель преследуют идентичные цели в связи с чем действуют, как правило, согласованно в составе преступной группы. Характер их действий может не оставлять потенциальному взяткодателю фактического выбора, толкая его на совершение преступления. Иными словами, согласованные действия посредника и потенциального взяткополучателя зачастую могут квалифицироваться как провокация посредничества во взяточничестве. Представляется, что данное обстоятельство должно учитываться судом в качестве отягчающего обстоятельства при квалификации объективной стороны посредничества во взяточничестве.

Таким образом, завершая характеристику причин и условий совершения посредничества во взяточничестве Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

стве, следует констатировать, что распространенность данных преступлений имеет объективные основания, а важнейшим условием их совершения является обязательная подготовка, обеспечивающая высокий уровень латентности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гребенюк, Р.А. Уголовно-правовая и криминологическая характеристика взяточничества: Дисс. к.ю.н. / Р. А. Гребенюк. – Ставрополь, 2004. – С. 27.
2. Гилинский, Я. И. Социологическое исследование преступности и иных антиобщественных проявлений (вопросы теории и методики). Автореферат дис. ... д-ра юрид. наук / Я. И. Гилинский. – М., 1985. С. – 38.
3. Гилинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийства и других «отклонений» / Я. И. Гилинский. – СПб., 2004. – 58 с.
4. Брякин, Н.Н. Криминологическая характеристика взяточничества в органах государственной власти. Автореферат дисс. к.ю.н. / Н. Н. Брякин. – Саратов, 2010. – С. 10.
5. Карпец, И. И. Преступность: иллюзии и реальность / И. И. Карпец. – М., 1992. – С. 152.
6. Кудрявцев, В. Н. Преступность и нравы переходного общества / В. Н. Кудрявцев. – М., 2002. С. 98.
7. Щедрин Н.В. О принципах противодействия коррупции // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 280-284.
8. Якимов О.Ю. Проблемы совершенствования законодательства в целях противодействия коррупции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2013. № 4 (15). С. 70-74.
9. Горшенков Г.Н. Коррупция и антикоррупция – закономерности взаимодействия // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 25-31.
10. Номоконов В.А. Коррупция в России: социальные последствия и особенности причин // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 61-67.
11. Цагарелли Ю.А. Системная детекция лжи как эффективное средство борьбы с коррупцией // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 111-115.
12. Максуров А.А. Проблемы эффективности координации деятельности по борьбе с коррупцией // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 1 (29). С. 49-55.
13. Гребенюк, Р.А. Указ. соч. / Р. А. Гребенюк. – С. 167.
14. Брякин, Н.Н. Указ. соч. / Н. Н. Брякин. – С. 12.
15. Криминология - XX век / Под ред. В. Н. Бурлакова, В. П. Сальникова. – СПб., 2000. – С. 374.
16. Брякин, Н.Н. Указ. соч. / Н. Н. Брякин. – С. 11.
17. Халиков, А. Н. Теория и практика выявления и расследования должностных преступлений (криминалистический аспект). Дис. д.ю.н. / А. Н. Халиков. – Уфа, 2011. – 538 с.
18. Лямин, М. В. Использование криминалистических методов при расследовании взяточничества в правоохранительных органах. Дис. канд. юрид. наук / М. В. Лямин. – Саратов, 2003. – С. 143.
19. Степанов, В. В. Обстоятельства, подлежащие доказыванию по делам о взяточничестве / В.В. Степанов // Известия высших учебных заведений: Правоведение. Ленинград : изд-во Ленинград. ун-та, 1964. – № 2. – С. 63.
20. Степаненко, Р.А. Указ. соч. / Р. А. Степаненко. – С. 118-119.
21. Карагодин, В. Н. Способы сокрытия преступлений, их криминалистическое значение, методы распознавания и преодоления. Дис. ... канд. юрид. наук / В. Н. Карагодин. – Свердловск : СЮИ, 1982. – С. 208.

УДК 343.3/7

## ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТИВНОЙ СТОРОНЫ ПРИ КВАЛИФИКАЦИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО В СОВЕРШЕНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ

© 2016

**Жадан Владимир Николаевич**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
уголовного процесса и судебной деятельности

*Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, Елабуга (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы субъективной стороны при квалификации вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления на основе анализа ст. 150 УК РФ, материалов судебно-правовых актов и правоприменительной практики, научных подходов и авторского понимания. Автор исходя из официальной статистики о состоянии преступности в России за 2015 год, в том числе преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних взрослыми лицами, а одними из самых распространенных являются вовлечение несовершеннолетних в совершение преступления или антиобщественных действий, обращает внимание на допускаемые в ходе предварительного расследования и судебного разбирательства проблемы в квалификации деяния, совершенного взрослым и связанного с вовлечением несовершеннолетнего в совершение преступления, что указывает на актуальность темы исследования. При этом автор характеризует субъективную сторону состава преступления при квалификации вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления и выделяет основные проблемы установления формы вины в квалификации преступления по ст. 150 УК РФ и мотива как обязательного признака для квалификации преступления по ч. 4 ст. 150 УК РФ. В ходе исследования проблем квалификации преступлений по ст. 150 УК РФ анализируется правоприменительная практика, даются отдельные рекомендации по недопущению принятия процессуального решения в ходе расследования, а судом вынесения несправедливого решения по делам указанной категории. Автором сделан вывод о необходимости дознавателю, следователю и судье тщательно исследовать обстоятельства дела, использовать обязательные разъяснения действующего судебно-правового акта и правильно квалифицировать общественно опасные деяния взрослого лица о вовлечении несовершеннолетнего в совершение преступления.

**Ключевые слова:** проблемы, субъективная сторона, квалификация, вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления.

## PROBLEMS OF THE SUBJECTIVE ELEMENT IN THE CLASSIFICATION INVOLVING A MINOR IN COMMITTING A CRIME

© 2016

**Zhadan Vladimir Nikolaevich**, candidate of law science, associate professor, associate professor  
of «Criminal Proceedings and Judicial Activities»

*Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga (Russia)*

**Abstract.** In the article the problems of the subjective side of the definition of involvement of minors in the Commission of a crime on the basis of an analysis of article 150 of the criminal code of the Russian Federation, materials of the judicial-legal acts and law enforcement practice, scientific approaches and the author's understanding. The author based on official statistics on crime in Russia in 2015, including crimes committed against minors, older persons, and among the most common are the involvement of minors in committing a crime or antisocial action, drew attention to the admitted during the preliminary investigation and trial of problems in the qualification of the act committed by the adult and is associated with the involvement of minors in the Commission of a crime that indicates the relevance of the research topic. The author characterizes the subjective side of the offense with qualification involving minors in the Commission of the crime and highlights the main problems of establishment of a form of guilt in the qualification of the crime under article 150 of the criminal code and motive as a mandatory feature for the classification of the crime under part 4 of article 150 of the criminal code. In the study of problems of qualification of crimes under article 150 of the criminal code analyzes law enforcement practices, provides specific recommendations to prevent the adoption of procedural decisions during the investigation and the court of unjust decisions in cases in this category. The author concludes about the necessity of the inquirer, investigator and judge to investigate thoroughly the circumstances of the case, to use the mandatory explanation of the current judicial act and the right to qualify a socially dangerous act of an adult on the involvement of minors in committing a crime.

**Key words:** problem, the subjective side, qualifications, involvement of minors in the Commission of a crime.

Вопросам анализа криминологической и уголовно-правовой характеристики преступности несовершеннолетних и преступлений, совершаемых в отношении несовершеннолетних, в том числе привлечения к уголовной ответственности и квалификации за вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления [1- 8] посвящено немало публикаций. Такое положение не лишает автора высказать свое мнение о некоторых проблемах квалификации преступного деяния, характеризующего вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления.

Согласно официальным данным о состоянии преступности в России за 2015 год всего зарегистрировано 2352,1 тыс. преступлений, что на 8,6% больше, чем за 2014 год, в том числе преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии 115253 преступлений (+4,9%). В свою очередь среди преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних взрослыми лицами самыми распространенными являются преступления, связанные с вовлечением несовершеннолетних в совершение преступления или антиобщественных действий, и которых за 2015 год зарегистрировано 2198

преступлений (+13,6) [9]. При этом в ходе предварительного расследования и судебного разбирательства достаточно часто возникают проблемы в квалификации деяния, совершенного взрослым и связанного с вовлечением несовершеннолетнего в совершение преступления или антиобщественных действий, что указывает на, безусловное, актуальное значение темы исследования.

В Уголовном кодексе Российской Федерации [10] (далее – УК РФ) указанные общественно опасные деяния, предусматриваются в ст. 150 «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления» и ст. 151 «Вовлечение несовершеннолетнего в совершение антиобщественных действий». При этом предметом данного исследования будут некоторые проблемы субъективной стороны при квалификации вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления.

Согласно ст. 150 УК РФ предусматривается ответственность за вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления путем обещаний, обмана, угроз или иным способом, совершенное лицом, достигшим восемнадцатилетнего возраста [10]. Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления, как и все



общественно опасные деяния, предусмотренные УК РФ, характеризуются юридически значимыми свойствами и элементами состава преступления. Как известно в составе преступления принято выделять четыре элемента, каждый из которых образует группу признаков состава, характеризующих: 1) объект преступного посягательства; 2) объективную сторону; 3) субъективную сторону; 4) субъект преступного посягательства.

Правоприменительная практика показывает, что при квалификации указанного преступления наиболее часто возникают проблемы установления уголовной ответственности за данное преступление при определении его субъективной стороны. Как указывается в научной литературе, субъективную сторону вовлечения несовершеннолетнего в преступление образуют: вина в форме умысла, мотив и цель [11].

Общепризнано, что при определении содержания субъективной стороны состава преступления и характеризующих ее признаков (вина, мотив, цель, эмоциональное состояние) необходимо исходить из того, что она отражается в преступных действиях виновного.

Прежде всего, необходимо установить, что понимается под термином «вовлечением несовершеннолетнего в совершение преступления»?

В абз. 3 п. 42 постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации № 1 от 01.02.2011 «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» (далее – постановление Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 01.02.2011), указывается, что «Под вовлечением несовершеннолетнего в совершение преступления ... следует понимать действия взрослого лица, направленные на возбуждение желания совершить преступление .... Действия взрослого лица могут выражаться как в форме обещаний, обмана и угроз, так и в форме предложения совершить преступление ..., разжигания чувства зависти, мести и иных действий» [12].

Автор разделяет научный подход, что понятие «вовлечение» характеризует побуждение, стремление привлечь к участию, т.е. активные действия, направленные на то, чтобы другое лицо совместно с вовлекающим либо самостоятельно участвовало в совершении преступления. Тем самым, вовлекающее лицо действует с прямым умыслом.

При прямом умысле должно быть установлено, что лицо предвидело возможность или неизбежность совершения несовершеннолетним преступления или иного антиобщественного действия и желало наступления этих последствий. При косвенном умысле – что лицо предвидело возможность совершения несовершеннолетним преступления или иного антиобщественного действия, не желало, но сознательно допускает наступление этих последствий либо относится к ним безразлично [13, с. 162].

В отечественной науке уголовного права относительно вида умысла при совершении преступления, предусмотренного ст. 150 УК РФ, выделяются два научных подхода. Ученые, придерживающиеся первого подхода считают, что вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления возможно только с прямым умыслом [14, с. 46], а ученые, придерживающиеся второго подхода полагают, что не исключается возможность его совершения с косвенным умыслом [15, с. 97].

Автор этих строк, не вдаваясь в научную дискуссию, разделяет научный подход, что вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления, характеризуется прямым умыслом и это вытекает из содержания самого термина «вовлечение», который означает совершение взрослым лицом активных действий, направленных на достижение определенной цели.

В диспозициях ч. 1-3 ст. 150 УК РФ мотив не является признаком основного и квалифицированных составов преступлений, однако установление мотива имеет обя-

зательное значение для особо квалифицированного состава, определяемого по ч. 4 ст. 150 УК РФ. В ч. 4 ст. 150 УК РФ указывается, что деяния, предусмотренные частями первой, второй или третьей настоящей статьи, связанные с вовлечением несовершеннолетнего в преступную группу либо в совершение тяжкого либо особо тяжкого преступления, а также в совершение преступления по мотивам политической, идеологической, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы [10].

Поэтому закономерен вопрос: что в данном случае характеризуют мотивы политической, идеологической, национальной или религиозной ненависти или вражды, мотивы ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы – действия вовлекающего лица или преступное поведение несовершеннолетнего, в которое его вовлекает виновный?

Согласно п. 43. постановления Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 01.02.2011, предусматривается, что «По делам в отношении обвиняемых в вовлечении несовершеннолетнего в совершение преступления по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы необходимо устанавливать и отражать ..., в чем конкретно выразились преступные действия таких лиц, подтверждающие их виновность в совершении деяний, которые предусмотрены ч. 4 ст. 150 УК РФ» [12].

Автор разделяет научный подход, что для квалификации по ч. 4 ст. 150 УК РФ следует установить, что вовлечение взрослым лицом по указанным мотивам в преступление должно сопровождается действиями, возбуждающими у несовершеннолетнего ненависть либо вражду. Указанные мотивы, которыми руководствуется взрослое лицо либо найдут отражение в квалификации действий совершенного как организатора, подстрекателя или соисполнителя преступления экстремистской направленности, либо будут признаны обстоятельством, отягчающим наказание. Следовательно, квалификация по ч. 4 ст. 150 УК РФ будет иметь место только в случае, если взрослое лицо не просто вовлекло несовершеннолетнего в совершение преступления, но определенным образом формировало экстремистский мотив, которым несовершеннолетний руководствовался при совершении преступления – политический, идеологический, расовый, национальный или религиозный вражды или ненависти либо ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы [16, с. 99]. Исходя из этого вовлечение несовершеннолетнего в преступление приобретает особо общественную опасность для общества и государства.

Участие в совершении преступления взрослого и несовершеннолетнего не образует состава преступления, предусмотренного ч. 4 ст. 150 УК РФ, а предложение совершить нападение, высказанное со стороны осужденного, свидетельствует лишь о совершении преступления в составе группы лиц по предварительному сговору.

Таким образом, одной из проблем практического плана является и та, что под вовлечением несовершеннолетнего в совершение преступления органы расследования и суд иногда понимают сам факт совершения преступного деяния несовершеннолетним вместе с взрослым лицом.

Это неверно с теоретической и практической стороны, т.к. само по себе совместное участие в совершении преступления еще не есть вовлечение. Одно лишь совместное выполнение действий не является вовлечением по смыслу закона.

Кроме того, иногда в ходе судебного разбирательства обстоятельства вовлечения детально не исследуются – зачастую устанавливается, что несовершеннолетний предложил совершить преступление, а несовершенно-

летний согласился участвовать в его совершении, но не выясняется, было ли оказано активное психическое или физическое воздействие на последнего.

Наконец, грубой ошибкой при квалификации является отсутствие указания на то, в чем конкретно выразились действия совершеннолетнего лица, вовлекающего несовершеннолетнего в совершение преступного деяния, в случае, когда органы расследования и суд ограничиваются перечислением всех способов, указанных в диспозиции ст. 150 УК РФ, не раскрывая способ вовлечения несовершеннолетнего и в чем конкретно он выразился.

Автор разделяет научный подход, что вывод о наличии признаков ст. 150 УК РФ маловероятен, если не будет четко установлено: когда, где и при каких обстоятельствах имело место предложение совершить преступление.

Доказательственное значение в этой части имеет положение о том, что если совершеннолетнее лицо не знало о несовершеннолетней вовлекаемого в преступление лица, то оно не может быть привлечено к уголовной ответственности по ст. 150 УК РФ. Другими словами, при изучении этого признака следует помнить, что вина есть психическое отношение к деянию, совершаемому определенным способом в конкретный период времени в отношении конкретного лица, или к наступившим последствиям.

Тем самым осознание общественно опасного характера совершаемого деяния означает четкое понимание виновным не только конкретной стороны совершаемых действий, но и того, что оно совершается в отношении несовершеннолетнего. Для привлечения к ответственности по ст. 150 УК РФ необходимо установить характер осознания виновным возраста вовлекаемого несовершеннолетнего, который может выражаться: 1) в определенном осознании возраста вовлекаемого; 2) осознании предположительном, когда виновный в самых общих чертах осознает возрастные характеристики вовлекаемого (например, лицо считает возможным наличие несовершеннолетнего возраста вовлекаемого и не исключает этого).

Это, однако, абсолютно не свидетельствует о том, что в последнем случае речь идет о косвенном умысле либо неосторожности в виде легкомыслия. В материалах судебной практики отмечалась возможность предположительного осознания возраста вовлекаемого. Так, в п. 8 ранее действовавшего постановления Пленума Верховного Суда РФ от 14.02.2000 № 7 «О судебной практике по делам о преступлениях несовершеннолетних», предусматривалось, что «Если взрослый не знал о несовершеннолетней лица, вовлеченного им в совершение преступления, он не может привлекаться к ответственности по статье 150 УК РФ» [17].

Достаточно точным и исключающим двусмысленное толкование является положение, сформулированное в абз. 2 п. 42 постановления Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 01.02.2011, согласно которому необходимо устанавливать, осознавал ли взрослый, что своими действиями вовлекает несовершеннолетнего в совершение преступления, при этом, если взрослый не осознавал этого, то он не может привлекаться к ответственности по ст. 150 УК РФ [12].

Встречаются ситуации, когда виновный на судебном заседании не отрицает совместного участия с подростками в совершении преступлений и даже подтверждает факты вовлечения с его стороны, но утверждает, что не знал о возрасте вовлекаемых подростков, полагая, что они уже являются совершеннолетними.

В то же время подобную позицию взрослого виновного можно рассматривать, как стремление уйти от ответственности, т.к. анализ показаний несовершеннолетних может свидетельствовать об осведомленности относительно их возраста.

Таким образом, признаки состава преступного дея-

ния, определяемого в ст. 150 УК РФ, отсутствуют, если нет достаточных данных, указывающих на осознание взрослого лица: 1) возраста несовершеннолетнего; 2) самого факта действий по вовлечению несовершеннолетнего в совершение преступления.

Исходя из того, что основными доказательствами осведомленности взрослого о возрасте несовершеннолетних являются, в первую очередь, показания вовлеченных несовершеннолетних и показания обвиняемого, именно из этих источников устанавливается сам факт вовлечения, его способ и осведомленность взрослого о возрасте подростка. При этом показания совершеннолетнего лица могут, напротив, указывать на отсутствие осознания возраста несовершеннолетнего.

Согласно мнениям практических работников, проблемы, возникающие при выявлении и расследовании данного вида преступлений, возможны в случаях, когда: 1) преступление совершается незапланированно; 2) со стороны взрослого нет четких активных умышленных действий по вовлечению несовершеннолетнего в совершение преступления; 3) взрослый и несовершеннолетний знакомятся при совершении преступления либо непосредственно перед его совершением.

Исходя из этого, возникает сложность в определении способа вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления и доказывания умысла взрослого из-за отсутствия свидетелей отношений между взрослым и несовершеннолетним. В связи с этим высказываются даже предложения со стороны ряда практических работников обязательно фиксировать в показаниях лица, вовлекающего подростка, фразу «...он осознавал, что вовлекает несовершеннолетнего в совершение преступления...», при этом никакие косвенные доказательства вины во внимание не принимаются, обвинительное заключение, в свою очередь, прокурором часто не утверждается [18, с. 6].

По мнению автора, очевидна ошибочность данной позиции с точки зрения материального права, т.к. даже при отсутствии признательных показаний виновного о вовлечении несовершеннолетнего в совершение преступления, отсутствии зафиксированной в процессуальных документах фразы «...он осознавал, что вовлекает несовершеннолетнего в совершение преступления...», умысел на вовлечение может быть установлен, если в материалах уголовного дела зафиксированы иные данные, свидетельствующие о возможном понимании виновным (хотя бы в общих чертах) несовершеннолетнего возраста вовлекаемого. И как верно подчеркивается А. Морозовым, «ссылка на отсутствие «стопроцентного» знания о возрасте не всегда выглядит убедительно, не служит целям охраны прав и законных интересов несовершеннолетних» [19, с. 57].

Вместе с тем для вменения состава преступления, определяемого ст. 150 УК РФ следует установить, что осознанием взрослого лица охватывался не только возраст несовершеннолетнего, но и то, что совершаемые им, взрослым, действия имеют характер вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления. Если же инициатива в совместном совершении преступления принадлежала несовершеннолетнему, то ни согласие взрослого совершить преступление, ни факт его участия в совместно совершаемом преступлении нельзя квалифицировать по ст. 150 УК РФ.

Приведем пример из судебной практики. Д. обвинялся в том, что, будучи лицом, достигшим восемнадцатилетнего возраста, и достоверно зная о том, что К. является несовершеннолетним, вовлек последнего в совершение преступления, предложив ему совершить совместно с ним хищение зерна из склада, расположенного на территории зернотока, пообещав впоследствии поделить деньги, вырученные от реализации похищенного. Однако суд, оправдывая Д. по ст. 150 УК РФ, указал, что, несмотря на полное признание Д. своей вины в совершении преступлений (он на предварительном

следствии в своих показаниях сообщил, что К. знает с детства, осведомлен о том, что тот младше его на год), при решении вопроса об осознании подсудным несовершеннолетнего возраста К. также следовало учесть, что 1) Д. не знал и никогда не сообщал ни следствию, ни суду точной даты рождения К., но при этом преступление, в которое якобы он вовлек несовершеннолетнего, было совершено за три месяца до наступления совершеннолетия последнего; 2) характер отношений между Д. и К. не имел признаков возрастного неравенства, то есть никто из них не доминировал над другим как старший по возрасту и не имел более высокого авторитета как более опытный человек; 3) тот факт, что Д. возбудил у К. материальный интерес к совершению преступления путем обещания поделить полученные преступным путем деньги от продажи похищенного зерна, опровергается тем, что сбытом похищенного занимался именно К., который и поделился деньгами с достигшим совершеннолетия Д.

Судом было подчеркнуто, что сам по себе факт совместного с несовершеннолетним участия взрослого лица в совершении преступления не образует состава преступления, предусмотренного ст. 150 УК РФ [20].

Следовательно, требуется тщательный анализ обстоятельств дела, признание определенных материалов в качестве необходимых и допустимых доказательств по делу, необходимо выяснять то, на чем основываются утверждения отдельных лиц о том, что взрослое лицо знает о возрасте несовершеннолетнего. При этом, если лицо не знало и по обстоятельствам дела не могло знать о несовершеннолетности вовлекаемого, то в таких случаях его действия нельзя квалифицировать по ст. 150 УК РФ.

Автор разделяет научный подход, что при квалификации по ст. 150 УК РФ в случае вовлечения несовершеннолетнего в совершение конкретного преступления не имеет значения, побуждают несовершеннолетнего совершить преступление самостоятельно либо совместно с взрослыми соучастниками. Виновный в обеих ситуациях несет ответственность за вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления и за участие в конкретном преступлении в роли соисполнителя или иного соучастника [21]. Если несовершеннолетний, не достиг уголовно-правового возраста, то совершеннолетний, вовлекший его, признается посредственным исполнителем вне зависимости от его фактической роли в совершенном деянии и несет ответственность по определенной части ст. 150 УК РФ и другим конкретным статьям (статье), предусматривающим ответственность за совершенные преступные деяния.

В абз. 4 п. 42 постановления Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 01.02.2011, предусматривается, что преступление по ст. 150 УК РФ является оконченным с момента совершения несовершеннолетним преступления, приготовления к преступлению, покушения на преступление, если последствия, предусмотренные диспозицией названной нормы, не наступили по не зависящим от виновных обстоятельствам, то его действия могут быть квалифицированы по ч. 3 ст. 30 УК РФ и по ст. 150 УК РФ [12]. Тем самым указанное преступное деяние является оконченным в момент совершения действий, направленных на вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления, и совершения несовершеннолетним приготовления к преступлению или покушения на преступление.

В абз. 4 п. 42 постановления Пленума Верховного Суда РФ указываются слова «... если последствия, предусмотренные диспозицией названной нормы ...» [12], тем самым предлагается считать состав преступления, предусмотренного ст. 150 УК РФ, материальным, что вызывает необходимость устанавливать предвидение лицом наступления последствий в виде совершения несовершеннолетним преступления и отношение виновного лица к этим последствиям.

Следует отметить, что в отечественной науке уголовно-Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

ного права в части конструкции объективной стороны состав преступления по ст. 150 УК РФ определяется как формальный, т.е. преступление является оконченным с момента вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления независимо от того, совершил ли он какое-либо преступление или нет [13, с. 513].

Автор разделяет научный подход, что необходимо исходить из разъяснения постановления Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 01.02.2011 в части конструкции состава преступления, предусмотренного по ст. 150 УК РФ.

В абз. 5-6 п. 42 постановления Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 01.02.2011, указывается, что «В случае совершения преступления несовершеннолетним, не подлежащим уголовной ответственности, лицо, вовлекшее его в совершение преступления, в силу ч. 2 ст. 33 УК РФ несет уголовную ответственность за содеянное как исполнитель путем посредственного причинения. Действия взрослого лица по подстрекательству несовершеннолетнего к совершению преступления при наличии признаков состава указанного преступления должны квалифицироваться по ст. 150 УК РФ, а также по закону, предусматривающему ответственность за соучастие (в виде подстрекательства) в совершении конкретного преступления» [12].

По мнению автора, дознавателю, следователю и судье необходимо тщательно анализировать указанные вопросы в силу того, что постановление Пленума Верховного Суда РФ № 1 от 01.02.2011 существенным образом изменило устоявшиеся практические подходы по квалификации составов преступлений, определяемых по ст. 150 УК РФ.

Таким образом, данное исследование может пониматься как анализ действующих норм УК РФ, материалов судебно-правовых актов и правоприменительной практики, позволяющих дознавателю, следователю и судье правильно квалифицировать общественно опасные деяния взрослого лица о вовлечении несовершеннолетнего в совершение преступления, и как отдельные рекомендации, связанные с недопущением принятия процессуального решения в ходе предварительного расследования, а судом вынесения несправедливого решения по делам указанной категории.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Боровиков В.Б. Особенности квалификации вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления по совокупности с другими преступлениями / В.Б. Боровиков // Библиотека криминалиста. – 2015. – № 5 (22). – С. 324-328
2. Булханова А.А. Некоторые меры противодействия вовлечению несовершеннолетнего в совершение преступления / А.А. Булханова // Черные дыры в Российском законодательстве. – 2014. – № 1. – С. 93-94.
3. Виноградов А.В. Особенности раскрытия вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления. – М.: Экзамен, 2007. – 287 с.
4. Горбатовская Е.Г. Криминологическая характеристика вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления и практика расследования / Е.Г. Горбатовская // Прокурорская и следственная практика. – 2005. – № 1. – С. 64-66.
5. Гребнева Н.Н. Анализ основных способов вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления / Н.Н. Гребнева // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. – 2015. – № 23. – С. 64-66.
6. Жадан В.Н. О квалификации вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления / В.Н. Жадан // Мониторинг правоприменения. – 2016. – № 2 (19). – С. 42-48.
7. Коновалова В.Е. Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления: Искусство расследования. Монография. – Харьков, 2001. – 393 с.



8. Коровин Е.П. Вовлечение в совершение преступления: уголовно-правовая характеристика и особенности квалификации: дис. ... канд. юрид. наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – 216 с.

9. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (в ред. от 06.07.2016 № 375-ФЗ) // СЗ РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.

10. Состояние преступности – январь-декабрь 2015 года в России – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://mvd.ru/upload/site1/document\\_file/pxOrdPt4BF.pdf](https://mvd.ru/upload/site1/document_file/pxOrdPt4BF.pdf) (дата обращения: 29.07.2016).

11. Абызов К.Р., Заречнев Д.О. Отдельные вопросы квалификации вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления (ст. 150 УК РФ) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sovremennoepravo.ru/m/articles/view> (дата обращения: 29.07.2016).

12. Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 01.02.2011 № 1 (в ред. от 02.04.2013 № 6) «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_law\\_110315/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_110315/) (дата обращения: 29.07.2016).

13. Уголовное право России: Часть общая и особенная: учебник / Отв. ред. А.В. Бриллиантов. – М.: Проспект, 2011. – 1232 с.

14. Иванова М.В. Ответственность и наказание за вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления: дис. ... канд. юрид. наук – Волгоград, 2004. – 201 с.

15. Борьба с вовлечением несовершеннолетних в преступную деятельность / И.П. Лановенко, Т.С. Варило, Ф.Ф. Бурчак и др.; отв. ред. И.П. Лановенко. – Киев, 1986. – 255 с.

16. Любавина М.А. Комментарий к постановлению Пленума Верховного Суда Российской Федерации «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» от 1 февраля 2011 года № 1. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации, 2012. – 104 с.

17. Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 14.02.2000 № 7 «О судебной практике по делам о преступлениях несовершеннолетних» (Утратило силу) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=26260> (дата обращения: 29.07.2016).

18. Пудовочкин Ю.Е. Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступления: новые решения и новые проблемы / Ю.Е. Пудовочкин // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2012. – № 19. – С. 4-8.

19. Морозов А.И. Проблемы толкования и применения статьи 150 УК РФ / А.И. Морозов // Уголовное право. – 2013. – № 1. – С. 54-59.

20. Кассационное определение Омского областного суда от 06.09.2012 г. по делу № 22-3788/12 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sudact.ru> (дата обращения: 29.07.2016).

21. Коровин Е.П., Бавсун М.В., Попов П.В. Проблемы квалификации вовлечения несовершеннолетнего в совершение преступления / Е.П. Коровин, М.В. Бавсун, П.В. Попов // Вестник Омской юридической академии. – 2015. – № 2 (27). – С. 56-61 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kvalifikatsii-vovlecheniya-nesovershennoletnego-v-sovershenie-prestupleniya> (дата обращения: 29.07.2016).

УДК 341.1

## АНТИКОРРУПЦИОННЫЕ НОРМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА КАК ОСНОВА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ В РОССИИ

© 2016

Коннова Полина Ивановна, аспирант

*Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС, Нижний Новгород (Россия)*

**Аннотация.** Внешние факторы развития отечественной системы противодействия коррупции обусловлены системой антикоррупционных норм международного права, поскольку Россия является участником нескольких международных организаций, которые специализируются на борьбе с коррупцией. Подобная работа международного характера отличается межведомственным содержанием и должна быть централизована в организационном плане с координацией ответственного органа государственного управления. В статье указываются основные документы системы антикоррупционных норм международного права, которая включает, четыре основных категории: общепринятые правила антикоррупционных документов ООН, документы Совета Европы антикоррупционной сферы, документы других международных организаций и соглашений России, документы ФАТФ. Многочисленность и разнообразие представленных антикоррупционных правил позволяет говорить о наличии в международном сообществе объемной практики разработки и применения внушительного перечня правовых механизмов борьбы с коррупцией. Однако, практически в половине конвенций и аналогичных соглашений в сфере антикоррупционной международной борьбы Россия не участвует, значит, имеются недостатки, которые не позволяют имплементировать в России множество антикоррупционных механизмов, воспринимаемых в других странах. В силу преимуществ комплексного характера документов ФАТФ автором указаны основные организационно-правовые конструкции сорока рекомендаций ФАТФ и четыре основных категории актуальных антикоррупционных мероприятий: сохранения целостности государственного сектора, защиты частного сектора, повышения прозрачности финансовой системы, а также выявления, расследования и преследования коррупции и отмывания денег с возвращением похищенных активов.

**Ключевые слова.** Российская система противодействия коррупции, антикоррупционные нормы международного права, борьба с коррупцией, межведомственный характер, антикоррупционные документы УНП ООН по борьбе с коррупцией, акты Совета Европы антикоррупционной сферы, ФАТФ, сохранение целостности государственного сектора, защита частного сектора, повышение прозрачности финансовой системы, расследование коррупции и отмывания денег с возвращением похищенных активов.

## ANTI-CORRUPTION RULES OF INTERNATIONAL LAW AS A BASIS OF COUNTERACTION OF CORRUPTION IN RUSSIA

© 2016

Konnova Polina Ivanovna, postgraduate student

*Nizhny Novgorod Institute of management – branch of Ranepa, Nizhny Novgorod (Russia)*

**Abstract.** External factors of development of the national system of combating corruption due to the system of anti-corruption norms of international law, since Russia is a party to several international organizations that specialize on the fight against corruption. This international character is an interdepartmental content and should be centralized in the organizational plan with the coordination of the responsible government authority. The article identifies the main documents of the system of anti-corruption norms of international law, which includes four main categories: conventional rules of anti-corruption instruments of the United Nations, documents of the Council of Europe anti-corruption sphere, the documents of other international organizations and agreements of Russia, FATF. The large number and variety of anti-corruption rules allows to speak about existence in the international community surround the practice of development and application of an impressive list of legal mechanisms of fight against corruption. However, almost half of the conventions and similar agreements in the field of anti-corruption international fight Russia is not involved, so there are gaps that do not allow to implement in Russia, many anti-corruption mechanisms, perceived in other countries. Because of the advantages of the integrated nature of the FATF, the author identifies the main organizational and legal structure of the FATF forty recommendations and the four main categories of relevant anti-corruption measures: maintain the integrity of the public sector, protection of the private sector, increase the transparency of the financial system, as well as the detection, investigation and prosecution of corruption and money laundering with the return of stolen assets.

**Key words.** The Russian system of anti-corruption, anti-corruption international law, anti-corruption, multi-jurisdictional, anti-corruption documents UNODC on the fight against corruption, the acts of the Council of Europe anti-corruption sphere, the FATF, the preservation of the integrity of the public sector, protection of the private sector, increasing the transparency of the financial system, the investigation of corruption and money laundering with the return of stolen assets.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Румянцев Е.Е., Серазетдинов Л.Р., Сигунова Т.А., Зозуля М.А., Сидоренко Э.Л. и др.) все актуальнее становится проблема эффективности применения организационно-правовых механизмов антикоррупционного противодействия. Состояние системы борьбы с коррупцией во многом определяется использованием прагматичных инструментов, отраженных в нормах международного права, и обобщенных в практических рекомендациях компетентных международных организаций ГРЕКО, ФАТФ и пр.

Практически в половине конвенций и аналогичных соглашений в сфере антикоррупционной международной борьбы Россия не участвует, значит, имеются недостатки, не позволяющие имплементировать в России множество антикоррупционных механизмов, воспринимаемых в других странах. Поэтому представляется логичным, что теория и практика использования эф-

фективных методов и средств международного антикоррупционного права, отраженных в документах ООН, Евросоюза, ФАТФ и пр., формирует важные научные и практические задачи в сфере противодействия коррупции.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор.* В изученных работах Румянцева Е.Е. [1], Серазетдинов Л.Р. [2], Сигунова Т.А., Зозуля М.А. [3], Сидоренко Э.Л. [4], Стромов В.Ю. [5], Тохтарбаева С.М. [6], Халапян Е. [7] и др. [8-16] приводятся, главным образом, основные особенности документов ООН и Евросоюза в сфере антикоррупционного противодействия. Однако, содержание и особенности актуальных инструментов ФАТФ отражены в указанных работах фрагментарно либо упущены, хотя задачи ФАТФ отличаются комплексностью их результата в отношении антитеррористической, противокоррупционной деятельности и в области борьбы с отмыванием денег и с транснациональной организованной преступ-

ностью.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* С учетом вышеизложенного, основная цель предлагаемой статьи заключается в систематизации основных категорий документов системы антикоррупционных норм международного права и обобщении актуальных антикоррупционных мероприятий ФАТФ.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Изучая содержание правовой сферы противодействия коррупции, определяющей элементы антикоррупционной деятельности, стоит указать на нормы международного права, которые формируют внешние актуальные критерии развития системы противодействия коррупционным проявлениям.

К внешним факторам развития системы противодействия коррупции, в первую очередь, относятся система антикоррупционных норм международного права, международные стандарты при формировании механизмов противодействия коррупции, поскольку Россия является участником нескольких международных организаций, которые специализируются на борьбе с коррупцией. Например, участие России в Конвенции Совета Европы (СЕ) об уголовной ответственности за коррупцию [17] в совокупности со статусом полноправного члена ГРЕКО обязывает нашу страну к активной имплементации конвенционных правил и внедрению разработанных ими рекомендаций антикоррупционного характера, что представляет собой основной предмет контроля со стороны ГРЕКО.

В данной связи следует отметить, что подобная работа международного характера отличается межведомственным содержанием и должна быть централизована в организационном плане с координацией ответственного органа государственного управления.

Система антикоррупционных норм международного права включает, четыре наиболее интересных для России основных направления.

Во-первых, общепринятые правила антикоррупционных документов ООН, основными из которых являются [18]:

1) положения Конвенции ООН против коррупции, принятой 31.10.2003 г., ратифицирована Россией в 2006 году без статьи 20 о незаконном обогащении, предусматривающей установление участниками Конвенции незаконное обогащение служащих в публичной сфере преступлением [19];

2) нормы Международного кодекса поведения должностных государственных лиц [20], принятого 12 декабря 1996 г. резолюцией ГА ООН;

3) положения Резолюции ООН об эффективных международных правовых инструментах против коррупции, принятой 22 января 2001 г. ГА ООН;

4) общие тезисы Декларации ООН по борьбе со взяточничеством и коррупцией в коммерческих международных операциях, принятой 16 декабря 1996 года резолюцией ГА ООН.

Во-вторых, антикоррупционные документы Совета Европы, включающие:

1) нормы Конвенции СЕ об ответственности гражданско-правовой за коррупцию (ETS №174), принятой 04.11.1999 г. в Страсбурге (Россия не участвует в этой конвенции);

2) положения Конвенции СЕ об ответственности уголовной за коррупцию (Россия – участник с 2006 г.);

3) правила Дополнительного протокола к Конвенции СЕ об ответственности уголовной за коррупцию (ETS №191), принятого 15.05.2003 г. в Страсбурге (протокол в России в силу не вступил, поскольку не ратифицирован);

4) инструменты Рекомендации (08.04.2003 г.) Комитета Министров СЕ - общие правила борьбы с коррупцией в части финансирования избирательных кампаний и политических партий.

В-третьих, документы других международных организаций и соглашений России, которые включают:

1) нормы Конвенции ОЭСР «О борьбе с подкупом должностных лиц иностранного государства в рамках проведения международной деловой операции», принятой 21.11.1997 года в Стамбуле. (Россия не участник этой конвенции); Среди участников: Австралия, Аргентина, Австрия, Бельгия, Бразилия, Болгария, Венгрия, Великобритания, Греция, Германия (ФРГ), Дания, Исландия, Ирландия, Италия, Испания, Корея Республика, Канада, Люксембург, Нидерланды, Норвегия, Новая Зеландия, Мексика, Португалия, Польша, США, Словакия, Турция, Франция, Финляндия, Чехия, Чили, Швеция, Швейцария, Япония.

2) положения Рамочного решения №2003/568/ПВД Евросоюза (Совет борьбы с коррупцией в частном секторе), принятого 22.07.2003 г. в Брюсселе (Россия не подписала это решение);

3) правила Межамериканской конвенции по борьбе с коррупцией, заключенной 29.03.1996 в Каракасе (Россия не принимает участия в этой конвенции);

4) Рекомендации Совета ОЭСР относительно налоговых мер в области противодействия взяточничеству должностных лиц иностранного государства в рамках проведения международной деловой операции, от 25.05.2009;

5) Рекомендации ОЭСР в части сдерживания взяточничества для лиц, официально ходатайствующих об экспортном кредите, от 2006 г.;

6) Рекомендации ОЭСР относительно антикоррупционных предложений для финансовой помощи, от 1997 г. [21]

В-четвертых, документы ФАТФ, перечень которых возглавляют:

1) нормы сорока рекомендаций ФАТФ (40 FATF Recommendations), редакции 2003 года;

2) положения девяти рекомендаций ФАТФ в части финансирования терроризма, 2001 г.;

3) требования Справочного руководства ФАТФ в части использования их рекомендаций в борьбе с коррупцией, октябрь 2012 и других документов ФАТФ относительно лучшей практики борьбы с отмыванием.

То есть, в международном сообществе имеется практика разработки и применения внушительного перечня правовых механизмов борьбы с коррупцией. Вместе с этим, практически в половине конвенций и аналогичных соглашений в сфере антикоррупционной международной борьбы Россия не участвует, значит, имеется много недостатков, не позволяющих имплементировать в России множество антикоррупционных механизмов, воспринимаемых в других странах.

Например, содержание сорока рекомендаций ФАТФ включает организационно-правовые конструкции [22]:

- требований распространять состав преступления «отмывание денег» на доход от широкого перечня правонарушений;

- требований облегчения доказывания вины по составу «отмывания денег» тем, что при определении умысла обвиняемого в отмывании считать «объективные фактические обстоятельства» достаточным доказательством такой вины;

- законодательного предусмотрения возможности конфискации доходов от легализации, легализованного имущества, средств (инструментов), которые применялись или намеревались к использованию для отмывания финансов, или имущества аналогичного объема по стоимости;

- возможность конфискации доходов от незаконной легализации и средств (инструментов) легализации без обвинительного судебного приговора, либо предусмотрение обязанности обвиняемого в доказывании законного происхождения указанных средств;

- необходимого обеспечения в законодательных положениях о банковской тайне запрета к их применению



в отношении Рекомендаций ФАТФ;

- требования об обеспечении финансовых организаций (всеми участниками фондового рынка) сбора и хранения сведений о своих клиентах (о бенефициарных владельцах клиента-юридического) с необходимостью самостоятельной перепроверки представленной клиентами информации;

- выявления финансовыми организациями лиц, которые имеют или имели отношение к госслужбе, и проявление в работе с ними (с членами их семей) повышенной осторожности;

- необходимого обязательства финансовых организаций в части повышенных требований к корреспондентским отношениям с иностранными банками с запретом вести дела с банками, в отношении которых нет подтверждения о соблюдении ими Рекомендаций ФАТФ;

- необходимого обязательства финансовых организаций о повышенных требованиях бдительности к применению технологий анонимного общения с банком; и т.д.

В свою очередь, в Справочном руководстве ФАТФ в части использования их рекомендаций в борьбе с коррупцией (2012) [23] отмечаются 4 основных категории актуальных антикоррупционных мероприятий.

1) Мероприятия по сохранению целостности государственного сектора.

Ключевые правительственные учреждения должны иметь достаточную оперативную независимость и автономию для обеспечения свободы от ненадлежащего влияния или помех, что уменьшает вероятность их попадания под влияние или контроль коррумпированных лиц (рекомендации ФАТФ 26 и 29).

Ключевые правительственные учреждения должны быть обеспечены достаточными бюджетными средствами, чтобы полностью и эффективно выполнять свои функции. Стимулы и компенсации сотрудникам могут уменьшить их участие в коррупционной деятельности (рекомендации ФАТФ 1, 8, 26, 28, 29, 30, 32, 37 и 39).

Сотрудники ключевых государственных ведомств должны обладать соответствующими антикоррупционными навыками, должны получать надлежащую подготовку, и поддерживать высокие профессиональные стандарты. Такие меры помогают воспитывать культуру честности, порядочности и профессионализма (рекомендации ФАТФ 8, 26, 28, 29, 30, 32, 37 и 39);

2) Мероприятия по защите частного сектора.

Лица, обладающие значительным (контрольным) пакетом акций или функциями управления в частной компании должны быть тщательно проверены с использованием критериев соответствия правомерной деятельности. Это помогает для предотвращения получения контроля коррумпированными лицами над учреждениями, такими как банки, страховые организации, казино и пр., которые могут использоваться для отмывания и облегчения незаконной деятельности (рекомендации ФАТФ 26 и 28).

Специализированные учреждения частного сектора должны обеспечивать высокий стандарт для своих работников с учетом рекомендации ФАТФ 18, 23 и пр..

Специализированные учреждения частного сектора должны внедрять системы внутреннего контроля и аудита с использованием инструментов поиска сомнительных операций, что помогает учреждениям определить участие в их работе преступников и коррумпированных лиц (рекомендации ФАТФ 18 и 23).

Специализированные учреждения частного сектора должны быть предметом надлежащего надзора и контроля надзорных органов (или органов саморегулирования, в случае адвокатов, бухгалтеров, агентов по недвижимости, дилеров драгоценных металлов и камней) с достаточными полномочиями по обеспечению соблюдения мер ПОД/ПФТ (противодействия отмыванию денег и финансированию терроризма). Полноценный надзор и контроль финансового сектора предотвращает и облегчает выявление коррупции и других преступных деяний

(рекомендации ФАТФ 1, 8, 17, 18, 26, 27 и 28).

3) Мероприятия по повышению прозрачности в финансовой системе.

При установлении деловых отношений или ведение сделки от имени клиента частного сектора учреждения обязаны проверять личность клиента (любого физического лица, от имени которого действует клиент, или который в конечном итоге владеет, контролирует юридическое лицо). Дополнительные меры предосторожности должны приниматься, когда операции проводятся через третье лицо или используются новые технологии. Эти меры повышения прозрачности препятствуют проведению анонимному или скрытому бизнесу коррумпированных лиц (рекомендации ФАТФ 10, 12, 15, 17 и 22).

Все процедуры идентификации клиентов, содержание сделок и бизнес-переписки должны сохраняться. Такие меры хранения помогают обеспечить достоверные документальные свидетельства, которые власти могут использовать для отслеживания коррупционных доходов и в качестве доказательств в рамках судебного преследования (рекомендации ФАТФ 11 и 22).

Финансовые учреждения должны разрабатывать и актуализировать соответствующие системы управления рисками для определения клиента или бенефициарного владельца в качестве иностранного политически значимого лица (глава государств, видный политик, член правительства, судебные или военные чиновники, руководитель государственных корпораций, видный деятель партии и т.д.) либо члена его семьи, либо его близкого соратника. При высоком риске деловых отношений с такими клиентами финансовые учреждения должны получать согласование от своего высшего руководства с разумными мерами для определения источника благосостояния и источника денежных средств с проведением усиленного постоянного мониторинга бизнес-отношений (рекомендация ФАТФ 12).

Переводы могут использоваться для быстрого перемещения доходов от коррупции и скрывать их источник. Чтобы уменьшить этот риск, банковский перевод должен сопровождаться точной информацией, которая идентифицирует участников транзакции. Кроме того, финансовые учреждения должны контролировать денежные переводы и принимать соответствующие меры в тех случаях, когда переводы не сопровождаются требуемой информацией. Прозрачное движение средств позволяет отслеживать движение коррупционных доходов (рекомендации ФАТФ 16 и 32).

Законы финансовой тайны не должны препятствовать реализации мер ПОД/ПФТ, направленных на повышение прозрачности финансовой системы, что содействует предотвращению, выявлению и обвинению в коррупции (рекомендация ФАТФ 9).

4) мероприятия по выявлению, расследованию и преследованию коррупции и отмывания денег с возвращением похищенных активов.

Специализированные учреждения частного сектора должны проводить на постоянной основе надлежащую проверку деловых отношений, чтобы гарантировать, что сделки осуществляются со знанием заказчика, бизнеса, рисков, источник средств (при необходимости). Финансовые учреждения должны изучать причины, основания и цели всех сложных, необычно крупных операций, и всех необычных схем операций, не имеющих явной экономической или законной цели. Увеличение объема проверок должно сопровождать клиентов с высоким уровнем риска, их деловые отношения и транзакции. Это позволяет выявлять подозрительную деятельность, которая может иметь отношение к коррупции и которая должна быть представлена властям для дальнейшего анализа и исследования (рекомендации ФАТФ 10, 12, 19, 20, 22, и 23).

Страны должны создать финансовую разведку с достаточным ресурсом и полномочиями, которая получает и анализирует сообщения о подозрительных операциях

и другую информацию, и раскрывает информацию для дальнейшего расследования (в случае необходимости). Эти требования применяются в отношении сообщения о подозрительных операциях, которые могут быть связаны с коррупцией (рекомендация ФАТФ 29).

Отмывание доходов от всех серьезных преступлений, включая достаточно широкий спектр преступлений коррупции и взяточничества, должно быть криминализировано. Это должно применяться как к физическим, так и к юридическим лицам, независимо от того, совершили ли они преступление или способствовали третьему лицу в совершении преступления. Благодаря тому, что связанные с отмыванием денег и коррупцией действия можно расследовать, коррумпированные лица могут быть наказаны, даже если не доказаны коррупционные правонарушения. Правоохранительные органы должны иметь достаточные полномочия в части доступа к финансовой документации и получения доказательств, с целью надлежащего судебного преследования преступлений, связанных с отмыванием денег. Эти полномочия также дают властям возможность изучить основу коррупционных правонарушений (рекомендации ФАТФ 3, 4, 30 и 31).

Коррупцию часто движет жадность. Страны могут удалить основную цель и стимул вовлечения в коррупционную деятельность, для этого страны должны иметь эффективные законы и процедуры замораживания, ареста и конфискация похищенных активов, доходов от коррупции и незаконно полученного имущества, включая мероприятия по просьбе другого государства и защиты прав добросовестных лиц. Страны должны обеспечить наличие эффективных механизмов распределения активов, конфискованных в результате скоординированных действий правоохранительных органов, а также создания фондов, в которые конфискованы активы, для сотрудников правоохранительных органов, здравоохранения, образования и других соответствующих целей. Эти требования способствуют защите и компенсации жертвам коррупции и взяточничества, и возвращения похищенных активов, даже если такие активы были укрыты за рубежом (рекомендации ФАТФ 4 и 38).

Чтобы бороться с трансграничной коррупцией, странам необходимо оказывать широкий спектр взаимной правовой помощи, исполнять запросы об экстрадиции, и таким образом способствовать международному сотрудничеству. Это также важно на стратегическом и оперативном уровнях для внутреннего сотрудничества и координации всех органов власти: разработчиков антикоррупционной политики, государственных фондов обязательных платежей, правоохранительных органов, органов надзора и других компетентных органов (рекомендации ФАТФ 2, 36 – 40).

Таким образом, можно говорить о наличии конкурентной и альтернативной международной системы антикоррупционных механизмов, которая позволяет заинтересованным участникам-странам или организациям внедрять предлагаемые новшества борьбы с коррупцией. Например, в Плане действий ЕС на 2014-2019 годы по борьбе с организованной преступностью [24] отражены некоторые рекомендации ФАТФ в части:

- определение участия служащих в мафиозных организациях (ОПГ) и самоотмывании;
- концепция отмены банковской тайны;
- устранение налоговых убежищ;
- содействие в изъятии и конфискации преступных активов;
- введение унифицированной общеевропейской системы корпоративного налогообложения;
- признание важной роли расследований журналистики в выявлении тяжких преступлений, включая факты коррупции; и пр.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. С учетом приведенной*

информации следует полагать, что отдельные указанные мероприятия в России пока не могут быть восприняты в силу закона или общественных устоев (например, мероприятия концепции отмены банковской тайны и пр.). Однако, в публичной сфере с учетом резонанса представляется целесообразным использование методов и средств ФАТФ, которые обладают комплексным эффектом в сферах антитеррористической, противокоррупционной деятельности, а также в области борьбы с отмыванием денег и с транснациональной организованной преступностью: инструментов финансовой разведки, системы независимого журналистского расследования в отношении резонансных проявлений коррупции или по фактам чрезмерно дорогостоящего строительства, нецелевого использования финансовых средств и пр. Следовательно, представляется логичным, что теория и практика использования подобных методов и средств международного антикоррупционного права, отраженных в статье, формирует перспективы дальнейших изысканий в сфере противодействия коррупции.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Румянцева Е.Е. Дискуссии о коррупции: каковы итоги? // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2015. № 107. С. 672-698.
2. Серазетдинов Л.Р. Проблемы в борьбе с коррупцией в Российской Федерации // Ученые записки ИСГЗ. 2015. № 2 (13). С. 242-250.
3. Сигунова Т.А., Зозуля М.А. Борьба с коррупцией в сфере государственных закупок: проблемы и пути решения // Сборник научных трудов «Роль бухгалтерского учета, контроля и аудита в обеспечении экономической безопасности России». Москва, 2015. С. 5-13.
4. Сидоренко Э.Л. Мониторинг коррупции в России: первые итоги и перспективы // Библиотека уголовного права и криминологии. 2015. № 2 (10). С. 155-162.
5. Стромов В.Ю. Направления социального контроля над криминогенными факторами коррупции: проблемы и перспективы совершенствования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 4 (144). С. 100-104.
6. Тохтарбаева С.М. Организационно-правовая регламентация взаимодействия органов внутренних дел и институтов гражданского общества России в борьбе с коррупцией // Современное право. 2015. № 5. С. 124-129.
7. Халапян Е. Чешская государственная гражданская служба: правовые основы и система // В сборнике: Международно-правовые чтения Воронеж, 2014. С. 167-186.
8. Таушер Й., Чайка Р., Болотов И.И. Детерминанты коррупции в странах центральной и Восточной Европы // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 5-13.
9. Щедрин Н.В. О принципах противодействия коррупции // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 280-284.
10. Якимов О.Ю. Проблемы совершенствования законодательства в целях противодействия коррупции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2013. № 4 (15). С. 70-74.
11. Горшенков Г.Н. Коррупция и антикоррупция – закономерности взаимодействия // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 4 (28). С. 25-31.
12. Блашкова Л.Л. Коррупция и способы злоупотребления должностными полномочиями // Правовая политика и правовая жизнь. 2013. № 3. С. 88-92.
13. Иванова А.А. Стратегия противодействия коррупции // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 34-41.
14. Кадакоева М.М. О разграничении совокупности преступлений и продолжаемых преступлений при квалификации преступлений коррупционной направленности // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2015. № 4 (23). С. 13-15.

15. Глухова А.А., Красикова О.Г., Шпилев Д.А. Об опыте предупреждения коррупции за рубежом на современном этапе // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 195-201.

16. Баумик С.К. Сложность контроля над коррупцией в условиях политической демократии // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 4 (36). С. 26-35.

17. Конвенция об уголовной ответственности за коррупцию (заключена 27.01.1999 в Страсбурге, ратифицирована Федеральным законом от 25.07.2006 N 125-ФЗ) // СЗ РФ. 18.05.2009. N20. ст. 2394.

18. Сведения УНП ООН по борьбе с коррупцией и экономическими преступлениями [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unodc.org/unodc/ru/corruption/index.html?ref=menu> (дата обращения: 16.07.2016).

19. Конвенция ООН против коррупции (принята 31.10.2003 в Нью-Йорке Резолюцией 58/4 ГА ООН, ратифицирована с заявлением Федеральным законом от 08.03.2006 N 40-ФЗ) // СЗ РФ. 26.06.2006. N 26. ст. 2780.

20. Международный кодекс поведения государственных должностных лиц (принят Резолюцией 51/59 ГА ООН 12.12.1996).

21. Отчет ОЭСР «Ответственность юридических лиц за коррупцию в странах Восточной Европы и Центральной Азии». Антикоррупционная сеть ОЭСР. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/corruption/acn/ACN-Liability-of-Legal-Persons-2015-RUS.pdf> (дата обращения: 16.07.2016).

22. Информация портала ФАТФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fatf-gafi.org> (дата обращения: 16.07.2016).

23. Справочное Руководство и Информационный бюллетень об использовании рекомендаций ФАТФ в поддержку борьбы с коррупцией, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fatf-gafi.org/media/fatf/documents/reports/Corruption%20Reference%20Guide%20and%20Information%20Note%202012.pdf> (дата обращения: 16.07.2016).

24. План действий ЕС на 2014-2019 годы по борьбе с организованной преступностью. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eppgroup.eu/news/A-European-Action-Plan-for-fighting-organised-crime> (дата обращения: 16.06.2016).



УДК 34.037

## ЗАЩИТА ПРАВ И ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ ГРАЖДАН И ОРГАНИЗАЦИЙ ПРИ ПРОВЕРКЕ СООТВЕТСТВИЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ ДЕЙСТВУЮЩЕМУ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ

© 2016

**Курза Наталья Викторовна**, соискатель кафедры теории государства и права

*Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина, Москва (Россия)*

**Аннотация.** Несовершенство ведомственных нормативных актов является следствием правовой неопределенности и несогласованности актов более высокой юридической силы. С принятием Кодекса административного судопроизводства усилился научный интерес к совершенствованию ведомственных нормативных актов средствами судебного нормоконтроля. Проверка соответствия ведомственных нормативных актов действующему законодательству является способом защиты прав и законных интересов граждан и организаций. Противоречивые судебные решения, выносимые по административным искам, а также сформированный Конституционным Судом РФ подход, в соответствии с которым оспариванию подлежат не только нормативные акты, но и акты с нормативными свойствами, обуславливают необходимость исследования перспектив судебного нормоконтроля в процессе оптимизации ведомственного нормотворчества. Проведенный в статье анализ позволил выявить недостаточную распространенность административных исков об оспаривании нормативных актов. Одновременно автором установлена тенденция модернизации ведомственного нормотворчества в условиях активизации исследования судами положений ведомственных нормативных актов. В связи с этим обоснована необходимость издания разъяснений Пленумом Верховного Суда РФ, относящихся к критериям, используемым при проверке соответствия ведомственных нормативных актов действующему законодательству. Статья адресована широкому кругу читателей и может быть полезна как для дальнейших теоретических исследований, так и для совершенствования правоприменительной практики.

**Ключевые слова:** ведомственные нормативные акты, административное судопроизводство, пробелы в праве, нормативность, юридическая сила, общеобязательность, правовое регулирование.

## PROTECTING THE RIGHTS AND LEGITIMATE INTERESTS OF CITIZENS AND ORGANIZATIONS, WHILE CHECKING THE RELEVANT DEPARTMENTAL REGULATIONS APPLICABLE LAW

© 2016

**Kurza Nataliya Viktorovna**, applicant

*Moscow State Law University named after O.E. Kutafin, Moscow (Russia)*

**Abstract.** Imperfection departmental regulations is the result of the legal uncertainty and inconsistent acts of higher legal force. With the adoption of the Code of Administrative Justice increased scientific interest in the improvement of departmental normative acts of judicial normative control. To verify compliance with departmental regulations the current legislation is a way to protect the rights and legitimate interests of citizens and organizations. Conflicting court decisions handed down by the administrative actions, and formed the Constitutional Court of the Russian approach, according to which the subject is not only challenging regulations and acts with regulatory properties, necessitate the study of prospects of judicial normative control in the process of optimizing departmental rulemaking. The above article analysis revealed the prevalence of insufficient administrative lawsuits challenging the regulations. At the same time the author set the trend of modernization of departmental rule-making under conditions of intensification of research vessels the provisions of departmental regulations. In this connection, the necessity of publication clarification Plenum of the Supreme Court relating to the criteria used when verifying compliance with departmental regulations applicable law. Article written for a wide audience and can be useful for further theoretical studies and to improve law enforcement.

**Keywords:** departmental regulations, administrative proceedings, gaps in the law, regulatory, legal force, to universal validity, the legal regulation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Критикуя несовершенство ведомственных нормативных актов, ученые отмечают их несоответствие конституционным положениям [1, с. 30-33], несогласованность и противоречивость [2, с. 63-65], «верховенство» над законами [3, с. 131-143]. Но едва ли можно полностью согласиться с тем, что указанные обстоятельства свидетельствуют именно о наличии пробелов в ведомственных нормативных актах. Весьма серьезной проблемой здесь является правовое качество ведомственных нормативных актов. Именно его недостатки обуславливают возникновение пробелов в правовом регулировании общественных отношений и дисбаланс ведомственных нормативных актов с актами более высокой юридической силы.

При таких обстоятельствах совершенствование правового механизма оспаривания нормативных правовых актов в порядке, предусмотренном законодательством об административном судопроизводстве, приобретает особую актуальность. В данном случае использование инструментов судебного нормоконтроля становится эффективным способом защиты прав и законных интересов граждан и организаций.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Вопросы устранения дефектов ведомственного нормотворчества были пред-

метом исследований многих отечественных правоведов. В работах Ю.Г. Арзамасова [4], В.В. Лазарева [5], Т.Н. Москальковой [6], Т.Я. Хабриевой [7] содержатся интересные предложения по вопросам совершенствования нормотворческой деятельности. В силу правовых позиций Конституционного Суда РФ количество актов органов исполнительной власти, которые могут оспариваться в судебном порядке, увеличилось. Так, в постановлении от 31 марта 2015 г. № 6-П Конституционный Суд РФ расширил сферу судебного нормоконтроля, включив в нее акты со свойствами нормативности, содержащие разъяснения законодательства и имеющие обязательный характер для неограниченного круга правоприменителей [8]. Названная правовая позиция своевременно учтена федеральным законодателем, и в Кодекс административного судопроизводства РФ были внесены соответствующие изменения [9].

*Формирование целей статьи, постановка задания.* Внесенные изменения в законодательство об административном судопроизводстве еще не подвергались подробному научному осмыслению. Кроме того, результаты осуществления судебного нормоконтроля имеют в ряде случаев противоречивый характер. В связи с этим возникает необходимость исследования судебных решений, вынесенных по результатам рассмотрения административных дел об оспаривании отдельных положений ведомственных нормативных актов.

*Изложение основного материала исследования с*

полным обоснованием полученных научных результатов. Рассмотрение дел об оспаривании нормативных правовых актов характеризуется относительно скромными статистическими показателями. Так, в 2015 г. их было рассмотрено 2375, что составляет 0,016 % от общего количества гражданских и административных дел [10]. В то же время, Конституционный Суд РФ отмечает существенное увеличение количества нормативных актов (прежде всего, федеральных законов), характеризующихся правовой неопределенностью и несогласованностью [11].

Некоторые противоречия можно выявить и в сфере судебного нормоконтроля.

Так, в феврале 2016 г. Верховным Судом РФ рассмотрено дело о признании недействующим положения письма Минфина России, в соответствии с которым применение мер налогового контроля получило расширенное, по сравнению с нормами главы 14.3 Налогового кодекса РФ, содержание. В целях выявления фактов уклонения от налогообложения рекомендовано проводить выездные и камеральные проверки, по результатам которых может быть доказано получение налогоплательщиком необоснованной налоговой выгоды. Минфин России и Федеральная налоговая служба исходили из того, что письмо не является нормативным актом, носит информационный характер и лишено самостоятельных норм, обязательных к применению. Верховный Суд РФ поддержал эту позицию, указав, что в самом оспариваемом положении не содержится предписаний, адресованных территориальным налоговым органам. Письмо подготовлено Минфином на основании запроса ФНС России. Поэтому оно не оказывает общерегулирующего воздействия на налоговые правоотношения, не имеет нормативного содержания и не выходит за рамки адекватной интерпретации положений налогового законодательства. Доводы заявителя о том, что текст письма был разослан территориальным налоговым органам, и они ссылаются на него, обосновывая законность требований к налогоплательщикам, не были учтены Верховным Судом РФ [12].

Однако можно предположить, что позиция заявителя представляется достаточно обоснованной. Правовая экспертиза письма не проводилась. В отношении заявителя положения этого письма применялись при его привлечении к ответственности за совершение налогового правонарушения, что не только было оспорено им в арбитражном суде, но и повлекло признание частично недействительным решения налогового органа. Разъяснительный и информационный характер письма в данном случае не согласуется с практическим применением его положений при проведении налоговых проверок. Фактически оспариваемое письмо – это специфический акт, обладающий нормативными свойствами, относительно которых Конституционный Суд РФ сформулировал правовую позицию в уже упомянутом постановлении от 31 марта 2015 г. № 6-П.

В другом случае Верховный Суд РФ рассматривал дело об оспаривании положений письма Росприроднадзора, содержащее разъяснение положений законодательства об охране окружающей среды. Заявитель исходил из того, что в этом письме дано нормативное толкование законоположений, определяющее общеобязательные правила поведения для неопределенного круга лиц и которым руководствуются территориальные органы Росприроднадзора в своей работе. Минприроды России и Росприроднадзор указали в отзыве на административный иск, что оспариваемый документ является ненормативным правовым актом, не изменяющим положений действующего законодательства. Удовлетворяя административный иск, Верховный Суд РФ отметил, что указанное письмо, формально не являясь нормативным правовым актом, фактически содержит нормативные предписания, рассчитанные на многократное применение и обязательные для неограни-

ченного круга лиц, являющихся плательщиками сборов за негативное воздействие на окружающую среду [13]. Сравнивая два приведенных решения, невозможно не отметить общую характеристику оспариваемых актов, а именно завуалированное под информационно-разъяснительную направленность скрытое установление нормативных предписаний. Вынесение противоположных по содержанию решений свидетельствует о том, что практика рассмотрения дел об оспаривании нормативных правовых актов нуждается в оптимизации посредством издания постановления Пленума Верховного Суда РФ, содержащего четкие критерии, на основании которых должен осуществляться судебный нормоконтроль.

При этом рассмотрение дел об оспаривании нормативных актов и выявление противоречий в правоприменительной деятельности может в совокупности повлиять на разработку нового ведомственного нормативного акта, характеризующегося большей степенью правовой определенностью. Например, с 2008 г. действовали утвержденные Правительством России Правила освидетельствования лица, которое управляет транспортным средством, на состояние алкогольного опьянения и оформления его результатов, направления указанного лица на медицинское освидетельствование на состояние опьянения, медицинского освидетельствования этого лица на состояние опьянения и оформления его результатов [14]. Их правовое содержание оспаривалось в судебном порядке, но это не привело к констатации противоречий подзаконного акта с положениями федерального законодательства [15]. Однако в период 2014-2015 гг. Верховным Судом РФ был принят ряд решений по конкретным делам, в которых были установлены факты нарушения установленного порядка забора биологического материала для проведения исследований, результаты которых могут использоваться в качестве доказательств по делам об административных правонарушениях. В результате при сохранении действия подзаконного акта – постановления Правительства РФ – Минздравом России была инициирована работа по обновлению ведомственных нормативных актов.

В настоящее время Минздравом утвержден Порядок проведения медицинского освидетельствования на состояние опьянения [16]. Его положения характеризуются большей простотой для практического применения, адресованы медицинским работникам, а не правоохранительным органам. Соответственно, в данном случае сложившаяся ситуация с увеличением фактов нарушения порядка проведения медицинского освидетельствования обусловила совершенствование ведомственных нормативных актов. В конечном итоге это позволяет защитить права водителей, заподозренных в управлении транспортным средством в состоянии опьянения, одновременно обеспечив неотвратимость привлечения к ответственности той части из них, в отношении которой результаты освидетельствования будут положительными.

Особую сложность представляет то обстоятельство, что при удовлетворении административного иска об оспаривании ведомственного нормативного акта суд не устанавливает особенности правового регулирования до внесения изменений в содержание этого акта. Например, такой способ широко используется Конституционным Судом РФ при выявлении неконституционности в положениях проверяемых федеральных законов. При этом орган конституционного контроля определяет порядок исполнения постановленного им решения, который восстанавливает нарушенные конституционные права граждан. Например, установив факт нарушения юридического равенства в нормах уголовно-процессуального законодательства, регламентирующих рассмотрение уголовных дел с участием присяжных заседателей, Конституционный Суд РФ установил порядок изменения подсудности до внесения соответствующих изменений в федеральный закон [17]. В порядке администра-

тивного судопроизводства такой подход не используется, и суды отсылают правоприменителя к положениям закона, на которых основан оспоренный ведомственный нормативный акт. Это служит своеобразным источником возникновения пробелов в правовом регулировании, поскольку содержание закона может быть сложным для правоприменителя или недостаточно определенным. В таком случае представляется разумным при удовлетворении административных исков об оспаривании нормативных правовых актов определять в резолютивной части решения суда порядок временного регулирования соответствующих общественных отношений.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что судебный нормоконтроль служит важным средством защиты прав и законных интересов граждан и организаций, для которых оспаривание положений нормативных актов выступает эффективным правовым инструментом, способствующим совершенствованию действующей системы правового регулирования общественных отношений. Однако наличие противоположных по своему содержанию судебных решений, вынесенных по административным искам, позволяет отметить, что механизм оспаривания ведомственных нормативных актов еще не получил подробной практической апробации. В настоящее время требуется подготовка и принятие разъяснений Пленумом Верховного Суда РФ, а также исследование перспективы формирования временных параметров правового регулирования при удовлетворении административных исков такого рода.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Арзамасов Ю.Г. Контроль судебной власти за ведомственными нормативными актами // Российский судья. – 2005. – № 1. – С. 30-33.
2. Чинчикова Г.Б. Пробелы в праве и законе: проблемы правового «хаоса» и качество нормативно-правовых актов // Бизнес в законе. – 2007. – № 4. – С. 63-65.
3. Денисов С.А. Бюрократия и позитивное право // Российский юридический журнал. – 2000. – № 2. – С. 131-143.
4. Арзамасов Ю.Г. Теория и практика ведомственного нормотворчества в России : монография – М.: Юрлитинформ, 2013. – 480 с.
5. Лазарев В.В. Об органичности для права разумности и определенности // Журнал российского права. – 2015. – № 3. – С. 142-145.
6. Москалькова Т.Н., Черников В.В. Нормотворчество: научно-практическое пособие. – М.: Проспект, 2015. – 448 с.
7. Хабриева Т.Я. Современное правотворчество и задачи юридической науки // Журнал российского права. – 2015. – № 8. – С. 5-13.
8. Постановление Конституционного Суда РФ от 31.03.2015 № 6-П по делу о проверке конституционности пункта 1 части 4 статьи 2 Федерального конституционного закона «О Верховном Суде Российской Федерации» и абзаца третьего подпункта 1 пункта 1 статьи 342 Налогового кодекса Российской Федерации в связи с жалобой открытого акционерного общества «Газпром нефть» // Рос. газ. – 2015. – 13 апр.
9. О внесении изменений в Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации и кодекс административного судопроизводства Российской Федерации в части установления порядка судебного рассмотрения дел об оспаривании отдельных актов : Федер. закон от 15.02.2016 № 18-ФЗ [принят Гос. Думой 26.01.2016] // Рос. газ. – 2016. – 17 фев.
10. Основные статистические показатели деятельности судов общей юрисдикции за 2015 год // Судебный департамент при Верховном Суде РФ [электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.cdep.ru/index.php?id=79&item=3383> – Загл. с экрана.

11. Конституционно-правовые аспекты совершенствования нормотворческой деятельности (на основе решений Конституционного Суда РФ 2013-2015 годов) : одобр. решением Конституционного Суда РФ от 23.06.2016 // СПС «Консультант плюс» [электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_201240/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_201240/) – Загл. с экрана.

12. Решение Верховного Суда РФ от 01.02.2016 № АКПИ15-1383 // СПС «Консультант плюс» [электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=194716&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.9912162503358801> – Загл. с экрана.

13. Решение Верховного Суда РФ от 09.02.2016 № АКПИ15-1379 // СПС «Консультант плюс» [электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=195299&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.40055848005065076> – Загл. с экрана.

14. Правила освидетельствования лица, которое управляет транспортным средством, на состояние алкогольного опьянения и оформления его результатов, направления указанного лица на медицинское освидетельствование на состояние опьянения, медицинского освидетельствования этого лица на состояние опьянения и оформления его результатов : утв. пост. Правительства РФ от 26.06.2008 № 475 // Рос. газ. – 2008. – 2 июля.

15. Решение Верховного Суда РФ от 06.08.2015 № АКПИ15-675 // СПС «Консультант плюс» [электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_185716/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185716/) – Загл. с экрана.

16. Порядок проведения медицинского освидетельствования на состояние опьянения (алкогольного, наркотического или иного токсического) : утв. приказом Минздрава России от 18.12.2015 № 933н // Рос. газ. – 2016. – 11 мар.

17. Постановление Конституционного Суда РФ от 25.02.2016 № 6-П по делу о проверке конституционности пункта 1 части третьей статьи 31 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации в связи с жалобой гражданки А.С. Лымарь // Рос. газ. 2016. 11 мар.



УДК 342

## ПОЛИТИКО-ПРАВОВАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ ПУБЛИЧНО-ВЛАСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ЕВРАЗИЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

© 2016

**Мамычев Алексей Юрьевич**, доктор политических наук, кандидат юридических наук, заведующий кафедрой  
«Теории и истории российского и зарубежного права»

**Мамычева Диана Ивановна**, кандидат культурологии, доцент кафедры  
«Философии и юридической психологии»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток (Россия)*

**Качурова Светлана Владимировна**, кандидат философских наук, доцент кафедры «Логика»

*Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого, Харьков (Украина)*

**Аннотация.** В настоящей статье предлагается реферативный обзор литературы и современных исследований, посвящённых различным проектам модернизации политических систем на постсоветском пространстве. Политическая модернизация публично-властной организации рассматривается на основе социокультурного подхода к процессам трансформации общественной системы. При этом авторы рассматривают политическую трансформацию в качестве более широкой категории, чем «модернизация», которая является одним из видов трансформационных процессов, трактуемых в качестве эволюционных, революционных (скачкообразных) или маятниковых форм развития политических институтов, системы властных отношений. В статье аргументируется, что «модернизация» имеет очевидную социокультурную нагрузку, поскольку опирается на определённый образец политической трансформации, сформированный в конкретно-исторических условиях и преемственно развивающийся специфический стиль политической рациональности и аксиомы политической организации. Кроме того, в содержание работы представлена типология и анализ различных модернизационных проектов трансформации политических систем и публично-властной организации на постсоветском пространстве.

**Ключевые слова:** право, власть, консерватизм, культура, модернизация, политическая система, публично-властная организация, трансформация, традиционализм, политика, постмодернизм, социокультурные трансформации, консерватизм, концепции государства, социально-политическое мировоззрение.

## MODERNIZATION OF STATE AUTHORITIES IN RUSSIA: SOCIOCULTURAL DIMENTION

© 2016

**Mamychev Alexey Yurievich**, Doctor of Political Sciences, PhD. Legal Sciences,  
Head of the "Theory and History of Russian and international law" Department

**Mamycheva Diana Ivanovna**, Ph.D. in cultural studies, associate professor  
of the "Philosophy and Legal Psychology" Department

*Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok (Russia)*

**Kachurova Svetlana Vladimirovna**, PhD, associate professor of "Logic" Department

*Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv (Ukraine)*

**Abstract.** In this paper we propose refereed literature review of current research and dedicated to different projects of modernization of political systems in the post-Soviet space. Political modernization publicly-imperious organization is considered on the basis of socio-cultural approach to the processes of transformation of the social system. The authors consider the political transformation as a broader category than "modernization", which is a type of transformation processes that are treated as evolutionary, revolutionary (spasmodic) or pendulum forms of development of political institutions, the system of power relations. The article argues that "modernization" has obvious socio-cultural burden, since it is based on a certain pattern of political transformation, formed in specific historical conditions and continuity of developing a specific style of political axioms of rationality and political organization. In addition, the content of the work presents a typology and analysis of various modernization of political systems transformation projects and public power company in the post-Soviet space.

**Keywords:** law, power, conservatism, culture, modernization, political system, publicly-imperious organization transformation, policy, postmodernism, right, transformation, Eurasian legal political project.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современной политической действительности доминируют два основных проекта трансформации системы российской государственной власти: консервативный и модернизационный. Каждый из них представляет не только систему политических представлений, идей, образов и символов (идейно-политическую платформу развития властных отношений), комплекс форм и принципов организации политического процесса, но и специфическую систему публично-властных практик [1]. Здесь следует пояснить, что процессы политической трансформации рассматриваются в качестве более широкой категории, чем понятие «модернизация», которая является одним из видов трансформационных процессов. Дело в том, что трансформация трактуется нами как эволюционное, революционное (скачкообразное) или маятниковое развитие политических институтов, системы властных отношений.

Причем понятие «модернизация» имеет очевидную социокультурную нагрузку, поскольку опирается на определенный, *образец* (образ, модель и т.п.) политической трансформации, сформированный в определенных конкретно-исторических условиях и преемственно развивающийся специфический стиль политического мыш-

ления и государственно-правовой организации. Другим аналогом трансформационных процессов выступает консервативная идейно-политическая платформа. При этом следует отметить, что в консервативных интеллектуальных и политических проектах происходит интеграция традиционных ценностей, символов, верований и т.д. с неизбежными процессами эволюции политической организации.

Оппозиция консервативных и модернистских платформ обусловлена разностью трактовки социальных оснований политического порядка. Первая исходит из того, что общество выстраивается на основании определенных целостных структур, в нем доминируют конкретные целостные социальные системы, обеспечивающие политическое единство, общественную целостность, социокультурную идентичность и т.п. В то время как вторая платформа (основанная на либерально-демократической парадигме политического мышления), напротив, в качестве основ политического порядка видит индивидуализированные воли субъектов, а не тотальные социокультурные суперсистемы. В настоящей статье предлагается реферативный обзор литературы и современных исследований, посвящённых различным проектам модернизации политических систем на постсоветском пространстве.

*Обзор литературы и современные исследования политической модернизации.*

1. *Проект политической модернизации* можно в целом охарактеризовать как идейно-политическую программу формирования, развития и распространения современных либерально-демократических идей, представлений, политических институтов и практик, а также соответствующей им политической культуры (имеющей тенденцию к социально-правовому универсализму и стандартизации политической мысли). В основе такого понимания процесса модернизации, а также типологии политических систем на «пионерские» (первичные), «вторичные», «догоняющие» и т.п., как справедливо отмечает автор указанного монографического исследования, «лежит принцип европоцентризма, когда процесс модернизации в странах “второго эшелона” рассматривается как следование заданному образцу с использованием “западных” институтов и образцов»; и такое понимание является наиболее распространенным в политической науке и практике [2, 3].

Именно в XX веке модернизационный проект, после крушения альтернативных идеологических политических программ (коммунизма, фашизма), рассматривается в качестве единственно возможной идеологии и практики политической универсализации и социально-культурной типизации [4].

Данный проект определения и навязывания единых для всех обществ принципов организации и практик реализации государственной власти «сводится к предписанию повсеместного установления одной единственной формы политического строя, независимо от культурных традиций и образов жизни его субъектов. То, что политические режимы признаны служить средствами сохранения сложившихся образов жизни, и то, что формы правления могут вполне правомерно различаться в соответствии с культурами народов, которым они служат, - это утверждение, отвергаемое всеми либералами, как новыми, так и прежними» [5].

При этом механизм политической модернизации базируется на заимствовании конкретных образцов, идей, принципов, практик и т.п., которая может быть реализована при сочетании трех основных программ:

- *во-первых, это гармоничная (системная) имитация* общих форм политической и социально-культурной организации, сопровождающаяся сменой не только институционально-властной организации, но и политической мысли субъектов. Данный вариант заимствований является наиболее сложным и системным проектом политической модернизации, основанным на радикальной смене форм стилей, практик и т.п. социально-политической жизнедеятельности, предполагающим формирование нового качественного состояния общественной системы, становление новых политических традиций, верований, ритуалов и собственно «нового политического субъекта»;

- *во-вторых, это механическая имитация*, которая, по справедливой оценке М.В. Ильина, дает наиболее быстрый эффект и ощутимые результаты и направлена на перенос и адаптацию алгоритмов, при которых копируются политические процессы, т.е. механика политической жизни (процедуры, средства, приемы и способы, используемые в организации и осуществлении политической власти);

- *в-третьих, это имитация результата или формы*. Данный вид имитации (или точнее институциональной симуляции) характерен для многих государственно-правовых пространств переходного типа. Развитие данного вида имитации подталкивают две основные причины: с одной стороны, симуляция связана с распространением политических стандартов и процессов правовой унификации (посредством которых международным сообществом легитимируется та или иная политическая система), а с другой – транзитивными процессами (как правило, переходом институционально-властной орга-

низации от авторитарных к демократическим формам и режимам властвования). Чаще всего эту технологию политической имитации форм и результатов используют либо авторитарные политические системы, маскируются практики «изначального определения» ключевых властных позиций (например, несвободный и несоревновательный характер выборов, камуфлируется под демократический процесс свободного волеизъявления народа), либо конвергационные политические системы, сочетающие демократические институты и процедуры с административными рычагами давления.

Так, например, период системных трансформаций политической и правовой жизни привел постсоветские политические системы к кризису, итогом которого явилось осознание как политической элитой, так и большинством граждан, что продолжение либеральных реформ по западным «идеальным» образцам и нормативным моделям невозможно. Оказалось, что формирование либерально-демократического государства и гражданского общества (в западном его понимании) никоим образом не связано с органичной тканью многовековой культуры, идейно-ценностной структурой и конкретными социокультурными практиками [6]. Изменение общественного сознания и повседневной жизни сверху, создание системы государственно-демократических институтов и рыночной инфраструктуры за столь короткое время породило в современной жизни дуализм, когда внешние «имитационные» действия и институциональный «макияж» полностью соответствуют западной моде, а сознание живет тем национальным духом, теми национальными привычками и стереотипами, которые, как бы ни старались реформаторы разных времен, до сих пор сохраняют традиционное ядро общества и его самоидентификацию.

По мнению известного политолога Д.Е. Фурмана, на постсоветском пространстве закономерно сложились и достаточно успешно воспроизводятся авторитарные имитационные демократические политические системы (Россия, Белоруссия, Туркменистан, Таджикистан, Грузия, Казахстан и др.), в которых для легитимации власти осуществляется «ритуализация» избирательной системы и поддерживаются иллюзии всенародных выборов.

В целом этим имитационно-демократическим системам «для стабильности необходимо поддержание некоторого уровня плюрализма и “демократичности”, сохранение “фасада”». «После периода национально-демократического подъема начинается период реакции и успешного строительства однотипных со складывающейся в России систем безальтернативной власти». В этих системах, с одной стороны, повышается влияние на политику, экономику и проч. спецслужб, а с другой – происходит уменьшение формально-правового пространства властных практик, что активизирует и расширяет внеправовую деятельность государственной власти: «В имитационно-демократической системе управление не может осуществляться в соответствии с формальными правовыми нормами. Обеспечить безальтернативность власти можно, лишь нарушая или обходя эти нормы, действуя где-то на грани законного и незаконного (формируя так называемые «плавающие рамки законности») или развитие феномена «ситуативной законности» во властной деятельности и «индикативный характер правовой активности», законности по индикаторам или «статистической законности» – авт.) или вообще за пределами закона (формирование неправового пространства властной деятельности – авт.). Устранение опасных кандидатов и обеспечение нужных результатов голосований, контроль над высшей бюрократией, олигархами и региональными “баронами”, их проверки на лояльность, подбор компромата на них, организация процессов против «непослушных» олигархов, подбор кадров на высшие должности, передача стратегически важных объектов в собственность доверенных

людей, и т.п. — все эти необходимые для поддержания системы действия, по сути своей, представляют “тайные операции”. Они становятся не чем-то исключительным, а постоянным и важнейшим аспектом любого политического действия» [7, р. 136].

Кроме того, конвергенционный характер современной модернизируемой российской политической системы связан с тем, что демократические институты, формы политического плюрализма соседствуют с авторитарными установками политического сознания [8], попытками реставрации старых порядков с тягой к обновлению, административно-командные формы принятия политических значимых решений с инновационными способами взаимодействия личности, общества, государства (например, основанных на интерактивных демократических технологиях взаимодействия, гражданского контроля и проч.). Данный конвергенционный характер присущ и взаимодействию российской власти и общества, поскольку с одной стороны признается важность и необходимость гражданских организаций и движений в развитии национального публичного пространства, а с другой — взаимодействие власти и общественных институций основывается на прежних, советских идейно-политических установках и процедурах.

Так, С.В. Патрушев констатирует, что сегодня власть, как и раньше, «по-прежнему видит выход в укрупнении партийных структур, что на практике оборачивается стремлением сделать объектами государственного контроля “все, что шевелится” на российском просторе. Эрозия прежних, советских процедур взаимодействия квазиполитических и квазиобщественных организаций и, шире, власти и народа оказывает двойственное влияние на формирование отношений партий и общественных организаций. Используя прежний процедурный ресурс, “обновленные” структуры тормозят процессы институциональной трансформации... Вследствие чего публичная сфера, не успев развиваться, сворачивается, а кликавый характер процесса принятия решений укрепляется — несмотря на использование интернет-обсуждений и новейших политических технологий» [9].

Однако при всем при этом в проекте политической модернизации как нелинейном, многоэтапном и неоднозначном процессе, можно условно классифицировать на три различные идеологические платформы, а именно модернизацию «первого», «второго» и «третьего» порядков. Классификация данных идеологических платформ основана на различных вариантах осуществления самой модернизации социальных систем, соотношении социокультурной среды, ценностей, традиций с модернизационной идеологией, а также национального политико-правового опыта с инновациями.

2. *Органичная (повсеместная) модернизация* предполагает кардинальное переустройство всех сфер жизнедеятельности общества (политической, правовой, экономической, духовно-нравственной и иной) под универсальный либерально-демократический стандарт [10]. В этом варианте обосновывается необходимость «расчистить» социально-политическое и духовно-культурное пространство России «для принятия общественным сознанием ценностей тех культур, которые продемонстрировали свою “эффективность” в поддержке и обеспечении инновационных и модернизационных процессов». Причем «здесь центральным моментом становится проблема интеграции представителей инокультурного... мира в исторически уже сложившиеся демократические системы европейского гражданского социума» [11, р. 164-165].

Трансформационный вектор в данном случае направлен на копирование западноевропейского образца социальной, политической, правовой и экономической организации. В контексте данного трансформационного проекта всякая традиционная идентичность граждан, национальная система ценностей, аксиомы политического и правового сознания, доминанты развития политиче-

ской культуры общества нивелируются и замещаются теоретически сформулированными либерально-демократическими идеалами, интерпретируемыми в качестве универсальных, общечеловеческих.

Дж. Грей справедливо в этом плане отмечает, что, по сути, модернизация как общественно-политическое явление сегодня «приравняется к вестернизации, понимаемой как секуляризация или либерализация, как распространение институтов западного гражданского общества, принятие другими культурами западной морали, индивидуализма или самой идеи прогресса» [5, р. 319]. Причем следует отметить, что данный вариант обновления государственно-правовой организации — это не просто восприятие определенного набора эффективных принципов, средств и институтов, но, прежде всего, *целостный образ жизни*, противостоящий и замещающий весь исторически сложившийся национальный образ жизнедеятельности, поскольку последний содержит комплекс социально-правовых принципов, предписывающих лучший политический, экономический, духовный строй и наилучшие, эффективные институты. Очевидно, что суть данного проекта состоит в том, что он направлен на «преодоление всего исторически случайного и культурно неоднородного и заложение *основ единой цивилизации, качественно отличной от всего, что существовало прежде...* предполагает невнимание к культурным различиям в человеческой жизни, вследствие чего он колоссальным образом недооценивает политическое значение данных различий и даже искажает наш угол зрения... мешает нам верно воспринимать политические реалии, трактуя национализм и этническую принадлежность как переходящие и даже побочные или второстепенные черты современной жизни» [5, р. 199-200].

3. *Эволюционная (совместимая) модернизация* в отличие от предшествующего проекта направлена на обновление государственно-правовой организации с учетом национально-культурной среды, в которой реализуются инновационные процессы. Другими словами вектор трансформации сохраняется, это формирование демократической политической системы, правового государства, либерализация публично-правового взаимодействия с приоритетом прав и свобод человека, однако, изменения осуществляются эволюционно, с учетом национально-культурных особенностей. Причем главный упор в подобной трансформации делается не на одно-временное кардинальное изменение всех сфер жизнедеятельности общества, а на поэтапное установление демократических процедур и режимов, прежде всего, в публично-правовое взаимодействие между личностью, обществом и государством.

Здесь главной проблемой модернизации становится не полное копирование западноевропейских политических институтов и режимов их функционирования, а поиск направления развития, сочетающего модернизацию с уважением разнообразных естественных (для определенной общественной системы) форм, обеспечивающих традиционную социальную консолидацию и устойчивость общества. При этом «уважением» пользуются не все традиционные культурные формы, а лишь те из них, которые не противоречат (и) или усиливают развитие демократических тенденций в обществе, обеспечивают совместимость национально-культурного уклада и быта с демократическими принципами гражданского устройства.

Как справедливо отмечает А.Г. Глинчикова, «отказ от национальной культуры, всегда ведет к деморализации общества, к чувству национальной неполноценности, которые в конечном итоге и делают общество неспособным к отстаиванию своих социальных, экономических и политических интересов... Поэтому отказ от любой национальной культуры есть отказ от шанса на модернизацию, т.е. на формирование активного гражданского общества, способного за себя постоять» [11, с. 165]. В



свою очередь, любое принудительное «модернизационное давление» и ««привитие» тех или иных даже очень полезных в другой культуре ценностей, – продолжает исследователь, – есть насилие над обществом, лишение его общественного достоинства, своего общественного личностного начала. Подобные действия независимо от того, чем бы они ни прикрывались и ни мотивировались, объективно ведут к деморализации общества и его политической и экономической десубъективации. А последнее не имеет ничего общего с ценностями модерна» [11, р. 172].

4. *Фрагментарная (технологическая) модернизация* связана с обоснованием необходимости трансформации публично-правовой организации общества, с восприятием эффективных модернизационных и демократических политических ценностей. Однако ценности модернизации здесь воспринимаются фрагментарно, выборочно, а к технологиям, формам и режимам, которые несет с собой модернизационный вектор преобразований относятся как к инструментальным новациям.

В отличие от предшествующих проектов модернизации государственно-правовой организации общества, которые ориентированы на радикальную либо эволюционную (поэтапную) смену парадигм социально-политической организации, политической культуры и мышления (т.е. чтобы сделать «рывок в будущее», перейти в современность, «чтобы “перепрыгнуть” саму себя, нация должна перестать быть самой собой, должна изменить собственную идентичность» [12, р. 55], собственный стиль традиционного политического мышления и культуры), данный вариант связывает развитие с рекомбинацией, инструментальными новациями, перестановкой и реорганизацией действующих публично-правовых институтов. В свою очередь фрагментарная модернизация проводит как к эффектам внешней, «поверхностной модернизации», так и к эффекту «колпака Броделя».

Первый случай институциональных эффектов, порождаемых фрагментарной модернизацией, описывает внешнее воздействие процессов инноваций на системную организацию системы государственной власти. Следствием такого воздействия является имитационное переустройство и внешняя реорганизация публично-правовых институтов по политическим стандартам современных высокоразвитых и эффективных демократических систем. При этом реальные режимы взаимодействия между этими институтами, практика осуществления власти и сохранения ключевых властных позиций, а также технологии формирования и обоснования политической повестки дня остаются практически неизменными, воспроизводятся в системе властно-правового взаимодействия общества и государства.

Второй случай описывает те институционально-властные эффекты, порождаемые фрагментарной модернизацией, при которых формируются несколько властно-управленческих центров, «которые вроде бы живут по-западному, там работают транснациональные компании, действуют юристы, есть признаки процветания; и есть вся остальная страна, которая живет на неформальных социальных контрактах, поддерживаемых криминальными способами, причем разными от региона к региону» [12, р. 59].

При этом данную модель модернизации можно условно подразделить на *авторитарную* и *инструментально-техническую модернизацию*. И первая и вторая модели обновления политико-правовой организации предполагают ведущую роль в модернизационных процессах институтов государственной власти, которые используют свою административно-правовую, политическую, организационную и материальную мощь при преобразовании общественной жизнедеятельности.

В рамках авторитарной модели модернизации осуществление процессов преобразования, как справедливо пишет В. Красильщиков, правящая элита, заинтересованная в обновлении государственно-правовой органи-

зации, фактически противопоставляет себя обществу, его сложившимся институтам, практикам взаимодействия, воспроизводящимся традициям, обычаям, социальным ценностям и проч. Поэтому политический режим, инициировавший процесс модернизации вопреки предпочтениям большинства, не может не быть неавторитарным в своей государственной политике.

В свою очередь, модель инструментально-технической модернизации также признает неизбежность обновления государственно-правовой организации перед вызовами современности. Причем потребность в модернизации вынуждает развивающиеся страны заимствовать современные институты, но эти институциональные заимствования протекают под знаком их «технической» интерпретации, институты воспринимаются как технические приспособления, призванные обеспечить индустриальное, политическое, правовое, информационное и другое инновационное развитие.

В основном такая модель модернизации реализуема в тех социально-культурных условиях, где политические, правовые и экономические институты не наделяются самоценностью, а являются инструментальными по отношению к более высоким духовно-нравственным ценностям и целям развития общества. Например, в контексте отечественной политической традиции государственно-правовые институты и учреждения не имели самоценного и самодостаточного статуса, как это можно наблюдать в западной политико-правовой традиции (где происходит фетишизация политической и правовой систем), а по большому счету были ценностями вторичными, прикладными, обеспечивали реализацию в социальной действительности ценностей первичного характера, таких как социальная правда, справедливость, порядок, гармоничность, духовная и нравственная свобода и т.п. [13] При этом эффективность и легитимность политической и правовой систем обуславливались верой в правду, в социальную справедливость, т.к. уважение к правде значило намного больше, чем разумные законы и рационально организованные политические институты.

Сегодня многие современные исследователи солидарны с тем, что именно в ценностной, духовно-нравственной сфере, прежде всего, кроется причина всех неудач трансформации политической жизни российского общества. В этом плане следует учитывать, что концепция трансформации политической организации и правовой упорядоченности российского общества должна базироваться на принципиально отличных от классических западноевропейских аксиологических и онтологических основах. В противном случае, если осуществляемая трансформация приводит к нарушению гармоничного развития социальных отношений и соответствия между ценностной, предметной и смысловой составляющими социальной жизнедеятельности субъектов, а также к нарушению социокультурной преемственности, то подобные процессы (трансформации), какие бы благие цели ни стояли перед ними, будут иметь для общества ущербный, деструктивный характер [14]. Изменение социально-политической и правовой упорядоченности будет успешным «лишь в том случае, если в самой культуре будет выработана логика изменений, позволяющая воспроизводственному процессу воплощать такую программу, которая была бы нацелена на формирование социокультурных отношений, не переходящих границы необратимости», социокультурной и духовно-нравственной обусловленности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Понятие политической трансформации следует рассматривать в качестве более широкой категории, чем «модернизация», которая является одним из видов трансформационных процессов, трактуемых в качестве эволюционных, революционных (скачкообразных) или маятниковых форм развития политических институтов, системы властных отношений. При этом «модернизация»

ция» имеет очевидную социокультурную нагрузку, поскольку опирается на определённый образец (образ, модель и т.п.) политической трансформации, сформированный в конкретно-исторических условиях и преемственно развивающий специфический стиль политической рациональности и аксиомы политической организации.

В политическом процессе в постсоветских государствах доминируют два основных политических проекта трансформации государственной власти – консервативный и модернизационный, которые отличаются внутренней неоднозначностью и противоречивостью. В тоже время каждое из направлений представляет не только систему политический представлений, идей, образов и символов (идейно-политическую платформу), комплекс форм и принципов организации политического процесса, но и специфическую систему публично-властных практик.

Проект политической модернизации можно в целом охарактеризовать как идейно-политическую программу формирования, развития и распространения современных либерально-демократических идей, представлений, политических институтов и практик, а также соответствующей им политической культуры (имеющей тенденцию к социокультурному универсализму и стандартизации политический мышления).

В свою очередь неоднозначный характер модернистских проектов и подразделяет их на три идейно-концептуальные платформы трансформации государственной власти и соответствующие им технологии организации политического процесса. Модернистские платформы следует типологизировать на: 1) *органичную* (повсеместную) модернизацию; 2) *эволюционную* (совместимую) модернизацию; 3) *фрагментарную* (технологическую) модернизацию. При этом последнюю модель модернизации можно условно подразделить на авторитарную и инструментально-техническую модернизацию, которые предполагают ведущую роль в реализации инновационной стратегии политического развития, используя при этом административно-правовые, политические, организационные, материальные ресурсы. В рамках первой модели модернизация осуществляется политической элитой, заинтересованной в обновлении системы государственной власти и фактически противопоставляющей себя обществу, его сложившимся институтам, практикам взаимодействия, воспроизводящимся политическим традициям, обычаям, социальным ценностям и проч. Вторая модель связана с заимствованиями современных политических институтов, но эти институциональные заимствования протекают под знаком их «технической» интерпретации, институты воспринимаются как инструментальные приспособления, призванные активизировать индустриальное, политическое, правовое, информационное и другое инновационное развитие;

К трём модернистским технологиям организации и управления политическим процессом, развивающемся в современной России, следует отнести: 1) гармоничную (системную) имитацию общих форм, правил и способов политического и социально-культурного функционирования общественной жизнедеятельности; 2) технократическую имитацию, дающую наиболее быстрый эффект и ощутимые результаты и направленную на перенос и адаптацию алгоритмов, при которых копируется в целом политический процесс; 3) институциональная имитация политических форм и симуляция результатов. Последний тип модернизации характерен для авторитарного стиля политического управления, маскирующего практики «изначального определения» ключевых властных позиций (например, несвободный и несоревновательный характер выборов, камуфлируется под демократический процесс свободного волеизъявления народа), либо конвергационные политические эффекты, сочетающие демократические институты и процедуры с административными рычагами давления.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Agamirov A.R., Sarychev I.A., Mordovcev A.Y., Mamychyev A.Y. Legal mindset as factor in the state in the XXI century // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015, T. 6. № 36. P. 235-240.
2. Шестопал С. С. Political and legal personalism and pluralism - J. Maritain's concept and treatment// *Теорія і практика правознавства*. Издательство: Национальный университет "Юридическая академия Украины им. Ярослава Мудрого", Харьков – 2014. – Вып.1 (5), С.32-38.
3. Каптерев С.Е. Авторитет государственной власти и процессы трансформации в современной России: монография. Н. Новгород 2005.
4. Конец истории и последний человек / Ф Фукуяма, Пер. с англ. М Б Левина — М ООО «Издательство АСТ: ЗАО НПП «Ермак», 2004 — 588с.
5. Грей Д. Поминки по Просвещению: Политика и культура на закате современности. М. 2003
6. Baranov P.P., Ovchinnikov A.I., Mamychyev A.Y. () The state authority constitutional legitimacy in modern Russia // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. T2015. 6. № 5 S3. P. 201-208.
7. Фурман Д.Е. Движение по спирали. Политическая система России в ряду других систем. М. 2010
8. Mordovcev A.Y., Mamychyev A.Y., Mordovceva T.V. The convergence of law: the diversity of discourses // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. T. 6. № 3. P.262-267.
9. Патрушев С.В. () Кликократический порядок как институциональная ловушка российской модернизации // *Политические исследования*. № 6. М. 2011
10. Lyubashits V.Y., Mordovcev A.Y., Mamychyev A.Y., State and algorithms of globalization // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015 T. 6. № 36. P. 277-282.
11. Глинчикова А.Г. Модернизация, традиция и эволюция частного интереса // *Политико-философский ежегодник*. М., 2011. Вып. 4
12. Аузан А.А. () «Колея» российской модернизации // *Общественные науки и современность*. № 6. 2007
13. Lyubashits V.Y., Mamychyev A.Y., Mordovcev A.Y., Vronskay M.V. (2015) The social-cultural paradigm of state authority // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. T. 6. № 36. P. 301-306.
14. Ovchinnikov A., Mamychyev A., Mamychyeva D. Sociocultural bases of state – legal development coding // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. T. 6. № 3 S4. P. 67-74.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ № МД-6669.2016.6*

УДК 34.01

## ПРАВА ЧЕЛОВЕКА И ПУБЛИЧНО-ВЛАСТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ В XXI ВЕКЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

© 2016

**Мамычев Алексей Юрьевич**, доктор политических наук, кандидат юридических наук, заведующий кафедрой  
«Теории и истории российского и зарубежного права»

**Шестопап Сергей Станиславович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры  
«Теории и истории российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток (Россия)*

**Аннотация.** В статье анализируются современные изменения парадигмальных установок на развитие концепции прав человека и обеспечения социальной общности/сплоченности в контексте глобальных и евразийских трендов. Международно-правовая коммуникация, основанная на государственном единстве, суверенности и национальной целостности, эволюционирует в сторону адаптирующихся разнообразных структур взаимодействия, где государственная власть рассматривается в качестве одного из глобальных акторов, участвующих в политико-правовом процессе наравне с неправительственными гражданскими институтами, транснациональными субъектами, военно-политическими блоками. Методологией настоящего исследования выступает инструментально-политический реализм, предполагающий познание социокультурных факторов и этнополитических доминант необходимых не только для понимания политики и социально-политического мировоззрения, но и для прогнозирования и управления реально существующими (действующими) политическими процессами. Содержательно рассматриваются новые формы общественного единства, которые инициируют принципиально отличные механизмы защиты и обеспечения прав и свобод человека в XXI веке: формулируются либо инновационные (неолиберальные) формы, где государственной власти отводится весьма малое место (т.е. воспринимается в качестве одного из акторов, участников публично-правового взаимодействия); либо революционные формы – лишаящие государственную власть какого-либо социального значения в будущем. Отдельно авторы анализируют евразийский политико-правовой проект социальной интеграции и обеспечения прав, свобод и интересов человека.

**Ключевые слова:** права человека, власть, государство, консерватизм, модернизация, традиционализм, политика, постмодернизм, право, трансформация, социокультурные трансформации, консерватизм, концепции государства, социально-политическое мировоззрение.

## HUMAN RIGHTS AND PUBLIC STATE AUTHORITIES IN THE XXI CENTURY: SOCIO-CULTURAL ANALYSIS

© 2016

**Mamychev Alexey Yurievich**, Doctor of Political Sciences, PhD. Legal Sciences,  
Head of the "Theory and History of Russian and international law" Department

**Shestopal Sergey Stanislavovich**, Philosophy Doctor in Legal sciences, associate professor  
of "Theory and History of Russian and international law"

*Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok (Russia)*

**Abstract.** The modern changes in paradigmatic settings onto the development of the concept of human rights and ensuring the social community / solidarity in the context of global and Eurasian trends are analyzed in the paper. International legal communication, based on the state unity, sovereignty and national integrity, evolves towards adapting various structures of interaction, where state power is considered as one of the global actors involved in the legal political process on an equal basis with non-governmental civil institutions, transnational actors, military -political blocs. The instrumental and political realism, assuming knowledge of socio-cultural factors and ethno-political landmarks required for not only understanding the policy and socio-political outlook, but also to anticipate and manage any real (current) political processes makes up the methodological basis of this research. The new forms of social solidarity, initiated by fundamentally different mechanisms of protection and ensuring the human rights and freedoms in the twenty-first century are studied profoundly. The innovative (neoliberal) forms, where to state power a very small place is given (ie, perceived as one of the actors, members of public law of interaction); or revolutionary forms - depriving the state power of any social value in the future have been formulated. Separately, the authors analyze the Eurasian legal political project of social integration and ensuring the human rights, freedoms and interests.

**Keywords:** power, state, conservatism, modernization, traditionalism, policy, postmodernism, right, transformation, Eurasian legal political project.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Начало XXI века ознаменовалось постановкой и обоснованием гипотезы о «научно-практической несостоятельности» государства как основополагающего субъекта, обеспечивающего права и свободы граждан. Можно это предположение описать шире – о закате «эпохи государственной власти» как феномена, обеспечивающего и монополизирующего социально-культурную целостность, политическое единство, материализацию и защиту прав, свобод и законных интересов (общечеловеческих и гражданских). При этом международно-правовая коммуникация, основанная на государственном единстве, суверенности и национальной целостности, эволюционирует в сторону адаптирующихся (постоянно изменяющихся и переструктурирующихся) разнообразных структур взаимодействия, где государственная власть рассматривается в качестве одного из глобальных акторов, участвующих в политико-правовом процессе наравне с неправительственными гражданскими институтами, транснациональными субъектами, военно-политическими блоками.

Сформированная благодаря римскому праву абстрактная природа философско-правового индивида, связывалась, защищалась и обеспечивалась государственной властью [1, с. 9]. В последствие эта идея достаточно ярко и преемственно развивалась в государствоведческих теориях «общественного договора», где не реальные люди (с их различными индивидуальными характеристиками), а абстрактные и упорядоченные схемы, конституировали единство политико-правовой общности (общественный договор) и реальность прав, свобод человека (естественное право). Так, Г. Радбрух отмечал, что римляне сконструировали понятие «индивид без индивидуальности, именно в Риме формируется идея «абстрактной всеобщности», которая ставит абстрактную власть государства – над конкретной индивидуальностью. Затем эту «абстрактную природу философско-правового индивида отражает общественный договор. Этот договор означает не реальное согласие реальных воле реальных людей, а согласие воображаемое» [2, с. 77].

В настоящее время, эта априорная цель государства, Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)



связанная, с защитой и обеспечением прав и свобод ставится под сомнения, происходит парадигмальный сдвиг в осмыслении и понимании связи идеи государства и абстрактной природы философско-правового индивида, его прав и свобод, соответственно, факторов и механизмов их обеспечения.

В представленной статье мы проанализируем изменение парадигмальных установок на развитие концепции прав человека и обеспечения социальной общности/сплоченности в контексте глобальных и евразийских трендов.

#### *Обзор литературы.*

В современных исследованиях разрабатываются фундаментальные проекты направленные на кардинальную смену как направления развития публичной организации [3], так и форм социальной интеграции, которые не связаны с функционированием государственной власти и лишают её какого-либо значения в будущем [4]. В исследования данного направления государству отказывают в «исторической миссии» [5], а формы социальной интеграции и политической коммуникации обосновываются в принципиально новых понятиях и категориях, не связанных с «национально-государственной методологией» [6]. Здесь индивидуальность трактуется в качестве оригинальности политических акторов [7], которая не может быть сведена к старым формам единства (национально-государственной идентичности, народу, этносу и т.п.), а коллективное – как специфическая публичная активность личности по отношению к общему благу [5; 8; 9 и др.]. В большей степени моделирование таковых новых структур публичной организации находятся на стадии теоретико-концептуального оформления и поэтапной институционализации в политической коммуникации [10].

В целом исследование публично-властной организации как фактора национального единства, обеспечивающего этнокультурную стабильность и устойчивый вектор развития в XXI веке опирается на работы ряда современных авторов [11; 12; 13 и др.], обосновывающих принципиальную взаимосвязь этнополитического, социально-правового процессов и социокультурной динамики.

#### *Методы и материалы.*

В качестве ведущего методологического принципа настоящего исследования выступает инструментально-политический реализм, предполагающий познание социокультурных факторов и этнополитических доминант необходимо не только для понимания политики и социально-политического мировоззрения, но и для прогнозирования и управления реально существующими (действующими) политическими процессами [14].

Кроме того, настоящее исследование опирается на ряд фундаментальных методологических ориентиров и положений: *во-первых*, познание индивидуальности евразийского политического пространства как сложнейшего комплекса структур и публичных институтов, а также компонентов неполитического характера, базируется на самодостаточности социально-политического евразийского мира [15]; *во-вторых*, социокультурные основы – это неотъемлемый, глубокий и устойчивый компонент евразийской политической реальности, значимый аспект ее рассмотрения и критерий оценки возможных перспектив развития [16].

Кроме того в плане анализа глобальных трендов развития исследование опирается на теоретико-методологические подходы космополитического реализма, утверждающие «смерть национально-государственной методологии» [6]. Положение последнего формирует в современном политическом мышлении парадигмальный сдвиг, который ведёт к «изъятию» у государства монополии на формирование и обеспечение социально-политического единства, а главное монополии на реальное воплощение, защиту и обеспечение прав, свобод и законных интересов человека. Здесь обосновы-

вается наступление «новой» социально-политической революции», которая сметёт традиционные категории политико-правового мышления (государство, правовой порядок, политико-правовой статус человека, определяемый и гарантируемый государством и проч.) и формы общественного единства – народ, нация [5, с. 12], а затем сформирует принципиально иные формы общественной организации и идентификации, свободные от юридико-политических конструкций, навязываемых государственной властью [17, с. 34]. Именно эти *новые формы общественного единства инициируют принципиально отличные механизмы защиты и обеспечения прав и свобод человека в XXI веке*: формулируются либо инновационные (неолиберальные) формы, где государственной власти отводится весьма малое место (т.е. воспринимается в качестве одного из акторов, участников публично-правового взаимодействия); либо революционные формы – лишают государственную власть какого-либо социального значения в будущем.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

*Неолиберальные формы обеспечения прав и свобод человека.* В данном случае речь идёт о так называемой *сервисной концепции государства* и глобальной неолиберальной конституционно-правовой интеграции. Государственная власть в данном направлении не является единственным актором в международно-правовой и политической коммуникации [18], выступает либо «на равных» с локальными или глобальными институтами гражданского общества и иными неправительственными организациями; либо вообще выполняет обслуживающую (сервисную) роль в обеспечении прав и свобод человека, реализации законных интересов, социальных запросов, потребностей и ожиданий.

При этом тотальность юридико-политической организации нации, представленная и поддерживаемая государственной властью, заменяется глоболокальными институтами гражданского общества, неправительственными организациями и т.д., функционирующими в свободном, мобильном режиме (т.е. постоянно изменяются и усложняются, распадаются и самоорганизуются, выходя за границы суверенных территорий), где рамки их социально-политической активности больше не связываются с государственным нормированием, а подчиняются общей (стандартизированной) «конституционно-правовой идентичности» [19].

Другими словами универсальная концепция прав человека и общие социально-правовые границы терпимости, лишённые устаревших национально-государственных и религиозно-этнических параметров, формируют новый «резервуар» политической коммуникации и «освобождают политическое взаимодействие от культурной и этнической идентичности». В целом «стратегический реванш гражданского общества» и освобождение от суверенного юридико-политического кодирования общественных процессов «не изменяет либеральным целям, но разрушает цивилизационные пути... исходя из принципов блага мирового сообщества» [19] и «возвращает человека к принципам свободного развития» [20].

*Революционные формы социальной интеграции и обеспечения прав, свобод и интересов человека (неомарксизм, неоанархизм и космополитизм).* В данной версии речь идёт о кардинальной смене как направления развития публичной организации, так и форм социальной интеграции, которые не связаны с функционированием государственной власти и лишают её какого-либо значения в будущем. Соответственно, если государству отказывают в «исторической миссии», то формы социальной интеграции и обеспечения прав и свобод человека обосновываются в принципиально новых понятиях и категориях, не связанных с «национально-государственной методологией» [6].

Так, в неомарксистском дискурсе в качестве новой формы социальной организации выступает «множе-

ство», которое «не противопоставляется Единству, но заново его определяет». Однако такое единство не является больше государством, а «становится скорее языком, интеллектом, общими способностями, присущими человеческому роду» [6]. При этом множество рассматривается и как новая форма философско-правового прочтения социальной организации, концепции прав и свобод человека, которая не отменяет классы, но по иному их структурирует, где обеспечивается «индивидуация универсального, родового, разделяемого». Эта новая индивидуальная практика создаёт принципиально иные формы коллективной жизни и альтернативные социальные правовые порядки, не связанные уже с государством. Здесь индивидуальность трактуется в качестве *оригинальности и личной уникальности*, которая не может быть сведена к старым формам абстрактно-правового единства (национально-государственной идентичности, народу и т.п.), а коллективное – как специфическая публичная активность личности по отношению к общему благу.

С точки зрения М. Хардта и А. Негри множество это одновременно и индивидуализация и подвижная самоорганизация в глобальное целое: «Общее является одновременно и естественным, и искусственным... Нет такой личности, которая не конструировалась бы во множестве. Нет коммуникации, которая не имела бы всеобщего характера... Активность таких личностей следует считать матрицей свободы и множественности для каждого из них. Тут демократия становится непосредственной целью, и ее нельзя, как раньше, оценивать в либеральных терминах – как предел равенства, или же в социалистических – как меру свободы. Отныне она должна стать *радикальным выражением как свободы, так и равенства* – без всяких ограничений» [9, с. 420-421].

*Неоанархизм* также представляет проект радикального переосмысления сущности государства, его значение и роли в будущем общественном единстве, в выражении и обеспечении прав и свобод человека. В подавляющем своём большинстве неоанархическая мысль представляет собой «теорию рассеивания государственной власти», предполагая искоренение властно-иерархических центров. Иначе говоря, обосновывается, что публичная власть должна быть «распылена» по свободным сообществам, которые не интегрируются ни в какие целостности.

Несмотря на то, что последнее утверждение более или менее свойственно классической анархической мысли, принципиальное отличие новейших теорий заключается в постулировании постоянной изменчивости, присущей динамике этим свободным локальным сообществам. Так, договорные свободные союзы довольно быстро выстраиваются по сетевому принципу, изменяются и разрушаются, образуя новые конфигурации общностей, т.е. по своей сути являются *нестабильными и непредсказуемыми*. Их развитие «идёт не в глубину или ввысь», они не выстраиваются во властно-иерархическую целостность и упорядоченность, а постоянно расширяются, изменяются и мутируют по горизонтали в виде ризоморфной (нелинейной), «клубневой организации» как у Делёза и Гваттари. Именно идея ризоморфности становится основополагающей формой достояния реальности прав и свобод человека в XXI веке [8].

Другими словами, «ризоморфность» – это *новый принцип неоанархической публичной организации*, выражающей реальную свободу и реальность прав человека, утверждая принципиальную вневещность, нелинейность и горизонтальный принцип развития (расширения): «ризомы развиваются, варьируются, расширяются, захватывая, схватывается, внедряясь». Ризоморфный принцип развития предполагает постоянное «преобразовательное и субъективное измерение», противостоящее каким-либо семантическим центрам и «центрирующему единству кода», например, юридико-политический по-

рядок, поддерживаемый суверенным государством [6, с.28].

Данное обстоятельство имеет существенное значение для понимания современного неоанархического проекта «рассеивания публичной власти», поскольку сами сообщества мобильны и ризоморфны, то они не допускают (*не создают условий!*) для формирования властно-иерархических центров. Свободные сообщества постоянно изменяются, трансформируются и соответственно нелинейно развиваются публичные институты, обслуживающие эти динамичные процессы, интересы, установки и проч. Неслучайно сегодня происходит интенсивное становление теорий рискогенного и нелинейного управления общественными процессами. При этом нестабильность становится новой доминантой социально-правового и политического процессов, а рискогенность – новым направлением в модернизации политических технологий управления.

В свою очередь космополитический проект также ориентирован на качественную трансформацию публично-правовых форм социально-правовой общности и публичной организации, в контексте которых институт государства перестаёт «создавать общий порядок взаимоотношений» [6] и стимулирует принципиально новые космополитические принципы организации свободы человеческой жизнедеятельности и коллективные (сетевые) формы обеспечения прав человека.

При этом уточним, что космополитические формы аналогично обосновывают гибкость и подвижность властных структур, «сетевой методологии организации» публично-властного взаимодействия, которые должны прийти на смену «национально-суверенной методологии» познания и конструирования социальной организации: «Метаигра властей (экономических, гражданских, государственных на мировой арене – *авт.*) означает, что государство должно мыслиться, строиться и исследоваться как зависимое от разных обстоятельств и политически изменяемое» [6, с. 4]. Причём постоянно изменяющийся интернациональный порядок уже не базируется на традиционных основаниях юридико-политической целостности, поскольку в нем отрицаются «представления о естественных, замкнутых в себе целостностях, которые нельзя выбирать, которые уготованы (или не уготованы) тебе судьбой. Космополитический реализм отвергает также представление, будто укорененность в этнической или национальной целостности есть естественное и потому здоровое состояние человека в мире [6, с. 88].

В целом можно высказать гипотезу о том, что «современная увлечённость» рисками, кризисами и конфликтами, а также технологиями управления нестабильными ситуациями, трактуемые как естественное состояние развития социальных, правовых и политических систем (в противовес, например, эпизодическим, чрезвычайным ситуациям, режимам как у К. Шмита) формирует устойчивую установку на «упадок суверенных качеств государства», актуализацию альтернативных политико-правовых проектов организации и форм обеспечения прав человека. И в конечном итоге к формированию таких условий, при которых суверенное юридико-политическое кодирование порядка и стабильного воспроизводства цивилизационных сообществ будет вполне естественно трактоваться как нонсенс (т.е. как то, что не соответствует реальности, как важный, но пройденный этап социально-правовой организации, достойный памяти и важного места среди иных «музейных экспонатов»).

*Евразийский политико-правовой проект: история и современность.* Исторически на евразийском пространстве превалировали стереотипы социальной целостности, когнитивные установки общности, психологические предрасположенности к доминированию духовно-нравственных нормативных систем. В различных социально-культурных системах, развивающихся на евразийском

пространстве, права человека и свобода индивида связывались не с индивидуализацией, а с гармонизацией римской идеи «абстрактной природы философско-правового индивида» и ценностно-нормативной системой, ориентированной на общность и духовность. Здесь традиционно права и свободы имели не экономическое, юридическое, политическое измерения, а, напротив, духовное. В первых евразийских доктринах и концепциях (П.Н. Савицкий, Н.С. Трубецкой, Н.Н. Алексеев и др.) аргументировалось, что свобода и право – это категории, прежде всего, духовные, тесно связанные с общностью, социальной целостностью, нравственной системой координат. Иначе, права и свободы индивида толковались в духовных связях: с общностью (не в отрицании, а именно в связанности, «правообязанности» – понятие введенное Н.Н. Алексеевым), с землей (например, устойчивый евразийский архетип – Матери-Земли), общиной (например, соборное мироощущение, общинное измерение ценностей), с духом предков (устойчивая установка на традиционность, авторитет старого, легитимация через преемственность) и др.

Эти факторы, с точки зрения евразийской школы (да и не только её, например, с позиции цивилизационного – О. Шпенглер, антропологического – М. Мид, Н. Рулан, традиционализма – Р. Генон, Ю. Эвола и др. подходов, а также исторической – К. фон Савени, Г.Ф. Пухта и социологической Р. Пауд, Е. Эрлих, Ж. Гурвич школ права) в нормативно-правовой организации социального целого доминирующее значение имеют духовно-нравственные и социально-культурные регуляторы и ценности, а юридическое измерение прав и свобод играют роль вторичную, инструментальную.

Более того, такая установка характерна и многим другим теориям и концепциям. Например, В. Соловьёв обосновывал что право – это минимум нравственности, установленный государством; а права человека – это минимум нравственных и общественных императивов, обеспечиваемых государством. П.И. Новгородцев писал, что свобода и права человека, отрицающие начала общей духовно-нравственной связи, социальной солидарности и вытекающей из этого правовой организации, приводит, в конечном итоге, к самоуничтожению и разрушению основ государственно-правовой организации общества, к исчезновению общности как таковой.

Неслучайно, в евразийских и неоевразийских концепциях наличествует (осознанно – в рамках правового мышления или неосознанно – на уровне «предправовых» кодексов поведения, правокультурных архетипов) условное разделение на базовые (первичные) и инструментальные (вторичные) ценностные структуры. В этом аспекте базовые ценности и интересы личности (в отличие от индивида) формируются в ходе преемственной эволюции социальной общности, государственно-правовой и социокультурной организации, связаны с поддержанием единства и целостности, воспроизводства и защищенности. В свою очередь инструментальные ценности и интересы связаны с институциональным оформлением и поддержанием первичных (базовых).

Следовательно, «априорная цель всякого объединения – единство, и этот принцип не нуждается ни в конституирующем акте договора, ни в механическом и внешнем принуждении, которые могут выступать в качестве актов вторичной формализации» [1, с. 10]. Здесь, как видно, права человека и свободы, законные интересы и потребности, изначально не интерпретируются в качестве самодостаточных субстанций, поскольку они обусловлены правокультурной и этнополитической средой, аккумулируют, выражают и реализуют базовые ценности и доминанты (преемственно воспроизводимые через архетипические установки, социокультурные идеалы, устойчивые духовно-нравственные потребности и интересы личности, их групп, общества в целом).

Так, например евразиец Н.Н. Алексеев [21] полагал, что государство и право, иные правовые феномены и Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

процессы утверждают и реализуют, прежде всего, духовно-нравственные ценности, а именно утверждают «Правду» и справедливость, как необходимый нравственный идеал и критерий оценки наличной политико-правовой реальности. С его точки зрения «истинная» духовно-нравственная свобода и права личности «есть та область духовно-нравственной жизни человека, которая имеет дело с тем, что человек “свободно может” и к чему он насильственно не принуждён»; а справедливым является то, что издаваемый нормативно-правовой акт содержит кроме юридической обязанности, также нравственное обязательство его исполнять: «является, так сказать, всенародно произнесённой клятвой». Поэтому, первичной правовой ценностью человека является, по его мысли, «первичность прав каждого и народа на определённый образ жизни» [21 с. 604].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

В современных политико-правовых реалиях евразийский проект придерживается *прагматической версии*, в контексте которой обосновывается, что все политические явления и процессы специфичны и действуют в определённом пространстве и времени. Поэтому, не существует абсолютно схожих, одинаковых закономерностей правовой и политической системы общества и направлений социокультурной трансформации. Здесь утверждается, что глобализационные и иные современные тенденции лишь качественно обогатят и усложнят как роль государственной власти, её институционально-функциональную структуру, так и формы обеспечения прав и свобод человека в контексте определённой правокультурной и этнополитической среды. В тоже время «изъятие» у института государства основных функциональных обязанностей по гарантированию, обеспечению и реализации прав и свобод человека приведёт к дисфункциональности (искажению, деформации) основных правовых институтов и к нестабильности правового и политического процессов. С точки зрения прагматической установки необходима разработка правовых конструкций и политических форм, адекватно описывающих современное функционирование концепции прав и свобод человека.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Исаев И.А. Солидарность как воображаемое политико-правовое состояние: монография. М. 2013.
2. Радбрухт Г. Философия права. М. 2004.
3. Baranov P.P., Ovchinnikov A.I., Mamychев A.Y. The state authority constitutional legitimacy in modern Russia // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. № 5 S3. P. 201-208.
4. Lyubashits V.Y., Mordovcev A.Y., Mamychев A.Y. State and algorithms of globalization // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. № 3 S6. P. 277-282.
5. Вирно П. Грамматика множества: к анализу форм современной жизни. М., 2013.
6. Бек У. Власть и её оппоненты в эпоху глобализма. Новая всемирно-политическая экономия. М. 2007.
7. Lyubashits V.Y., Mamychев A.Y., Mordovcev A.Y., Vronskay M.V. The social-cultural paradigm of state authority // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. № 3 S6. P. 301-306.
8. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. М. 2007.
9. Хардт М., Негри А. Множество: война и демократия в эпоху империи. М. 2006.
10. Agamirov A.R., Sarychev I.A., Mordovcev A.Y., Mamychев A.Y. (2015) Legal mindset as factor in the state in the XXI century // Mediterranean Journal of Social Sciences. Т. 6. № 36. P. 235-240.
11. Деметрадзе М.Р. Центральная зона традиционных социокультурных ценностей как информационно-коммуникативный феномен. Новые подходы к изучению традиций и традиционализма (на примере России).



М. 2012.

12. Лурье С.В. Метаморфозы традиционного сознания. Опыт разработки теоретических основ этнопсихологии и их применения к анализу исторического и этнографического материала. СПб. 1994.

13. Овчинников А.И., Мамычев А.Ю., Манастырный А.В., Тюрин М.Е. () Юридические архетипы в правовой политике России. Ростов н/Д. 2009.

14. Baranov P.P., Ovchinnikov A.I., Mamychев A.Y. (2015) The legitimacy of power and relations as a multi-level political and legal phenomenon // Mediterranean Journal of Social Sciences. Т. 6. № 5 S3. P. 209-216.

15. Ovchinnikov A., Mamychев A., Mamychева D. (2015) Sociocultural bases of state – legal development coding // Mediterranean Journal of Social Sciences. Т. 6. № 3 S4. P. 67-74.

16. Ovchinnikov A., Mamychев A., Litvinova S.F. (2015) Extra-legal and shadow functioning of public authorities // Mediterranean Journal of Social Sciences. Т. 6. № 3. P. 387-393.

17. Шестопад С. С. Political and legal personalism and pluralism - J. Maritain's concept and treatment// Теорія і практика правознавства. Издательство: Национальный университет "Юридическая академия Украины им. Ярослава Мудрого", Харьков – 2014. – Вып.1 (5), С.32-38.

18. Cohen S. The resilience of the state: Democracy and the challenges of globalization. L.: Rienner, 2006

19. Хабермас Ю. Расколотый Запад. М. 2008.

20. Хомски Н. Новый военный гуманизм: Уроки Косова. М. 2002.

21. Алексеев Н.Н. Русский народ и государство. М. 1998.

*Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ № МД-6669.2016.6*

УДК 347.9

# ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛНЕНИЯ СУДЕБНЫХ РЕШЕНИЙ ВСТУПИВШИХ В ЗАКОННУЮ СИЛУ В ОТНОШЕНИИ МЕДИЦИНСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2016

**Савинов Тимур Хакбердиевич**, магистрант

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте  
Российской Федерации, Москва (Россия)*

**Абдуллин Александр Олегович**, магистрант

*Саратовская государственная юридическая академия, Саратов (Россия)*

**Аннотация.** В статье анализируется проблематика исполнения судебного решения, вступившего в законную силу. Характеризуется сущность современного исполнительного производства. На примерах судебной практики исследуются особенности и проблемы исполнения судебных решений, вступивших в законную силу, в отношении медицинской организации. Случаи, когда суд выигран истцом, но вступившее в законную силу судебное решение добровольно не исполняется другой стороной, стали обыденным явлением в юридической практике. Медицинская организация может быть создана практически в любой организационно-правовой форме. Частные медицинские организации, могут быть созданы, например, в форме АО, ООО или даже ИП. В этом отношении автором представлены особенности исполнения судебного решения. Проблемным вопросом в данной сфере является обжалование постановлений судебного пристава-исполнителя в части отказа в возбуждении исполнительного производства, что подтверждает судебная практика и разъяснения Верховного Суда РФ. Аргументирован вывод о том, что одним из решений проблемы исполнения судебного решения, вступившего в законную силу, является повышение оплаты труда судебных приставов в виде денежного содержания, а также стимулирующих выплат. Данные меры привлекают молодых и амбициозных специалистов, жаждущих показать себя и проявить высокую результативность.

**Ключевые слова:** судебное решение, гражданский и арбитражный процесс, принудительное исполнение, судебные приставы, исполнительный лист, обязательность, исполнимость, квалифицированная юридическая помощь, медицинская организация.

## PROBLEMS OF EXECUTION OF COURT DECISIONS ENTERED INTO LEGAL FORCE IN RESPECT OF THE MEDICAL ORGANIZATION

© 2016

**Savinov Timur Khakberdievich**, master

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow (Russia)*

**Abdullin Aleksandr Olegovich**, master

*Saratov State Academy of Law, Saratov (Russia)*

**Abstract.** The article analyzes the problems of execution of court decisions entered into legal force. Characterized the essence of contemporary enforcement proceedings. The examples of judicial practice explores the characteristics and problems of execution of court decisions entered into legal force in respect of the medical organization. Cases when the court is won by the plaintiff, but entered into force court decision is not executed voluntarily by the other party, have become commonplace in legal practice. Medical organization can be created in almost any legal form. Private healthcare institutions may be created, for example, in the form of a JSC, an LLC or even IP. In this respect, the author presents the peculiarities of execution of court decisions. Problematic issue in this area is the appeal of the decision of the judicial police officer-executor in terms of refusal to initiate enforcement proceedings, which confirms the judicial practice and explanations of the Supreme Court. Reasonably concluded that one of the solutions to the problem of execution of court decisions entered into legal force, is to increase the wages of court bailiffs in the form of salaries and incentive payments. These measures will attract young and ambitious professionals, eager to show themselves and to show high performance.

**Key words:** the court decision, civil and arbitration process, enforcement, bailiffs, writ of execution, commitment, deliverability, qualified legal assistance, medical organization.

Актуальность темы статьи обусловлена прежде всего тем, что проблема исполнения судебного решения, вступившего в законную силу, является одной из важнейших в современном гражданском и арбитражном процессе. Случаи, когда суд выигран истцом, но вступившее в законную силу судебное решение добровольно не исполняется другой стороной, стали обыденным явлением в юридической практике. В таких случаях приходится прибегать к принудительному исполнению судебных решений. Инструмент принудительного исполнения судебного решения является важной частью судебного механизма, так как если судебное решение не исполняется и нарушенные права истца не восстанавливаются, то какой смысл в судебном разбирательстве?

Судебное решение, вступившее в законную силу, должно исполняться надлежащим образом и в разумный срок, именно исполнение судебных актов показывает отношение граждан, юридических лиц и т.д. к судебной системе.

Судебная система должна обладать авторитетом и действенным механизмом урегулирования конфликтов интересов и восстановления справедливости. После вступления судебного решения в законную силу спорное правоотношение становится бесспорным, подлежащим принудительному осуществлению.

С этого момента решение становится обязательным для лиц, как участвующих, так и не участвующих в деле,

а также для самого суда[1].

Обязательность судебных актов закреплена в ст. 6 ФКЗ «О судебной системе»[2], а также в ст. 13 ГПК РФ[3] и ст. 16 АПК РФ[4].

Правовое регулирование исполнительного производства регулируется федеральными законами «Об исполнительном производстве»[5] и «О судебных приставах»[6].

Нередко граждане прибегают к собственным способам урегулирования спора, а иногда даже криминальным.

Скобников П.А. связывает обращение к криминальному урегулированию имущественного спора со следующими причинами: 1) с высоким уровнем материальных затрат на судебное урегулирование; 2) со значительным периодом времени; 3) с необходимостью квалифицированной юридической помощи; 4) с негарантированным возвратом долга в случае положительного решения спора; 5) с несовершенством процессуального законодательства. Рассматривая отсутствие гарантии возврата долга, автор отмечает две причины – это непринятие судом мер по обеспечению иска и неэффективное исполнительное производство[7].

Причинами неисполнения надлежащим образом судебного решения также выступают: большая загруженность, правовая безграмотность, коррупция, а иногда даже недобросовестность судебных приставов. Ни для

кого не секрет, что работа судебного пристава не является для молодых специалистов перспективной.

Самым частым фактором выступает низкая заработная плата, в связи с этим возникает текучка кадров. В рамках одного исполнительного производства порой может смениться не один, не два и даже не три пристава.

Порой юристы борются с бездействием судебных приставов. И иногда судебная практика показывает положительный результат. Например, в рамках дела А32-12398/2011 представители АО сумели добиться взыскания с Федерального казначейства убытка, причиненного бездействием приставов в Краснодаре [8].

Не так давно юристы начали обсуждать необходимость создания института негосударственных судебных исполнителей.

В частности, предлагается модернизировать действующую структуру Федеральной службы приставов (ФССП) и ее территориальных подразделений, которые будут конкурировать с частными приставами. Представляется логичным, что при введении института частных приставов будет сокращена численность существующей ФССП. В этой связи стоит обратить внимание на два фактора:

во-первых, возможна прямая замена должности государственного пристава на штат частного;

во-вторых, указанное сокращение целесообразно лишь после анализа служебной нагрузки по соответствующим должностям, а также после начала работы частной системы приставов, чтобы фронт их служебной деятельности оставался постоянно прикрытым [9].

Переходя непосредственно к вопросам исполнения судебного решения в отношении медицинской организации, следует отметить, что последние, по отношению к другим категориям лиц характеризуются рядом особенностей.

Легальное определение медицинской организации дается в ст. 2 Федерального закона «Об основах охраны здоровья граждан в РФ» [10] – это юридическое лицо независимо от организационно-правовой формы, осуществляющее в качестве основного (уставного) вида деятельности медицинскую деятельность на основании лицензии, выданной согласно законодательству РФ о лицензировании отдельных видов деятельности. Требования указанного закона, регулирующие деятельность медицинских организаций, распространяются на иные юридические лица независимо от их организационно-правовой формы, осуществляющие наряду с основной (уставной) деятельностью медицинскую деятельность, и применяются к таким организациям в части, касающейся медицинской деятельности. Вместе с этим, в рамках лицензирования к медицинским организациям приравниваются индивидуальные предприниматели, осуществляющие медицинскую деятельность.

Таким образом, медицинская организация может быть создана практически в любой организационно-правовой форме. Частные медицинские организации, могут быть созданы, например, в форме АО, ООО или даже ИП. И уже здесь кроются особенности исполнения судебного решения. Так если ИП отвечает по долгам всем своим имуществом, то по общему правилу на участников АО и ООО имущественная ответственность не накладывается, за исключением случаев, прямо указанных в законе. Государственные (муниципальные) медорганизации создаются в форме государственного или муниципального учреждения. В свою очередь, указанные учреждения, в соответствии со ст. 123.22 ГК РФ [11] могут быть казенными, бюджетными или автономными учреждениями. Применительно к исполнению судебных решений об имущественных взысканиях их статус также различен.

Так, в соответствии с указанной статьей, казенное учреждение должно отвечать по своим обязательствам денежными средствами, которые находятся в его распоряжении. При недостаточности таких денежных средств

собственник имущества казенного учреждения несет субсидиарную ответственность по его обязательствам.

В свою очередь, бюджетное учреждение должно отвечать по своим обязательствам всем имуществом, которое находится у него на праве оперативного управления, включая приобретенное за счет дохода, полученного от деятельности, приносящей доход. Но из указанной категории исключается:

- особо ценное движимое имущество, которое закреплено собственником за бюджетным учреждением;
- имущество, приобретенное бюджетным учреждением за счет средств собственника его имущества;
- все недвижимое имущество в независимости от основания его включения в оперативное управление учреждения.

По обязательству бюджетного учреждения, связанному с причинением вреда гражданам, в случае недостаточности взыскиваемого имущества учреждения собственник его имущества несет субсидиарную ответственность.

Что касается автономного учреждения, то оно должно отвечать по своим обязательствам всем имуществом, которое находится у него в оперативном управлении, кроме недвижимости и особо ценного движимого имущества, закрепленных собственником за автономным учреждением либо приобретенных учреждением за счет средств собственника.

Собственник имущества автономного учреждения несет субсидиарную ответственность по обязательству автономного учреждения, связанному с причинением вреда гражданам, в случае недостаточности имущества, на которое может обращаться взыскание.

Так по одному из дел Арбитражный суд Северо-Западного округа отметил, что в соответствии с пунктом 4 статьи 123.22 ГК РФ казенное учреждение должно отвечать денежными средствами, находящимися в его распоряжении, по своим обязательствам. При недостаточности таких средств собственник его имущества несет субсидиарную ответственность по обязательству казенного учреждения.

Поскольку главным распорядителем бюджетных средств по отношению к Учреждению является Министерство обороны, суды правомерно удовлетворили иск и к Учреждению, и к субсидиарному должнику - Министерству обороны.

Дело рассмотрено судами первой и апелляционной инстанций полно и всесторонне, нормы материального и процессуального права применены правильно, выводы судов основаны на имеющихся в деле доказательствах, а потому кассационная инстанция, исходя из полномочий, установленных статьей 287 АПК РФ, не находит оснований для отмены обжалуемых судебных актов [12].

Как уже упоминалось выше, медицинская организация может быть создана практически в любой организационно-правовой форме. И если применительно к рассмотренному примеру субсидиарную ответственность по обязательствам казенного учреждения несет собственник его имущества (государственный орган), то применительно, например, к ИП, его имущества может быть недостаточно для удовлетворения требований истца.

Еще одним из проблемных вопросов в данной сфере является обжалование постановлений судебного пристава-исполнителя в части отказа в возбуждении исполнительного производства. Так Определением ВС РФ от 14 мая 2014 г. была подтверждена правомерность признания незаконным постановления об отказе в возбуждении исполнительного производства в части принудительной госпитализации в противотуберкулезный диспансер. Принимая решение, Верховный Суд разъяснил, что отсутствует федеральный закон, согласно которому судебный акт о принудительной госпитализации в медицинское учреждение большого туберкулеза подлежит исполнению медицинским учреждением [13].



Подводя итог, следует отметить, что проблемы в сфере исполнения судебного решения в отношении медицинской организации в основном соответствуют общим проблемам исполнительного производства. Бесспорно, что законодательство в сфере принудительного исполнения судебных актов нуждается в совершенствовании. И созданием института негосударственных судебных исполнителей эти проблемы вряд ли будут решены. Кроме того, выглядит очень спорным мнение о возможности увеличения частных структур, так или иначе затрагивающих права и свободы граждан и юридических лиц. Если мы создаем институт частных судебных приставов, то, что дальше? Частная полиция? Частная прокуратура?

Представляется, что одним из выходов является повышение оплаты труда судебных приставов в виде денежного содержания, а также стимулирующих выплат. Данные меры привлекут молодых и амбициозных специалистов, жаждущих показать себя и проявить высокую результативность, а отсюда и результат исполнения судебных решений. Но при этом необходимо установить жесткий контроль над ФССП.

Что же касается истцов, получивших исполнительные листы, то не стоит забывать, что нужно всячески содействовать работе пристава.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Лебедев М.Ю., Францифоров Ю.В., Чекмарева А.В. Гражданский процесс. Учебное пособие для СПО и прикладного бакалавриата. М., 2015. С. 121.
2. Федеральный конституционный закон от 31 декабря 1996 г. N 1-ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 1997. N 1. ст. 1.
3. Гражданский процессуальный кодекс РФ от 14 ноября 2002 г. N 138-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. N 46. ст. 4532.
4. Арбитражный процессуальный кодекс РФ от 24 июля 2002 г. N 95-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2002. N 30. ст. 3012.
5. Федеральный закон от 2 октября 2007 г. N 229-ФЗ «Об исполнительном производстве» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2007. N 41. ст. 4849.
6. Федеральный закон от 21 июля 1997 г. N 118-ФЗ «О судебных приставах» // Собрание законодательства Российской Федерации. 1997. N 30. ст. 3591.
7. Скобликов П.А. Имущественные споры и криминал в современной России. М., 2001. С.68 - 69, 81.
8. Постановление Федерального арбитражного суда Северо-Кавказского округа от 24 января 2012 г. по делу N A32-12398/2011 // СПС «КонсультантПлюс».
9. Дроздова А.А. Введение института частного судебного пристава в России // Исполнительное право. 2013. N 4. С. 23.
10. Федеральный закон от 21 ноября 2011 г. N 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»//СЗ РФ. 2011. N48. ст. 6724.
11. Гражданский кодекс РФ. Часть первая от 30 ноября 1994 г. N 51-ФЗ//СЗ РФ. 1994. N32. ст. 3301; Часть вторая от 26 января 1996 г. N14-ФЗ//СЗ РФ. 1996. N 5. ст. 410; Часть третья от 26 ноября 2001 г. N146-ФЗ//СЗ РФ. 2001. N49. ст. 4552; Часть четвертая от 18 декабря 2006 г. N230-ФЗ//СЗ РФ. 2006. N52 (часть I). ст. 5496.
12. Постановление Арбитражного суда Северо-Западного округа от 10 июня 2016 г. NФ07-4098/2016 по делу N A56-67126/2015//СПС «КонсультантПлюс».
13. Определение Верховного Суда РФ от 14 мая 2014 г. N16-КГПР13-25//СПС «КонсультантПлюс».

УДК 347.191.5

## ЮРИДИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ВНУТРЕННИХ УСТАНОВЛЕНИЙ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2016

Сергеев Пётр Владимирович, аспирант

Смоленский гуманитарный университет, Смоленск (Россия)

**Аннотация.** В статье содержится анализ значения внутренних установлений религиозных организаций в регулировании гражданских правоотношений. Внутренние установления религиозных организаций лишь недавно получили отражение в Гражданском кодексе Российской Федерации (в статьях 123.26 и 123.27). И если в рамках трудового законодательства и законодательства о свободе совести ранее были намечены определённые подходы к толкованию и применению указанного института, то в гражданских правоотношениях наука и практика еще лишь в начале данного пути. Автор анализирует значение внутренних установлений религиозных организаций в гражданских правоотношениях, даёт определение внутренним установлениям и исследует их юридическую природу. Внутренние установления религиозных организаций сопоставляются автором с такими присущими гражданскому праву категориями, как норма права, правовое средство и правовой обычай. В статье подчеркиваются сложность и неоднозначность исследуемого института, отсутствие единообразия в подходах к его изучению, его значимость. Затронутая автором тема имеет немаловажное значение для решения возникающих в правоприменении проблем, а её рассмотрение построено на изучении правовых источников, отечественной и зарубежной доктрины и материалов судебной практики.

**Ключевые слова:** закон, внутренние установления, религиозные организации, правовое средство, норма права, обычай, регулирование, гражданские правоотношения.

## THE LEGAL NATURE OF THE INTERNAL STATUTES OF RELIGIOUS ORGANIZATIONS

© 2016

Sergeev Pyotr Vladimirovich, post-graduate student

Smolensk Humanitarian University, Smolensk (Russia)

**Abstract.** The article contains the analysis of the value of internal statutes of religious organizations in regulation of civil relations. Internal statutes has only recently been reflected in the Civil Code of the Russian Federation (Articles 123.26 and 123.27). As for the framework of labor law and legislation on freedom of conscience, approaches to interpretation and application of this institute have previously been outlined, however, as for civil law, the science and practice are at the beginning. The author analyzes the value of the internal statutes of religious organizations in civil matters, gives the definition of internal statutes and explores their legal nature. Internal statutes of religious organizations compared with the norm of law, legal means and legal custom. The article emphasizes complexity and ambiguity of the institute concerned, the lack of uniformity in the approach to its study, its significance. The theme touched upon by the author is very important to solve problems arising in law enforcement. This theme is based on studying legal sources, domestic and foreign doctrine and case law materials.

**Key words:** the law, internal statutes, religious organizations, legal means, rule of law, custom, regulation, civil relationship.

С момента одобрения и начала претворения в жизнь «Концепции развития гражданского законодательства Российской Федерации» Гражданский кодекс Российской Федерации (далее так же — ГК РФ) претерпел значительные изменения. Более года назад вступил в силу Федеральный закон от 05.05.2014 N 99-ФЗ «О внесении изменений в главу 4 части первой Гражданского кодекса Российской Федерации и о признании утратившими силу отдельных положений законодательных актов Российской Федерации», содержащий в себе очередной блок поправок, явившихся предметом анализа многочисленных исследователей. Однако ни в обзорных статьях, посвящённых реформированию гражданского законодательства, ни в появившихся комментариях к обновлённому кодексу, ни даже в узконаправленных научных статьях практически не нашло отражения, возможно, одно из самых незаурядных изменений Гражданского кодекса РФ. Речь идёт о введении в Гражданский кодекс РФ статей 123.26 и 123.27, отсылающих правоприменителя к внутренним установлениям религиозных организаций. В данной статье мы попытаемся выяснить, каково правовое значение инкорпорирования столь непривычного словосочетания как внутренние установления религиозных организаций в такой фундаментальный законодательный акт, как Гражданский кодекс, а так же, что представляет собой юридическая конструкция «внутренние установления религиозных организаций».

Статья 123.26 Гражданского кодекса РФ указывает, что «Гражданско-правовое положение религиозных организаций определяется настоящим Кодексом и законом о свободе совести и о религиозных объединениях... Религиозные организации действуют в соответствии со своими уставами и внутренними установлениями, не противоречащими закону». Данная формулировка первого и второго абзацев пункта 2 обозначенной ста-

ты при совокупном прочтении совершенно недвусмысленно квалифицирует внутренние установления религиозных организаций в качестве норм, определяющих объём гражданской правоспособности религиозной организации наряду с уставом. По сути, законодатель придаёт уставу и внутренним установлениям идентичное значение в регулировании хозяйственной деятельности религиозной организации, в то же время разграничивая их в качестве самостоятельных единиц. Это выражается как в том, что, согласно указанной статье, религиозные организации действуют в соответствии с «уставом и внутренними установлениями», так и в том, что, согласно ей же, «уставом религиозной организации и внутренними установлениями» определяется порядок образования органов религиозной организации и их компетенция, порядок принятия решений этими органами, а также отношения между религиозной организацией и лицами, входящими в состав ее органов (абзац 3 пункта 2 рассматриваемой статьи). При этом прослеживающийся в Федеральном законе от 05.05.2014 № 99-ФЗ и в Концепции развития гражданского законодательства Российской Федерации (п. 7.1.5) замысел максимально решить через положения ГК РФ вопросы участия некоммерческих организаций именно в гражданских отношениях так же дает понять, что всё касающееся регламентации отношений по осуществлению некоммерческими организациями своей основной деятельности, то есть вопросов, выходящих за предмет гражданского законодательства, является предметом не ГК РФ, а иных законов [1]. Иными словами, внутренние установления как составляющая ГК РФ не должны рассматриваться в качестве регулятора какой-либо другой, кроме обусловленной нормами этого кодекса, деятельности. О том же говорит пункт 6 статьи 50 ГК РФ, согласно которому правила ГК РФ не применяются к отношениям по осу-

ществлению некоммерческими организациями своей основной деятельности. В целом такой подход соотносим и с мировыми стандартами кодификации. Например, в таких зарубежных нормативных правовых актах как Германское гражданское уложение [2] или Гражданский кодекс Франции [3] религиозные организации вообще не фигурируют в качестве субъектов со сколь-либо отличным от иных правовым статусом, вся их деятельность, связанная с вероисповеданием, регулируется иными актами.

Таким образом, рассмотрение вопроса исходя из изначального замысла реформы гражданского законодательства, фактического содержания закона и даже с компаративных позиций позволяет утверждать, что включение в Гражданский кодекс РФ положений о внутренних установлениях религиозных организаций свидетельствует о придании им гражданско-правового значения, которое не ограничивается регулированием их основной деятельности, а, наоборот, может оказывать влияние на любые права и обязанности религиозной организации, проистекающие из гражданского законодательства. Данный вывод представляется неизбежным и уже находит своё тезисное отражение в юридической литературе. Так С.П. Гришаев, рассуждая о правоспособности обладающих статусом юридического лица структурных подразделений религиозных организаций, отмечает, что самостоятельность таких структурных подразделений по вопросам «участия в гражданском обороте, может быть существенно ограничена внутренними установлениями централизованной религиозной организации» [4].

Вместе с тем следует отметить, что нормативные правовые акты не дают какой-либо дефиниции внутренних установлений религиозных организаций, хотя сама по себе данная конструкция не нова и существует в российском постперестроечном праве почти два десятилетия. Первым и, вплоть до вступления в силу Трудового кодекса Российской Федерации от 30.12.2001 N 97-ФЗ, единственным нормативным правовым актом, содержащим в себе отсылку к внутренним установлениям являлся Федеральный закон от 26.09.1997 N 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях». В последующем аналогичное словосочетание появилось в Федеральном законе от 25.06.2002 N 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» и Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», однако ни один из перечисленных законов не раскрывал его содержания. В теории же под внутренними установлениями обычно понимают нормы религиозного права, положения локальных актов религиозной организации [5], обычаи, традиции и правила поведения [6, с. 567] (например, статус внутренних установлений у мусульман имеет Книга правил [7]). Подобное понимание нашло отражение и в судебных актах (определение Конституционного Суда РФ от 11.07.2002 N 209-О, касационное определение Московского городского суда от 27.02.2014 N 4г/2-892/14 и др.). При этом действующее законодательство не содержит в себе каких-либо требований к форме внутренних установлений религиозных организаций.

Всё это позволяет нам с определённой долей условности дефинировать внутренние установления религиозных организаций в качестве принятых в конкретном религиозном объединении устных или письменных норм (предписаний, стандартов, запретов и ориентаций), определяющих в том числе порядок осуществления им гражданских прав и исполнения гражданских обязанностей.

Итак, внутренние установления отнесены законодателем к нормам, регулирующим гражданские правоотношения, возникающие с участием религиозных организаций. Вместе с тем встаёт вопрос о правовой природе этого регулятора: относится ли он к правовым нормам, обычаям, или правовым средствам?

Во-первых, проанализируем внутренние установления на принадлежность к нормам права.

Законодатель в Постановлении Государственной Думы Федерального Собрания РФ от 11 ноября 1996 г. N 781-П ГД под правовой нормой предложил понимать общеобязательное государственное предписание постоянного или временного характера, рассчитанное на многократное применение. Исходя из данного определения отнести внутренние установления религиозных или любых иных организаций к нормам права нельзя, так как они не являются государственными предписаниями. Однако в теории права утвердилось более широкое мнение, что норма права — это общее правило поведения, установленное или санкционированное государством и охраняемое от нарушений с помощью мер государственного принуждения [8, с. 70]. По мнению С.С. Алексеева юридическая норма это «общеобязательное правило поведения, выраженное в законах, иных признаваемых государством источниках и выступающее в качестве критерия правомерно дозволенного (а также запрещённого и предписанного) поведения субъектов права» [9, с. 79]. Как видим, под нормой права могут пониматься не только установленные государством предписания, но и санкционированные или признаваемые им критерии дозволенного, запрещённого или предписанного. С этой точки зрения ряд внутренних установлений (непротиворечащие законодательству Российской Федерации и имеющие регламентирующее значение) вполне может быть отнесён к правовым нормам в силу их признания в качестве регулятора деятельности религиозных организаций на уровне федерального закона.

Кроме того, само наличие разных дефиниций категорий «право» и «правовая норма» в теории обусловлено в основном тем, что исследователи связывают с ними отдельные свойства, формы и виды права [10, с. 16]. Из этого можно сделать вывод о необходимости при рассмотрении нормы права как категории (то есть фундаментального и широкого понятия) исходить из широкого понимания права, включающего в себя помимо позитивного (светского) права и иные системы права, в том числе выраженное во внутренних установлениях право религиозное. Здесь можно привести и позицию Ж. Карбонье, который полагает, что не только «общество в целом», но и «частные группы» способны к правотворчеству, что позволяет исследователям рассматривать отдельные религиозные нормы и как корпоративную правовую систему, являющуюся значимым элементом права в широком смысле этого понятия [11]. Таким образом, будучи «вместилищем» религиозного права, внутренние установления являются источником правового регулирования отношений с религиозными организациями в широком понимании, и юридической наукой такие внутренние установления могут анализироваться в качестве норм права даже в части, противоречащей положениям светского законодательства.

Во-вторых, богатые традиции применения внутренних установлений в регулировании деятельности религиозных организаций, описанные нами в отдельных работах [12], сами собой подталкивают исследователя к рассмотрению внутренних установлений в качестве правового обычая. В пункте 2 Постановления Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 23.06.2015 N 25 «О применении судами некоторых положений раздела I части первой Гражданского кодекса Российской Федерации» указано, что под обычаем, который в силу статьи 5 ГК РФ может быть применен судом при разрешении гражданско-правового спора, следует понимать не предусмотренное законодательством, но сложившееся, то есть достаточно определенное в своем содержании, широко применяемое правило поведения при установлении и осуществлении гражданских прав и исполнении гражданских обязанностей не только в предпринимательской, но и иной деятельности, например, определение гражданами порядка пользования общим



имуществом, исполнение тех или иных обязательств. Подлежит применению обычай как зафиксированный в каком-либо документе (опубликованный в печати, изложенный в решении суда по конкретному делу, содержащему сходные обстоятельства, засвидетельствованный Торгово-промышленной палатой Российской Федерации), так и существующий независимо от такой фиксации. Казалось бы, внутренние установления религиозных организаций идеально подходят под приведённое определение. Внутренние установления, скажем, исламских организаций более чем определены в своём содержании и широко применяются на практике при построении гражданско-правовых отношений с данными субъектами (например, мусульманским организациям, осуществляющим торговлю, необходимо знать и соблюдать обязательные составные части (арканы) и условия (шуруты) торговой деятельности [13, с. 12]). Однако нам представляется, что относить внутренние установления религиозных организаций к обычаям по смыслу статьи 5 ГК РФ не совсем корректно. Во-первых, весьма сомнительным представляется тот факт, что законодатель в процессе оптимизации гражданского законодательства допустил наличие в кодексе двух понятий (внутренние установления и обычай), одно из которых целиком и полностью охватывает второе. Во-вторых, очевидно, что далеко не все внутренние установления и уж точно внутренние установления не всех религиозных организаций достаточно определены в своём содержании и одновременно широко применяются на практике, то есть конструкция внутренних установлений гораздо шире понятия правовой обычай.

Следующей категорией, с которой можно сопоставить внутренние установления религиозных организаций является правовое средство. Наиболее полно категория «правовое средство» была исследована Б.И. Пугинским, по мнению которого «правовые средства представляют собой сочетание (комбинации) юридически значимых действий, совершаемых субъектами с дозволенной степенью усмотрения и служащих достижению этих целей (интересов), не противоречащих законодательству и интересам общества. В более узком значении правовые средства могут рассматриваться как юридические способы решения субъектами соответствующих задач, достижения своих целей, интересов» [14, с. 87]. Исходя из приведённого определения, на наш взгляд, внутренние установления вполне могут рассматриваться в качестве правовых средств, так как выработка внутренних установлений направлена, прежде всего, на регулирование деятельности религиозных организаций, а в контексте действующего законодательства внутренние установления могут квалифицироваться как нормативно установленный способ регламентации деятельности религиозной организации. Другое дело, что отдельные внутренние установления могут регулировать сферы, находящиеся за пределами гражданско-правового регулирования, например, внутренние убеждения, духовные практики и тому подобное. То есть широкая и часто соприкасающаяся с трансцендентным конструкция «внутренние установления» выходит за пределы категории средств гражданско-правового регулирования. В то же время, подлежащие применению в границах гражданских правоотношений внутренние установления могут рассматриваться в качестве правовых средств. При этом допустимо говорить о внутренних установлениях как о правовом средстве, связанном с усмотрением субъекта гражданских правоотношений (например, при утверждении религиозной организацией свода правил хозяйствования), и как о правовом средстве, используемом законодателем в целях регулирования деятельности религиозной организации (в качестве такового, например, выступают священные тексты, которым деятельность соответствующей религиозной организации должна соответствовать вне зависимости от существующей в конкретный момент времени воли самой организации).

Итак, сопоставление перечисленных категорий показывает, что внутренние установления в контексте статей 123.26 и 123.27 ГК РФ могут рассматриваться и как норма права (в теоретическом и широком её понимании), и как правовое средство, в зависимости от применённого подхода к рассмотрению. Это весьма напоминает ситуацию с определением правовой природы устава организации, относимого одними исследователями к нормам права [15, с. 127], а другими — к договорам [16, с. 153-154] (тем же правовым средствам). Что и не удивительно, ведь законодатель приводит устав и внутренние установления религиозной организации в одной плоскости. Соответственно представляется, что к рассмотрению внутренних установлений в качестве норм права или правовых средств применимы, помимо прочих, те же аргументы, которые приводятся сторонниками нормативной или договорной природы устава. Анализ же и оценка этих аргументов применительно к внутренним установлениям религиозных организаций (с учётом их места в Гражданском кодексе РФ) достойны отдельного исследования.

Если же абстрагироваться от доводов сторонников и противников той или иной правовой природы устава организации, то можно на основании всего вышеобозначенного произвести условную демаркацию внутренних установлений как норм права и внутренних установлений как правовых средств в качестве сосуществующих элементов единой системы внутренних установлений. Бесспорно, что ряд внутренних установлений представляет собой не что иное, как нормы религиозного права в качестве одной из исторических форм права вообще. Низводить такие нормы, да ещё и признанные государством (можно сказать, нормы права «в квадрате») до правовых средств было бы просто нелогично. В то же время называть нормой права, скажем, неписанные этические правила хозяйствования, являющиеся желательными, но необязательными для исполнения даже по меркам самого сообщества верующих, тоже абсурдно, такие установления могут быть отнесены лишь к правовым средствам. Исходя из этого, внутренние установления религиозных организаций в контексте действующей редакции Гражданского кодекса РФ мы предлагаем понимать как принятые в конкретном религиозном объединении нормы права или применяемые правовые средства, вне зависимости от их формы, содержащие предписания, стандарты, запреты и ориентации, определяющие в том числе порядок осуществления им гражданских прав и исполнения гражданских обязанностей.

Всё вышеизложенное, в свою очередь, свидетельствует о том, что появление статей 123.26 и 123.27 ГК РФ требует от современной юридической науки более глубокого исследования внутренних установлений религиозных организаций, включающего в себя не только их функциональный анализ в качестве нового института гражданского права, но и системное изучение их регулирующего воздействия.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Денисов С.А. Некоммерческие корпорации в проекте новой редакции ГК РФ // Вестник гражданского права. 2012. № 4. с. 66-74.
2. Германское право. Часть I. Гражданское уложение: Пер. с нем. М.: Международный центр финансово-экономического развития, 1996. 552 с. URL: <http://lawdiss.org.ua/books/519.doc.html> (дата обращения: 12.11.2014).
3. Гражданский кодекс Франции. URL: <http://www.twirpx.com/file/820082/> (дата обращения: 12.08.2015).
4. Гришаев С.П. Некоммерческие организации // СПС КонсультантПлюс. 2010.
5. Черняева Д.В. Регулирование труда работников религиозных организаций в РФ: проблемы решенные и нерешенные // Трудовое право. 2003. № 6. С. 8.
6. Комментарий к Трудовому кодексу РФ / отв. ред. Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

Е.Н. Сидоренко. М., 2004. 752 с.

7. Яворчук Н.Н. Трудовой договор с религиозной организацией // Российский ежегодник трудового права. 2007. № 3. С. 353-370.

8. Теория государства и права: Курс лекций: В 2 т. Т. 2 / под ред. М.Н. Марченко. — М.: Юридический колледж МГУ, 1995. 228 с.

9. Алексеев С.С. Государство и право. Начальный курс. М.: Юридическая литература, 1993. 176 с.

10. Малахов В.П. Философия права: формы теоретического мышления. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 264 с.

11. Гаранова Е.П. Церковное право в правовой системе российского общества (Общетеоретический и исторический аспекты) : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / Гаранова Елена Петровна. — Кострома, 2004. — 241 с.

12. Сергеев П.В. Коммерческая деятельность религиозных организаций // Коммерческое право. 2012. № 2. С. 54-73.

13. Гаджиев М.П. Основы торговой деятельности. Махачкала: Шафиитское наследие, 2008. 96 с.

14. Пугинский Б.И. Гражданско-правовые средства в хозяйственных отношениях. М.: Юридическая литература, 1984. 224 с.

15. Гражданское право. Учебник. Часть I. Издание второе, перераб. и доп. / Под ред. А.П. Сергеева, Ю.К. Толстого. М.: Проспект, 1997. 600 с.

16. Г.Ф. Шершеневич Учебник торгового права (по изданию 1914г.). М.: Фирма «СПАРК», 1994. 335 с.

УДК 340

## ПОНЯТИЕ, ОСОБЕННОСТИ И СОСТАВ ФИНАНСОВО-ПРАВОВОГО НАРУШЕНИЯ

© 2016

**Сукиасян Назели Гарниковна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Правоведения и политологии»  
**Сукиасян Гарник Арташесович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Правоведения и политологии»

*Армянский государственный экономический университет, Ереван (Армения)*

**Аннотация.** Финансовое правонарушение по своему характеру, содержанию, формам и способам проявления причисляется к ряду сложных юридических категорий и является частью правового поведения в сфере финансовой деятельности государства. Нарушение финансового законодательства выражается в неисполнении участниками финансовой деятельности установленных законодательством обязанностей либо в злоупотреблении предоставленными им законом правами. Правонарушение как фактическое основание правовой ответственности характеризуется четырьмя элементами, укомплектовывающими состав правонарушения. Говоря о составе финансового правонарушения, нужно понимать совокупность таких установленных законом признаков, при наличии которых противоправное действие в финансовой системе государства признается правонарушением, иными словами, когда состав финансового правонарушения является полным. Элементами финансового правонарушения являются: объект правонарушения, объективная сторона правонарушения, субъект правонарушения и субъективная сторона правонарушения. Из-за недостаточного количества теоретических исследований финансового права и финансового законодательства не решены некоторые проблемы в ряде отраслей внутригосударственного права, касающиеся взаимосвязи отдельных правовых институтов и обратных последствий (каковыми являются взаимоотношения в трудовом, финансовом праве). Этот пробел правового регулирования является причиной постоянных противоречий и создает разобщение между различными отраслями права и законодательством. Субъективная сторона правонарушения является одним из элементов состава налогового правонарушения, и представляет собой психическое состояние лица в момент совершения налогового правонарушения и возможность оценки им совершенного правонарушения. В отличие от физических лиц, такие особенные участники финансовых правонарушений, как юридические лица не обладают индивидуальным сознанием, именно поэтому в правоведении высказываются точки зрения относительно невозможности полноценного изучения (раскрытия) вины организаций. В связи с этим последним элементом состава финансового правонарушения необходимо заметить, что согласно законодательству РА он приемлем только к таким финансовым правонарушениям, которые влекут за собой административную или уголовную ответственность. Например, налоговое законодательство РА во время применения налоговой ответственности не учитывает вину лица (в отличие от налогового законодательства РФ). По налоговому законодательству административная и уголовная ответственность установлена только для граждан, поэтому за те правонарушения, в которых ответчиком является организация, вопрос оценки вины организации не встает. На основании воспроизведения концепций административного и гражданского законодательства РФ, принимая за основание вышеупомянутые положения налогового законодательства РФ, сегодня предпринимается попытка закрепить в проекте Кодекса РА об административных правонарушениях такую модель обязанностей юридических лиц подчеркивается, что если деяние совершено действующим от имени юридического лица (по должности) органом, работником юридического лица или лицом, имеющим право выступать от имени юридического лица, то гражданским законодательством устанавливаются отдельные виды имущественной ответственности, поэтому в сфере экономической, предпринимательской деятельности не может идти речи об административной ответственности. Следовательно, в статью 16 проекта Кодекса можно добавить, что юридические лица привлекаются к ответственности в установленном гражданским законодательством порядке. В обоснование приведем статью 418 Гражданского кодекса Республики Армения, согласно которой действия работников должника по исполнению его обязательства считаются действиями должника. Должник отвечает за эти действия, если они повлекли неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательства. Считаем, что упомянутые принципы гражданского законодательства, регулируя вопросы, связанные с привлечением к ответственности юридических лиц, позволяют органам правосудия рассматривать в сфере имущественной ответственности вину организации как субъективную сторону ответственности, так как в юриспруденции вина характеризуется как психическое состояние, а формирование вины юридического лица из вины работников, составляющих волю юридического лица как итоговую вину не обосновано, хотя любой работник организации может иметь долю вины в формировании вины юридического лица.

**Ключевые слова:** финансовое правонарушение, степень ответственность, налоговое правонарушение, противоправное деяние, объект правонарушения, принципы дееспособности, субъективная сторона правонарушения, работник юридического лица, моральные причины, технические и политические причины.

## CONCEPT, CHARACTERISTICS AND COMPOSITION OF FINANCIAL AND LEGAL VIOLATIONS

© 2016

**Sukiasyan, Nazeli Garnik**, candidate of law sciences, sssociate professor of the chair of Jurisprudence and Political sciences

**Sukiasyan Garnik Artash**, candidate of law sciences, sssociate professor of the chair of Jurisprudence and Political sciences

*Armenian State University of Economics, Yerevan (Armenia)*

**Abstract.** Financial offense by its nature, content, methods and forms of manifestations is ranked among a number of complex legal categories and is a part of the legal behavior in the financial activity of the state. Violation of financial laws is expressed in the non-commitment of the financial duties by the parties prescribed by the law or in the abuse of the rights granted to them by law. The offense as the actual basis of the legal liability is characterized by the four elements, mans corpus delicti. Speaking about the composition of financial offenses one needs to understand the combination of attributes prescribed by the law under which an illegal act in the financial system of the state is recognized as a criminal offense, in other words, when the composition of financial offense is complete. The elements of financial offenses are the following: object of offense, the objective aspect of the offense, subject of offense and subjective aspect of the offense. Due to the lack of theoretical research in the financial law and financial legislation, some problems in a number of branches of national law concerning the relationship of individual legal institutions and reverse effects (as the relationships in the labor, financial law) are not resolved. This gap of legal regulation has become the cause of constant controversies and has created a disassociation between the different branches of law and legislation. The subjective aspect of the offense is one of the constituent



elements of a tax offense and is a person's mental state at the moment of the commitment of a tax offense and the ability to assess the offense. Unlike the natural persons, such special participants of financial offense, as legal entities do not have individual consciousness, for this reason in jurisprudence point of views on the impossibility of a full study (disclosure) of the guilt of organizations are expressed. In this regard, the last element of the structure of the financial offense should be noted that, according to the RA legislation, it is appropriate only to such financial offenses which entail administrative or criminal liability. For example, during the implementation of the tax liability the tax legislation of the Republic of Armenia does not take into account the guilt of a person (as opposed to the tax legislation of the Russian Federation). According to the tax legislation, administrative and criminal liability is established only for the citizens, so for the offenses in which the organization is the respondent, the question of assessment of the guilt of the organization does not arise. Based on the the abovementioned concepts of the administrative and civil legislation and taking as a basis the above-mentioned provisions of the tax legislation of the RF, nowadays an attempt is made to prescribe this type of liabilities of legal entities in the draft of the RA Code on Administrative Offences according to which in the draft Code for substantiation of the administrative liability of legal persons it is emphasized that if the act is committed by someone acting on behalf of a legal entity (ex officio) authority, employee of a legal person or a person entitled to act on behalf of the legal person, the civil law envisages certain types of property responsibility, thus in the sphere of economic and business activities the administrative liability cannot be even mentioned. Consequently, Article 16 of the draft of the Code, the issue that legal persons are liable in accordance with the order prescribed by the civil law. As an argument Article 418 of the Civil Code of the Republic of Armenia is presented, according to which the actions of the debtor's employees for the implementation of their obligations shall be considered acts of the debtor. The debtor is responsible for those actions that caused the failure or improper performance of an obligation. We believe that these principles of civil legislation, in property liability by regulating the issues related to attraction to the liability of legal persons allow the bodies of justice to consider guilt of the organization as subjective aspect of responsibility as in the jurisprudence, the guilt is characterized as a mental state, and the formation of the guilt of the legal person from guilt employees will constitute a legal entity as the final guilt is not proved, although any company employee can have a share of the guilt in the formation of the guilt of the legal person.

**Keywords:** financial offence, the degree of responsibility, tax office, illegal acts, the object of offence, the principles of competence, subjective side of offence, juridical person, moral reasons, technical and political reasons.

Финансовое правонарушение по своему характеру, содержанию, формам и способам проявления причисляется к ряду сложных юридических категорий и является частью правового поведения в сфере финансовой деятельности государства.

В понятие финансового правонарушения включено как правомерное, так и неправомерное поведение государственных органов и органов местного самоуправления, являющихся участниками финансовой деятельности. По сути, различное проявление субъектами финансовой деятельности государства своего поведения не представляет прямого интереса. Поведение субъектов в финансовой сфере в общих чертах необходимо квалифицировать как установленное правовыми нормами сознательное и волевое поведение общественного значения, в случае нарушения которого возможны нежелательные правовые последствия.

Исследования свидетельствуют, что финансовая деятельность государственных органов и органов местного самоуправления в основном реализуется посредством правомерных действий упомянутых субъектов в рамках предоставленных им законом полномочий.

В действительности участники финансовой деятельности государственных органов и органов местного самоуправления не всегда выполняют финансовые обязанности с соблюдением предписаний и требований, установленных законом и иными правовыми актами, что и приводит к финансовым правонарушениям.

Следовательно, нарушение финансового законодательства выражается в неисполнении участниками финансовой деятельности установленных законодательством обязанностей либо в злоупотреблении предоставленными им законом правами. Несмотря на то, что злоупотребление правами наиболее характерно для работников финансовых органов, порядок привлечения их к ответственности на сегодняшний день не установлен законодательством республики. Что касается правовых актов, устанавливающих финансовую обязанность, то они исходят из требований норм, устанавливающих принуждение в какой-либо иной отрасли права, и хотя эти нормы зачастую не имеют ничего общего с финансовыми правами, они могут выступать в роли меры принуждения, обеспечивающей исполнение этой обязанности. Отсутствие соответствующих законов, устанавливающих и регулирующих финансовые права, регулирование последних иными нормативными актами, организация защиты интересов участников финансовых правоотно-

шений присущими иной области права формами ответственности и порядком применения, в рамках которых и начинаются действия участников финансовых правоотношений, в каждом конкретном случае приводит к изменению поведения последних. Особенно это касается налоговых отношений и правонарушений участников данных отношений (а именно государства в лице налогового органа и налогоплательщика), правильное раскрытие особенностей которых возможно только после раскрытия сути финансового правонарушения.

В юридической литературе относительно понятия финансового правонарушения, характерных ему особенностей и степени опасности выдвигается достаточно много (и порой весьма противоречивых) мнений [3, с.23-24]. Единственно правильным путем освещения данной проблемы, по нашему мнению, является обращение к этимологии (происхождению) данного понятия, в чем можно убедиться при исследовании экономических и юридических толковых словарей.

Так, в экономических и юридических толковых словарях понятие «финансовое правонарушение» определяется как действие, которое согласно закону считается наказуемым (например, умышленная неуплата налогов, контрабанда, сокрытие доходов (прибыли) и т.д. Виновные в нарушении финансового законодательства должностные лица и граждане привлекаются в установленном законом порядке к административной, уголовной или дисциплинарной ответственности. В словаре финансовых терминов, изданном по программе TACIS, понятие «финансовое правонарушение» определяется как противоречащий финансовому законодательству факт или противоречащее действующим финансовым законам действие.

В отличие от понятия «финансовое правонарушение», которое сегодня в юридической литературе освещено недостаточно хорошо, понятию «налоговое правонарушение» как одному из правовых институтов налогового права, являющегося подотраслью финансового права, дано довольно широкое законодательное толкование.

Согласно статье 106 Налогового кодекса Российской Федерации «налоговым правонарушением признается виновно совершенное противоправное (в нарушение законодательства о налогах и сборах) деяние (действие или бездействие) налогоплательщика, налогового агента и иных лиц, за которое настоящим Кодексом установлена ответственность». А вот законодательство

Казахстана дает более широкое определение понятию “налоговое правонарушение”, согласно которому налоговым правонарушением считается противоправное деяние (действие или бездействие), приведшее к неисполнению или ненадлежащему исполнению лицом (налогоплательщиком, должностным лицом налогового или иного компетентного органа) норм, установленных Налоговым кодексом Республики Казахстан либо принятыми в соответствии с ним иными актами налогового законодательства [6, с.134].

Согласно канадскому законодательству в качестве квалифицирующего признака налогового правонарушения установлено наличие сговора с любыми лицами об уклонении от уплаты налогов [5, с.137].

Выражение “налоговое правонарушение” закреплено в статье 244<sup>2</sup> Кодекса РА об административных правонарушениях, где, к сожалению, не установлено определение этого понятия. Более того, в статье 205 Уголовного кодекса РА говорится об уклонении от уплаты налогов, пошлин или иных обязательных платежей, однако нет никаких упоминаний о понятии связанных с этим уголовно-правовых нарушений. Понятие уголовно-правовых нарушений налоговых правоотношений не получило должного освещения и в работах, посвященных научным и теоретическим исследованиям по уголовному праву.

Считаем, что нарушением налогового законодательства (налоговым правонарушением) необходимо считать такое противоправное действие или бездействие, которое препятствует выполнению требований налогового законодательства по взысканию в государственные и местные денежные фонды в установленный срок и в определенном заранее размере платежей, а также налогов, пошлин или иных обязательных платежей.

Подобное определение налогового правонарушения позволяет предотвратить допускаемые хозяйствующими субъектами в ходе хозяйствования и предпринимательства все предусмотренные налоговым законодательством нарушения или те нарушения, посредством которых было нарушено налоговое законодательство. Под этим следует понимать виды ответственности, предусмотренные за неисполнение обязанностей, установленных не налоговым законодательством, а также виды ответственности, предусмотренные не налоговым законодательством за неисполнение обязанностей, установленных налоговым законодательством. В этом смысле определения налогового правонарушения, нашедшие место как в юридической литературе, так и в налоговых законодательствах различных стран, несовместимы с налоговым законодательством Республики Армения, так как в статье 2 Закона РА “О налогах” установлено, что не только налоговым законодательством предусмотрены обязанности хозяйствующих субъектов (налогоплательщиков), неисполнение которых влечет к уже предусмотренной налоговым законодательством ответственности. Считаем, что различные позиции относительно понятия “налоговое правонарушение”, характеризующие его как “виновное действие или бездействие, которое согласно налоговому законодательству считается наказуемым” [10, с.358-360] либо “противоречащий налоговому законодательству факт или противоречащее действующему налоговому закону действие”, являются более всеобъемлющими в аспекте включения применяемых налоговыми органами видов ответственности, применение которых в Республике Армения, хотя бы в порядке заимствования, бессмысленно.

На основании анализа можно сделать вывод, что налоговое правонарушение – это противоправное (нарушающее нормы налогового законодательства), виновное действие или бездействие, за которое налоговым законом установлена ответственность.

На основании научного и законодательного анализа правового содержания и особенностей налогового правонарушения как вида финансового правонаруше-

ния [12-26], а также обобщив правонарушения всех сфер финансовой деятельности, можно выделить те особенности, которые характерны именно для финансовых правонарушений. Финансовое правонарушение:

- противоправное действие, то есть деяние, нарушающее нормы финансового права;
- виновное действие или бездействие;
- наказуемое деяние, в отношении которого применяются административные, финансовые и уголовно-правовые санкции;
- распространяется как на юридическое лицо, так и не его должностных лиц;
- является основанием применения финансово-правовой ответственности.

Правонарушение как фактическое основание правовой ответственности характеризуется четырьмя элементами, укомплектовывающими состав правонарушения. Говоря о составе финансового правонарушения, нужно понимать совокупность таких установленных законом признаков, при наличии которых противоправное действие в финансовой системе государства признается правонарушением, иными словами, когда состав финансового правонарушения является полным [1]. В случае отсутствия хотя бы одного из элементов уже нельзя говорить о финансовом правонарушении (оно отсутствует), следовательно, отсутствует и основание привлечения к финансовой ответственности. Состав финансового правонарушения – это тот правовой критерий, та совокупность необходимых и достаточных признаков, которые позволяют классифицировать деяние как финансовое правонарушение и привлечь лицо к финансовой ответственности. Элементами финансового правонарушения являются: объект правонарушения, объективная сторона правонарушения, субъект правонарушения и субъективная сторона правонарушения.

Объект финансового правонарушения – это то, в отношении чего посредством противоправных действий осуществляется посягательство. Объектом налогового правонарушения в первую очередь являются финансовые интересы государства, доходная часть бюджета и внебюджетных фондов, возможности осуществления налогового, валютного, банковского надзора, права иных лиц, а также государственные интересы, защищаемые финансовым законодательством.

Объективная сторона финансового правонарушения – это система предусмотренных нормами права признаков, характеризующих внешние проявления правонарушения в объективной действительности. Наиболее важным признаком является тот признак, который характеризует само деяние (например, неучет объекта налогообложения, непредоставление в налоговый орган соответствующих документов и т. п.). Деяние – это стержневой признак, вокруг которого группируются общественно опасные последствия и причинная связь между деянием (бездействием) и последствиями. Финансовое правонарушение может быть совершено различными способами, например, путем сокрытия доходов через неотражение в бухгалтерском учете предприятия выручки от реализации продукции, нарушения правил обмена валюты, нарушения установленных ЦБ экономических и правовых нормативов и т. п. В связи с тем, что при привлечении к ответственности учитываются последствия противоправного деяния как критерии, характеризующие объективную сторону правонарушения, считаем, будет правильным классифицировать финансовые правонарушения на две группы: имеющие материальный состав и таковые не имеющие. Например, исследование налогового законодательства свидетельствует, что к правонарушениям, имеющим имущественный состав, причисляются, в частности, правонарушения, предусмотренные статьями 24, 25, 27 Закона РА “О налогах”. А к правонарушениям, не имеющим имущественного состава, можно отнести, например, правонарушения, предусмотренные пунктом 3 статьи 10 Закона РА “Об

акцизном налоге», а также налоговые правонарушения, предусмотренные Кодексом РА об административных правонарушениях.

Еще одним элементом финансового правонарушения является субъект правонарушения, то есть совершившее правонарушение лицо, в отношении которого можно применить меры ответственности. В установленном финансовым законодательством РА порядке субъектом финансового правонарушения могут выступать как юридические, так и физические лица. Субъектами финансового правонарушения, как правило, являются носители финансовых обязательств.

Индивидуальными субъектами финансового права могут выступать физические лица.

Субъектами финансово-правовых отношений могут быть не только граждане нашей республики, но и иностранцы и лица, не имеющие гражданства.

Финансовая правоспособность гражданина РА возникает с момента его рождения и прекращается в момент его смерти.

Для раскрытия дееспособности граждан как субъектов финансовых отношений важное значение имеют разработанные отраслями трудового и гражданского прав и получившие законодательное закрепление принципы определения дееспособности.

Согласно статье 24 Гражданского кодекса РА дееспособностью признается способность гражданина своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности и исполнять их. Гражданский кодекс Республики Армения признает гражданина дееспособным в полном объеме с наступлением совершеннолетия, то есть по достижении восемнадцатилетнего возраста. Этот принцип без исключений необходимо применять и для субъектов финансового права. В финансовом праве не достигшие восемнадцатилетнего возраста граждане также являются несовершеннолетними, которых необходимо делить на две группы:

- а) до четырнадцати лет (малолетние);
- б) от четырнадцати до восемнадцати лет (несовершеннолетние).

Из-за недостаточного количества теоретических исследований финансового права и финансового законодательства не решены некоторые проблемы в ряде отраслей внутригосударственного права, касающиеся взаимосвязи отдельных правовых институтов и обратных последствий (каковыми являются взаимоотношения в трудовом, финансовом праве). Этот пробел правового регулирования является причиной постоянных противоречий и создает разобщение между различными отраслями права и законодательством.

Так, часть 2 статьи 15 Трудового кодекса РА считает допустимым заключение трудового договора с несовершеннолетними, достигшими шестнадцати лет, которые с момента заключения договора выступают как субъекты трудовых правоотношений и получают определенную плату за выполнение работы. Финансовое законодательство, которое регулирует взимаемый с физических лиц подоходный налог, без возрастного ограничения статьей третьей (Закон РА «О подоходном налоге») устанавливает, что в Республике Армения плательщиками подоходного налога считаются физические лица - резиденты Республики Армения и физические лица - нерезиденты Республики Армения, в том числе индивидуальные предприниматели и нотариусы. Далее в статье 4 того же Закона указаны объекты налогообложения, каковыми являются облагаемые доходы резидента и нерезидента. Облагаемым доходом является положительная разница между совокупным доходом налогоплательщика в отчетный период и установленными настоящим Законом вычетами с доходов и расходами. Статья 5 действующего Закона определяет совокупный доход как общую сумму всех доходов, подлежащих получению налогоплательщиком в отчетный период. Непредусмотрены

возрастной границы [12, с.361] свидетельствует, что особенно в налоговых правоотношениях нет четкого закрепления некоторых вопросов, связанных с финансовой дееспособностью граждан, являющихся участниками финансово-правовых отношений, что и является причиной внутренних противоречий в различных отраслях законодательства.

Особенности финансового законодательства свидетельствуют, что несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет участвуют в финансовой деятельности государства, в процессах сбора, распределения и использования денежных средств в самых различных формах.

Несовершеннолетние в возрасте от 14 до 18 лет без согласия законных представителей могут распоряжаться своим заработком, стипендией и другими доходами, осуществлять права автора произведения науки, литературы или искусства, изобретения, в соответствии с законом вносить вклады в кредитные учреждения и распоряжаться ими.

Все упомянутые формы деятельности являются финансовой деятельностью, за часть из которых, согласно действующему налоговому законодательству, несовершеннолетние должны платить подоходный налог в установленном законом порядке, в то время как наука финансового права вопросам, связанным с финансовым статусом несовершеннолетних, с их правоспособностью и дееспособностью, не уделила никакого внимания.

Малолетние дети и душевно больные не являются субъектами финансовых правоотношений. Вместо них финансовые функции исполняют родители, усыновители, опекуны или представители государственных уполномоченных органов.

Объем финансовой правоспособности граждан Республики Армения определяется Конституцией РА, а также нормами финансового права. Государственные, финансовые, кредитные, а также налоговые органы, осуществляя возложенные на них задачи, вступают в финансово-правовые отношения как с лицами, являющимися гражданами РА, так и с иностранными гражданами и гражданами, не имеющими гражданства. В свою очередь граждане, осуществляя свои субъективные права и исполняя возложенные на них государством финансовые, кредитные, налоговые и другие обязанности финансового характера, вступают в правоотношения с государственными уполномоченными финансово-кредитными органами.

Финансово-правовые нормы, регулируя финансовые отношения с участием малолетних детей, предоставляют гражданам широкие права по обжалованию незаконных действий органов государственной власти и управления, особенно финансово-кредитных органов, и их должностных лиц.

Финансовое законодательство регулирует также и те случаи, когда в роли субъектов финансовых, кредитных и налоговых правоотношений выступают иностранные граждане и граждане, не имеющие гражданства.

Анализ финансово-правовых отношений свидетельствует, что субъектами этих правоотношений являются также иностранные граждане и граждане, не имеющие гражданства, которые участвуют в формировании централизованных и децентрализованных денежных фондов республики или выступают как пользователи этих денежных средств. Объем их финансовой правоспособности и дееспособности установлен финансово-правовыми нормами, следовательно, они должны быть признаны субъектами финансового правонарушения.

Исходя из особенностей финансового права можно сделать заключение, что понятие «налогоплательщик» в налоговом праве нельзя отождествлять с понятием «субъект ответственности». Исследование налогового законодательства республики свидетельствует, что законодательством предусмотрены случаи, когда налоговую ответственность несет не налогоплательщик, а налоговый агент (например, ст. 25 Закона РА «О подоходном



налоге”).

В качестве особенности финансового законодательства отметим, что в сфере налоговой деятельности субъектом ответственности может быть как налогоплательщик, так и налоговый агент.

В установленном гражданским законодательством порядке государство и муниципалитеты могут выступать как особые субъекты имущественных отношений (ст. 128 Гражданского кодекса РА), которые не имеют никаких привилегий относительно других субъектов гражданско-правовых отношений. А действующие налоговое и бюджетное законодательства в отдельных случаях рассматривают государственные (бюджетные) учреждения в качестве налогоплательщиков или налоговых агентов. Считаем, что в смысле выполнения налоговых обязательств будет правильно, если государство и муниципалитеты также будут рассматриваться как субъекты налоговой ответственности. Однако в этом случае в отличие от тех случаев, когда субъектами налоговой ответственности выступают коммерческие организации, применение ответственности, предусмотренной налоговым законодательством, напрямую может нарушить принцип презумпции невиновности, так как на практике есть прецеденты, когда в случае осуществления сделок, облагаемых представительствами, филиалами, выделенными подразделениями, не являющимися самостоятельными субъектами налогового права, вместо последних субъектами ответственности считаются создавшие их юридические лица, следовательно, налоговые правонарушения, произошедшие по вине отдельных подразделений, государство рассматривает как правонарушения, совершенные юридическим лицом. Несмотря на то, что этот установленный административным и налоговым законодательствами для отдельных случаев порядок и нарушает ряд исходных принципов применения ответственности в случае правонарушения, особенно требование индивидуализации наказания, тем не менее в случае применения налоговой ответственности он оправдан, так как направлен на обеспечение одного из наивысших интересов государства, а именно на обеспечение экономического суверенитета и финансовой безопасности государства.

Исследования свидетельствуют, что действующим финансовым законодательством не решены и некоторые вопросы привлечения к финансовой ответственности опекунов и попечителей лиц, признанных недееспособными. Как правило, признанные недееспособными лица освобождаются от ответственности. Что касается их опекунов и попечителей, то они не могут выступать в качестве субъектов финансовой ответственности, следовательно, по налоговому законодательству также не могут считаться и налоговыми агентами налогоплательщика.

В системе субъектов правонарушения финансовой деятельности по правовым особенностям своего статуса необходимо выделить работников налоговой инспекции, так как фактические обстоятельства совершенных ими нарушений налогового законодательства существенно отличаются от действий налогоплательщиков. Прежде всего это обусловлено тем, что наряду с установленными финансовым законодательством обязательствами и ответственностью налогоплательщиков четко не установлены обязанности и ответственность должностных лиц налоговых органов. Тем не менее в повседневной деятельности налоговых органов неизбежно происходят разного рода нарушения установленных налоговым законодательством норм должностными лицами и служащими налоговых органов, к которым, по нашему мнению, также необходимо предъявлять требования как к субъектам налоговых правонарушений.

Субъективная сторона правонарушения является одним из элементов состава налогового правонарушения, и представляет собой психическое состояние лица в момент совершения налогового правонарушения и возможность оценки им совершенного правонарушения. В

отличие от физических лиц, такие особенные участники финансовых правонарушений, как юридические лица не обладают индивидуальным сознанием, именно поэтому в правоведении высказываются точки зрения относительно невозможности полноценного изучения (раскрытия) вины организаций [2].

В связи с этим последним элементом состава финансового правонарушения необходимо заметить, что согласно законодательству РА он приемлем только к таким финансовым правонарушениям, которые влекут за собой административную или уголовную ответственность. Например, налоговое законодательство РА во время применения налоговой ответственности не учитывает вину лица [9.с. 279] (в отличие от налогового законодательства РФ). По налоговому законодательству административная и уголовная ответственность установлена только для граждан, поэтому за те правонарушения, в которых ответчиком является организация, вопрос оценки вины организации не встает. Практическое исследование оснований ответственности, применяемой органами налоговой службы, свидетельствует, что причины допущенных организацией правонарушений сводятся к действиям конкретных должностных лиц, их мотивам или неосторожности этих лиц. В этих обстоятельствах абсолютно логичным является установленное статьей 28 Налогового кодекса РА правило, согласно которому действия (бездействие) законных представителей организации, совершенные в связи с участием этой организации в отношениях, регулируемых законодательством о налогах и сборах, признаются действиями (бездействием) этой организации.

На основании воспроизведения концепций административного и гражданского законодательств РФ, принимая за основание вышеупомянутые положения налогового законодательства РФ, сегодня предпринимается попытка закрепить в проекте Кодекса РА об административных правонарушениях такую модель обязанностей юридических лиц, по которой в проекте Кодекса для обоснования административной ответственности юридических лиц подчеркивается, что если деяние совершено действующим от имени юридического лица (по должности) органом, работником юридического лица или лицом, имеющим право выступать от имени юридического лица, то гражданским законодательством устанавливаются отдельные виды имущественной ответственности, поэтому в сфере экономической, предпринимательской деятельности не может идти речи об административной ответственности. Следовательно, в статью 16 проекта Кодекса можно добавить, что юридические лица привлекаются к ответственности в установленном гражданским законодательством порядке. В обоснование приведем статью 418 Гражданского кодекса Республики Армения, согласно которой действия работников должника по исполнению его обязательства считаются действиями должника. Должник отвечает за эти действия, если они повлекли неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательства.

Единственным основанием объективного и законного привлечения к ответственности в отраслях публичного права является только виновное совершение правонарушителем действия или бездействие, так как единственным основанием применения мер ответственности является закон, категорические требования которого по собственному желанию не могут изменить даже стороны имущественных обязательств.

Следовательно, обращаясь к содержанию принципа “личной ответственности”, установленного статьей 8 проекта Кодекса РА об административных правонарушениях, становится ясно, что физическое лицо привлекается к административной ответственности только за административное правонарушение, совершенное им лично.

Сопоставив упомянутую выше статью (как применение исходного принципа применения административ-

ной ответственности) с закрепленными в статье 16 проекта того же Кодекса требованиями касательно административной ответственности юридических лиц и с теми действиями субъектов, которые могут стать основанием для привлечения юридического лица к ответственности, можно заметить, что в статье речь напрямую идет о понятиях “работник юридического лица”, лицо, имеющее право “выступать от имени юридического лица”, наконец, о понятии “орган”, которые свидетельствуют, что речь идет не об ответственности юридического лица как об общности людей, объединившихся для осуществления одинаковых целей и задач, а о тех лицах, по вине которых произошло правонарушение. Не случайно, что в целях установления четкости в третьей части статьи 57 Гражданского кодекса РА, где изложены правовые особенности статуса органа юридического лица, прямо подчеркнуто, что лицо, которое в силу закона или устава юридического лица выступает от его имени, должно действовать в интересах представляемого им юридического лица добросовестно и разумно (юридическое лицо не может обладать индивидуальным сознанием). Оно (лицо) обязано по требованию учредителей (участников) юридического лица, если иное не предусмотрено законом или договором, возместить убытки, причиненные им юридическому лицу.

Несложно заметить, что в упомянутой статье проекта Кодекса предъявляемые к установленным лицам требования четко устанавливают невозможность привлечения к ответственности юридических лиц как общность людей.

Считаем, что упомянутые принципы гражданского законодательства, регулируя вопросы, связанные с привлечением к ответственности юридических лиц, позволяют органам правосудия рассматривать в сфере имущественной ответственности вину организации как субъективную сторону ответственности, так как в юриспруденции вина характеризуется как психическое состояние, а формирование вины юридического лица из вины работников, составляющих волю юридического лица как итоговую вину не обосновано, хотя любой работник организации может иметь долю вины в формировании вины юридического лица [7.с.529].

По нашему мнению, концептуальные положения относительно ответственности юридических лиц как раньше, так и сейчас имеют надуманный характер, и в различных отраслях права применение мер ответственности протекает по взаимоисключающим принципам и критериям, которые в основном неверно отражают те правовые основания, которые посредством применения требований-принципов могут обосновать вопросы, связанные с ответственностью как юридических лиц, так и объединений людей, осуществляющих самую разную деятельность (учреждений, представительств, филиалов, фондов).

В финансовом праве в отличие от принципов привлечения к ответственности юридических лиц в вышеупомянутых гражданском и административном отраслях права, принимая за основание высшие интересы сферы публичных финансов, применение мер ответственности осуществляется с тщательным учетом как субъективных, так и объективных сторон правонарушения, принципа не частичного, а полного восстановления причиненных государству убытков и вреда, а также установленного статьей 60 Гражданского кодекса РА требования, что юридическое лицо отвечает по своим обязательствам всем принадлежащим ему имуществом.

Научное исследование финансовой ответственности юридических лиц изложено в диссертации в виде сравнительного анализа основных закономерностей и особенностей ответственности в различных отраслях права, где подчеркнуты обоснования особенностей финансово-правовой ответственности юридических лиц.

Практическое изучение мер ответственности, применяемых органами налоговой службы по налоговому за-

конодательству, показало, что большая часть налоговых правонарушений – это результат уклонения от уплаты налогов, что, по нашему мнению, является особенностью проявления субъективной стороны правонарушения, когда правонарушитель осознанно игнорирует необходимость оценки правонарушения. Именно поэтому в качестве причин (оснований), способствующих налоговому правонарушению или порождающих их, предлагаем выделить следующие четыре причины уклонения от уплаты налогов: моральные, политические, экономические и технические.

Моральные причины уклонения от уплаты налогов обусловлены следующими обстоятельствами:

1. Большинство налогоплательщиков не воспринимают государство как товаропроизводителя и распределителя и перераспределителя общественных благ.

2. В любом государстве существуют факты коррупции и использования государственных средств в личных интересах, именно поэтому налогоплательщики не испытывают моральной ответственности за уклонение от уплаты налогов.

3. Многие налогоплательщики уклоняются от уплаты налогов, отмечая непосильность налогового бремени. Налоговые законы порой полностью игнорируются, так как они направлены на снижение показателей рентабельности частной хозяйственной и корпоративной деятельности. Когда государство пытается приспособить налоговое бремя к финансово-бюджетным требованиям (конъюнктуре), нарушается принцип общности, постоянности и беспристрастности налоговых законов и они теряют свой общий характер, неизменными остаются принципы централизации доходов в государственной казне. В подобных обстоятельствах тяжесть налогового бремени воспринимается налогоплательщиками как моральное оправдание уклонения от уплаты налогов.

4. Удовлетворение общественных потребностей посредством налогов (формирование государственного бюджета) не осознается налогоплательщиками как общественная необходимость, особенно когда общество не осведомляется о расходах государства.

Политические причины уклонения от уплаты налогов можно классифицировать согласно предвзятой позиции депутатских групп, фракций в ходе определения направлений экономической политики. Речь касается, в частности, разработки законодательным органом экономической, производственной и торговой (импорт и экспорт) налоговой политики. Крупные налогоплательщики (хозяйствующие субъекты) считают своим долгом позабиться в Национальном Собрании о защите на законодательном уровне своего бизнеса и личных интересов. В таких случаях более мелкие налогоплательщики считают себя ущемленными в правах и пытаются найти иные пути или покровителей для снижения налоговых выплат. Нередки случаи прямого сокрытия доходов.

Экономической причиной уклонения от уплаты налогов является прибыль, которую получает налогоплательщик, не уплачивая установленные законом налоги. Чем выше налоговые ставки, тем больше соблазн уклониться от уплаты, чем нестабильнее финансовое положение налогоплательщика, тем сильнее его намерения скрыть доходы.

На уклонение от уплаты налогов, конечно же, влияет и общая экономическая ситуация. Рост производства и возможностей реализации выпущенной продукции порой способствует изменению видов налога, иными словами, налоговое бремя переносится с производителя на потребителя. В условиях экономического кризиса правительство пытается регулировать рынок, что параллельно приводит к появлению нерегулируемого рынка (черного рынка), где заключение сделок, естественно, идет в обход налогообложению.

Техническими причинами уклонения от уплаты налогов являются запутанность и противоречия в налоговом законодательстве, способствующие путанице как в

самом налоговом законодательстве, так и между налоговым и другими (особенно гражданским, таможенным, финансовым) отраслями законодательства. Указанные противоречия, а также сложности, связанные с налогообложением и расчетом налогов, позволяют налогоплательщику уклоняться от уплаты налогов, не нарушая при этом закон.

Налоговые отношения имеют финансовый и административно-правовой характер, и гражданское законодательство и иные правовые акты к ним не применяются, если иное не предусмотрено законодательством (пункт 6 статьи 1 Гражданского кодекса РА). Тем не менее в аспекте оснований применения ответственности интересно провести параллель между нарушениями, установленными гражданским и налоговым законодательствами, подчеркнув их общность и различия.

Согласно пункту 1 статьи 345 Гражданского кодекса РА в силу обязательства одно лицо (должник) обязано совершить в пользу другого лица (кредитора) определенное действие, как-то: уплатить деньги, передать имущество, выполнить работу, оказать услуги и т.п. или воздержаться от выполнения определенного действия, а кредитор имеет право требовать от должника исполнения его обязанности. А статья 408 Кодекса устанавливает, что нарушением обязательства считается его неисполнение или исполнение ненадлежащим образом.

Согласно пункту 1 статьи 417 Кодекса должник отвечает за неисполнение и (или) ненадлежащее исполнение обязательства при наличии вины, если иное не предусмотрено законом или договором.

Применение мер ответственности за налоговые правонарушения в Республике Армения осуществляется исходя из положений главы четвертой Закона РА “О налогах”, где закреплено, что нарушение налогового законодательства влечет ответственность в порядке, установленном законами и другими правовыми актами Республики Армения. Ответственность за правильное исчисление, своевременную уплату налогов и соблюдение других требований налогового законодательства в случае, если налоговым законодательством не установлено иное, несут налогоплательщики (физические и юридические лица), а также установленные законодательством Республики Армения их (предприятий, учреждений, организаций) должностные лица. Налоговое обязательство прекращается с его выполнением, отменой налога, установлением льготы по освобождению от налога, а также в других случаях, предусмотренных налоговым законодательством, а для физического лица – также в случае его смерти, если законодательством не установлено иное.

Предусмотренные налоговым законодательством РА меры ответственности применяются как за ненадлежащее исполнение обязательств (например, за несвоевременное представление отчетов, расчетов, деклараций или представление их с ошибками), так и за неисполнение определенных действий (например, за неведение бухгалтерского учета) либо за уклонение от исполнения определенных действий (например, неисполнение обязанностей по маркировке изделий). В отличие от гражданского законодательства для привлечения к ответственности лица, нарушившего налоговое законодательство, наличие вины не имеет значения.

В условиях нечеткого указания налоговым законодательством вины субъекта правоотношений применение налоговых правовых норм РА протекает так, что основанием применения налоговой ответственности, как правило, является составленный должностным лицом налогового органа акт проверки [8.с.36-39], в котором отражено налоговое правонарушение. Из исследования финансовых законодательств разных стран, особенно правовых актов, устанавливающих порядок ответственности, становится ясно, что эти государства, исходя из принципа презумпции невиновности и требований международного правового сотрудничества, в своих

законодательствах четко установили принцип “ответственности за вину”. Статья 108 Налогового кодекса РФ устанавливает, что налогоплательщик считается невиновным в совершении налогового правонарушения пока его вина не доказана в предусмотренном федеральным законом порядке и установлена вступившим в законную силу решением суда.

Как свидетельствует практика органов налоговой службы, виды налоговой ответственности, предусмотренные Законом РА “О налогах” и законами Республики Армения об отдельных видах налогов, по своему характеру являются таковыми, что их применение почти всегда предполагает наличие акта выездной проверки, осуществленной налоговым органом, а в тех случаях, когда факт налогового правонарушения очевиден и без проверки (статьи 24, 25 Закона РА “О налогах”) и налоговым органом применяются меры налоговой ответственности, то нет необходимости в составлении налоговым органом документа, подтверждающего факт налогового правонарушения. Считаем, что в основе материалов, предусмотренных для привлечения к административной и уголовной ответственности за налоговые правонарушения, в качестве обязательного условия, независимо от наличия вины, должно быть наличие акта проверки, проведенной налоговым органом, который по своему характеру является узко профессиональным и на практике может стать основанием для восполнения вышеупомянутых пробелов действующего законодательства.

Очевидно, что целью применения мер ответственности за финансовые правонарушения является обеспечение экономической безопасности государства, которое, являясь основополагающим принципом финансового законодательства, призывает к жизни Законы РА “О бюджетной системе РА”, “О налогах”, законы Республики Армения об отдельных видах налогов, Административный и Уголовный кодексы РА, а также иные правовые акты, предусматривающие меры воздействия в случаях финансовых правонарушений.

Отрасли финансового, а также других законодательств РА в случаях правонарушения финансовой деятельности предусматривают прямые меры ответственности. Меры ответственности, особенно за бюджетные и кредитные правонарушения, можно считать прямыми исходя из того, что как законодательные, так и подзаконные акты РА предусматривают устанавливающие косвенные способы непосредственного воздействия при финансовых правонарушениях акты, требования которых также обязательны.

На основании изучения видов ответственности, применяемых в связи с правонарушениями в сфере финансовой деятельности РА, и санкций, установленных финансовым законодательством РА, несложно заметить, что финансовое правонарушение – это противоправное, виновное действие (бездействие), нарушающее закрепленные финансовым законодательством предписания, которое наносит вред финансовой системе государства и к виновным в совершении которого лицам применяются финансовые санкции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арсланбекова А.З. Проблемы определения понятия и состава бюджетного правонарушения // Научное обозрение. – М.: Наука, 2008, N 2.
2. Герасименко С. Защита прав налогоплательщиков в арбитражном суде. Комментарии к НК РФ, часть 1. – М., 2001.
3. Емельянов Е.С. Бюджетное правонарушение и бюджетная ответственность: понятие и основные черты // Финансовое право. 2004. N 2. – С. 23-24;
4. Запольского. С.В. Финансовое право. Учебник по ред. – М.: Эксмо, 2006. – С. 306-309.
5. Кучеров И.И. Налоговое администрирование и борьба с уклонением от уплаты налогов в Канаде // Налоговый вестник. 12/2002. – С. 137.



6. Момбеталиев Н.Т., Бобоев М.Р. Об ответственности за нарушение налогового законодательства в государствах-членах ЕврАзЭС // Налоговый вестник. 1/2002. – С. 134.
7. Матвеев Г.К. Вина в советском гражданском праве. Киев, 1955. – С. 291; Барсегян Т. Гражданское право Республики Армения. Часть 1. – С. 529 (на арм.).
8. Морозов В.В. Пути повышения эффективности выездной налоговой проверки // Финансы. 2007, N 8. – С. 36-39.
9. Сукиасян Г.А., Осибян А.Г., Сукиасян Н.Г. Налоговое право. Ер.: «Тнтесает», 2011. – С. 279 (на арм.).
10. Хачатрян А. Налоговое право. – Ер., изд-во «Наука», 2003. – С. 358-360 (на арм.).
11. Хачатрян А. Налоговое право. Учебник. – С. 361 (на арм.).
12. Смагина А.Ю. Актуальные проблемы классификации налоговых правонарушений и ответственности за их совершение // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2015. № 4 (23). С. 36-39.
13. Зиятдинов А.Ф. Налоговый контроль за расходами физических лиц // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 3 (31). С. 63-67.
14. Сидорова Н.П. Основные изменения законодательства в области налогообложения и налогового учета в 2014 году // Вестник НГИЭИ. 2014. № 7 (38). С. 228-237.
15. Шестакова Е.В. Неисполнение законов или решений налоговым органом // Актуальные проблемы экономики и права. 2015. № 3. С. 266-271.
16. Чинахова С.Е. Оценка эффективности применения различных систем налогообложения на примере коммерческой организации // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 107-110.
17. Смагина А.Ю., Люльков Р.Н. Нормативно-правовое регулирование системы налогообложения в России и зарубежных странах // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2013. № 4. С. 30-32.
18. Якупов З.С. Контрольная функция налога во взаимосвязи с другими его функциями // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 3 (27). С. 171-175.
19. Светличкина О.Ю. Современный подход к управлению налоговыми рисками // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3. С. 93-95.
20. Мусаткина А.А. Дискуссионные вопросы понятия финансового правонарушения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2014. № 4 (19). С. 71-74.
21. Койбаева М.Х. Финансовое регулирование экономики в современных условиях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 35-38.
22. Хаснутдинов Р.Р. Финансовая ответственность как структурный элемент системы юридической ответственности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2014. № 3 (18). С. 51-53.
23. Медведева Е.В. Построение системы налогового контроля финансовых результатов в строительных организациях // Вестник НГИЭИ. 2015. № 1 (44). С. 60-64.
24. Степанова В.В. Финансово-правовая ответственность - самостоятельный вид юридической ответственности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2014. № 1 (16). С. 93-95.
25. Курилова А.А. Экономические процессы внутреннего контроля как элемента финансового механизма управления на предприятии автомобильной промышленности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 2. С. 34-37.
26. Файзрахманова Л.М. Правовое регулирование государственного (муниципального) финансового контроля // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 3 (31). С. 113-117.

УДК 346.11

## ПОНЯТИЕ «ХОЗЯЙСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

© 2016

**Частнов Кирилл Сергеевич**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Организация и менеджмент»

**Калеев Николай Владимирович**, ассистент кафедры «Организация и менеджмент»

*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино, (Россия)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены современные проблемы трактовки понятий различных видов деятельности и предложено собственное понятие определения понятия «хозяйственная деятельность», а также обоснование необходимости формулировки данного понятия в системе законодательства Российской Федерации. Хозяйственная деятельность в узком смысле совокупность всех трудовых действий, осуществляемых людьми в различных сферах жизнедеятельности человека для удовлетворения своих личных или семейных потребностей. В широком смысле, хозяйственная деятельность – это совокупность всех трудовых действий людей, направленных на все стороны жизнедеятельности человечества для его удовлетворения в товарах (вещах), работах и услугах. Учитывая всё множество подходов к понятию «хозяйственная деятельность» можно определить признаки хозяйственной деятельности: деятельность, осуществляемая людьми, деятельность, осуществляемая для удовлетворения своих потребностей и потребностей человечества в материальных благах, совокупность всех трудовых действий, деятельность, направленная на отдельные стороны жизнедеятельности человека в окружающем мире. Понятие «хозяйственная деятельность» включает в себя экономическую, предпринимательскую, производственную, коммерческую, трудовую и торговую деятельность так как все эти виды деятельности осуществляются с целью удовлетворения потребностей человека в материальных благах.

**Ключевые слова:** хозяйственная деятельность, хозяйствование, предпринимательская деятельность, экономическая, трудовая, производственная, коммерческая, торговая деятельность.

## THE CONCEPT OF “ECONOMIC ACTIVITY”

© 2016

**Chastnov Kirill Sergeevich**, candidate of law science, the associate professor of the chair of organization and management

**Kaleev Nikolay Vladimirovich**, assistant of Department of organization and management

*Nizhny Novgorod state engineering and economic University, Knyaginino, (Russia)*

**Abstract.** This article covers modern problems of interpretation of the concept of the various activities and proposed the concept of the definition of “economic activity” as well as the rationale underpinning the formulation of this concept in the legislation system of the Russian Federation. Economic activity in the narrow sense of the totality of all personnel actions taken by people in various spheres of human activity to meet their personal or family needs. In a broad sense, economic activity is the totality of all labor actions of people aimed at all aspects of human life to his satisfaction in the goods (things) and services. Considering all the many approaches to the concept of “economic activity” can be defined when signs of economic activity: the activities carried out by people, an activity undertaken to meet their needs and the needs of mankind the material goods, the sum of all labor actions activities aimed at the individual sides of human life in the world. The concept of “economic activity” includes economic, business, industrial, commercial, employment and commercial activity because all these activities are carried out to meet human needs in material goods.

**Keywords:** Economic activities, management, entrepreneurship, economic, labor, industrial, commercial, trading activity.

В законодательстве Российской Федерации существует огромное количество нормативных актов («Жилищный кодекс РФ», ФЗ «Об электроэнергетике», «Кодекс РФ об административных правонарушениях», «Водный кодекс РФ», «Лесной кодекс РФ», ФЗ «О политических партиях», Закон СССР «О кооперации в СССР», ФЗ «Об особой экономической зоне в Магаданской области» и др.), в которых используется термин «Хозяйственная деятельность», однако понятие термина «хозяйственная деятельность» ни в одном нормативном акте не раскрывается. Все эти нормативные акты регламентируют экономические правоотношения, и используют понятие - «Хозяйственная деятельность». Как же правоприменителю понимать этот термин на ряду со схожими понятиями «экономическая деятельность», «предпринимательская», «трудовая», «производственная», «коммерческая деятельность»? Это свидетельствует о том, что хозяйственная деятельность осуществляется во всей жизнедеятельности человека. Что же такое хозяйственная деятельность? [8,9,13,14,15,17,22, 23, 24]

В основе данного понятия лежит термин «хозяйствование». В соответствии с большим экономическим словарём России: хозяйствование – это ведение, управление, ведение хозяйства. Хозяйство же может быть: домашним, семейным, в организации, в муниципальном образовании, в учреждении, некоммерческой организации, субъекте федерации и в конце концов государственное хозяйство.

В словарной литературе термин «хозяйственная деятельность» раскрывается, как совокупность действий, направленных, в частности, на пополнение запаса ма-

териальных благ и обеспечение возможной полноты удовлетворения потребностей, которым они призваны служить. С этой целью существующие блага хранятся, добываются и производятся новые, перемещаются в пространстве и в меновом обороте, а также организуется их потребление. Мотивом хозяйственной деятельности служит стремление человека удовлетворять свои потребности в материальных благах.

В соответствии с мнением профессора Н.Г. Филимонова изложенного в справочном коммерческом словаре от 1926 года, хозяйственная деятельность – это совокупность всех трудовых действий, направленных людьми на внешнюю природу в целях использования и приспособления её для удовлетворения своих потребностей.

В законодательстве Украины имеются следующие понятия «хозяйственной деятельности»:

1) в Законе Украины «О внешнеэкономической деятельности» от 16 апреля 1991 г. «хозяйственная деятельность» определяется как «какая-либо деятельность, в том числе и предпринимательская, связанная с производством и обменом материальных и нематериальных благ, которые выступают в качестве товара»; [19]

2) в Законе Украины «О лицензировании определенных видов хозяйственной деятельности» от 1 июня 2000 г. под хозяйственной деятельностью понимается «любая деятельность, в том числе предпринимательская, юридических лиц, а также физических лиц — субъектов предпринимательской деятельности, связанная с производством (изготовлением) продукции, торговлей,

предоставлением услуг, выполнением работ». [9]

3) в ст. 14.1.36 Налогового Кодекса Украины «хозяйственная деятельность» понимается как «деятельность лица связанная с производством (изготовлением) и/или реализацией товаров, выполнением работ, оказанием услуг, направленная на получение дохода и проводится таким лицом самостоятельно и/или через свои обособленные подразделения, а также через любое другое лицо, действующее в пользу первого лица, в частности по договорам комиссии, поручения и агентским договорам». [2]

4) Под хозяйственной деятельностью в этом Кодексе понимается «деятельность субъектов хозяйствования в сфере общественного производства, направленная на изготовление и реализацию продукции, выполнение работ или предоставления услуг стоимостного характера, которые имеют ценовую определенность». [25]

Учитывая тот факт, что данные определения разные по своему содержанию, можно наверняка сказать, что в Украинском законодательстве также отсутствует единый подход к определению данного понятия. Такое разное трактование одного и того же понятия недопустимо. Приведённые примеры понятия «хозяйственная деятельность» не содержат исчерпывающий перечень признаков присущих для хозяйственной деятельности.

Понятие «хозяйственная деятельность» связана с такими понятиями, как предпринимательская деятельность, экономическая, трудовая, коммерческая и торговая деятельность.

Предпринимательская деятельность – экономическая деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от производства и/или продажи товаров, оказания услуг.

Экономическая деятельность – совокупность действий на разных уровнях хозяйствования, в результате которых люди удовлетворяют свои потребности посредством производства и обмена материальными благами и услугами.

Трудовая деятельность - выполнение за плату работы по определенной специальности, квалификации или должности в соответствии с законодательством о труде, а также иная приносящая доход деятельность, осуществляемая физическим лицом.

Производственная деятельность – совокупность действий людей с применением орудий труда, необходимых для превращения ресурсов в готовую продукцию, включающих в себя производство и переработку различных видов сырья, строительство и оказание различных видов услуг.

Коммерческая деятельность – это система целенаправленных мероприятий, процедур и видов работ по обеспечению рентабельного функционирования объекта в условиях товарно-денежных отношений. Вид деятельности, ориентированный на получение дохода.

Торговая деятельность – вид предпринимательской деятельности, суть которой состоит в продаже произведенных, переработанных или приобретенных товаров, а также в выполнении работ, оказании услуг, связанных с продажей товаров. [1,5]

Стоит ли приравнивать хозяйственную деятельность к одному из указанных видов деятельности?

В принципах экономической и предпринимательской деятельности содержатся те принципы, которые можно отнести к принципам хозяйственной деятельности:

1. Принцип экономической не дискриминации;
2. Принцип справедливого экономического сотрудничества и взаимной выгоды;
3. Привлечение на добровольной основе имущества и средств человека для осуществления конкретного вида хозяйственной деятельности;
4. Свободный выбор видов хозяйственной деятельности;
5. Осуществление хозяйственной деятельности на

свой страх и риск;

6. Осуществление хозяйственной деятельности самостоятельно или с привлечением наёмной силы;

7. Принцип свободного распределения выручки при обязательном условии уплаты налогов;

8. Принцип законности.

Целями хозяйственной деятельности является удовлетворение нужд населения как потребителей и своих собственных, и извлечение материальной выгоды в пользу лица, осуществляющего хозяйственную деятельность.

Мотивом хозяйственной деятельности служит стремление человека удовлетворять своим потребностям в материальных благах. То есть если человек создаёт какую-либо вещь, руководствуясь только желанием её создать и не видит перед собой мотива в виде дальнейшего удовлетворения своих потребностей или потребностей человечества с помощью этой вещи то такая деятельность не может называться хозяйственной. И напротив если созданная человеком вещь предназначена для удовлетворения потребностей человека и общества в целом, то такая деятельность содержит в себе хозяйственный мотив. Таким образом, хозяйственная деятельность представляет собой проявление хозяйственного мотива в человеческой жизни.

С 2001 года в соответствии с мнением Пленума ВАС России от 13.03.2001 года №62 принято считать осуществление сделок, предусмотренных уставом хозяйствующего субъекта, а также направленных на осуществление текущих хозяйственных сделок. [26]

Учитывая всё множество подходов к понятию «хозяйственная деятельность» можно определить признаки хозяйственной деятельности:

1. Это деятельность, осуществляемая людьми;
2. Это деятельность, осуществляемая для удовлетворения своих потребностей и потребностей человечества в материальных благах;
3. Это совокупность всех трудовых действий;
4. Это деятельность, направленная на отдельные стороны жизнедеятельности человека в окружающем мире.

Такие признаки являются общими и позволяют сформировать современное понятие «хозяйственной деятельности» - как совокупность всех трудовых действий людей, направленных на отдельные стороны жизнедеятельности человека в окружающем мире для удовлетворения своих потребностей и потребностей человечества в материальных благах.

Эта деятельность может пониматься в узком смысле как совокупность всех трудовых действий, осуществляемых людьми в различных сферах жизнедеятельности человека для удовлетворения своих личных или семейных потребностей.

В широком же смысле, на наш взгляд, хозяйственная деятельность – это совокупность всех трудовых действий людей, направленных на все стороны жизнедеятельности человечества для его удовлетворения в товарах (вещах), работах и услугах.

Хозяйственная деятельность может вестись как с целью извлечения прибыли, например, в предпринимательстве, так и с целью получения или создания материальных благ, например, в личном подсобном хозяйстве без цели реализации.

Таким образом понятие «хозяйственная деятельность» по нашему мнению включает в себя экономическую, предпринимательскую, производственную, коммерческую, трудовую и торговую деятельность т.к. все эти виды деятельности осуществляются с целью удовлетворения потребностей человека в материальных благах.

Предлагаем данные выводы на суд широкой аудитории с целью окончательного формирования понятия «хозяйственная деятельность», которое можно будет однозначно трактовать при применении нормативных актов РФ.



### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Финансовая деятельность государства // Википедия свободная энциклопедия // URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D4%E8%ED%E0%ED%F1%EE%E2%E0%FF%E4%E5%FF%F2%E5%EB%FC%ED%EE%F1%F2%FC\\_%E3%EE%F1%F3%E4%E0%F0%F1%F2%E2%E0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D4%E8%ED%E0%ED%F1%EE%E2%E0%FF%E4%E5%FF%F2%E5%EB%FC%ED%EE%F1%F2%FC_%E3%EE%F1%F3%E4%E0%F0%F1%F2%E2%E0)
2. Налоговый Кодекс Украины [Электронный ресурс] // Статья 14 URL: <http://meget.kiev.ua/kodeksy/nalogoviy-kodeks/statya-14/>
3. ФБ [Электронный ресурс] // Хозяйственная деятельность, как составная часть экономики URL: <http://fb.ru/article/3691/hozyaystvennaya-deyatelnost-kak-sostavnaya-chast-ekonomiki>
4. Хозяйственная деятельность как предмет хозяйственного права [Электронный ресурс] URL: [http://www.adhdportal.com/book\\_824\\_chapter\\_5\\_\\_1.Khozajjstvennaja\\_deyatelnost\\_kak\\_predmet\\_khozajjstvennogo\\_prava.html](http://www.adhdportal.com/book_824_chapter_5__1.Khozajjstvennaja_deyatelnost_kak_predmet_khozajjstvennogo_prava.html)
5. Юридический словарь [Электронный ресурс] // Хозяйственная деятельность URL: [http://kodeksy.com.ua/ka/dictionary/h/hozyajstvennaya\\_deyatelnost.htm](http://kodeksy.com.ua/ka/dictionary/h/hozyajstvennaya_deyatelnost.htm)
6. Постановление Правительства РФ от 31.08.2000 N 646 «Об условиях отнесения операций финансово - хозяйственной деятельности участников Особой экономической зоны в Магаданской области к операциям финансово - хозяйственной деятельности, осуществляемым ими на территории указанной Особой экономической зоны и в пределах Магаданской области»
7. Постановление Правительства РФ от 19.01.1998 N 47 (ред. от 20.02.2002) «О Правилах ведения организациями, выполняющими государственный заказ за счет средств федерального бюджета, раздельного учета результатов финансово - хозяйственной деятельности»
8. Федеральный закон от 10.01.2002 N 7-ФЗ (ред. от 24.11.2014) «Об охране окружающей среды».
9. Закон Украины №1775-III от 1 июня 2000 г. «О лицензировании определенных видов хозяйственной деятельности»
10. Федеральный закон от 25.06.2002 N 73-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.01.2014)
11. Федеральный закон от 04.05.1999 N 96-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об охране атмосферного воздуха»
12. Указ Президента РФ от 15.03.2000 N 511 (ред. от 28.06.2005) «О классификаторе правовых актов»
13. «Лесной кодекс Российской Федерации» от 04.12.2006 N 200-ФЗ (ред. от 21.07.2014)
14. Федеральный закон от 11.07.2001 N 95-ФЗ (ред. от 24.11.2014) «О политических партиях»
15. Закон СССР от 26.05.1988 N 8998-XI (ред. от 07.03.1991, с изм. от 15.04.1998) «О кооперации в СССР»
16. Федеральный закон от 31.05.1999 N 104-ФЗ (ред. от 02.07.2013) «Об Особой экономической зоне в Магаданской области»
17. Федеральный закон от 19.07.1998 N 115-ФЗ (ред. от 21.03.2002) «Об особенностях правового положения акционерных обществ работников (народных предприятий)»
18. Федеральный закон от 20.12.2004 N 166-ФЗ (ред. от 04.11.2014) «О рыболовстве и сохранении водных биологических ресурсов»
19. Закон Украины от 16 апреля 1991 г. №959-XII «О внешнеэкономической деятельности»
20. Федеральный закон от 15.04.1998 N 66-ФЗ (ред. от 14.10.2014) «О садоводческих, огороднических и дачных некоммерческих объединениях граждан»
21. Федеральный закон от 26.03.2003 N 35-ФЗ (ред. от 14.10.2014) «Об электроэнергетике»
22. «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 24.11.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 06.12.2014)
23. «Водный кодекс Российской Федерации» от 03.06.2006 N 74-ФЗ (ред. от 14.10.2014)
24. «Жилищный кодекс Российской Федерации» от 29.12.2004 N 188-ФЗ (ред. от 21.07.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2014).
25. «Хозяйственный кодекс Украины» от 16.01.2003 года №436-IV
26. Информационное письмо Президиума ВАС РФ от 13.03.2001 № 62 «Обзор практики разрешения споров, связанных с заключением хозяйственными обществами крупных сделок и сделок, в совершении которых имеется заинтересованность»

УДК 343.72

© 2016

## НЕПОСРЕДСТВЕННЫЙ ОБЪЕКТ МОШЕННИЧЕСТВА В СФЕРЕ КРЕДИТОВАНИЯ

Чесноков Максим Владимирович, аспирант

*Югорский государственный университет, Ханты-Мансийск (Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматривается дискуссионный вопрос об объекте мошенничества в сфере кредитования. Значимость объекта указанного преступления не вызывает сомнений, так как последний направлен на образование определенной системы, содержащей в себе типичные формы посягательства и общественно-опасные последствия, и в свою очередь, в зависимости от рассматриваемого объекта преступления ставятся признаки субъекта и содержание вины. Актуальность настоящей научной статьи не вызывает сомнений на современном этапе развития уголовного законодательства в области специальных составов мошенничества в связи с ассимиляцией норм уголовного и гражданского права. Полемика в вопросе, поднятом автором, носит устойчивый характер. В основном проблематика познания и определения непосредственного объекта мошенничества в сфере кредитования связана с дискуссионным вопросом о сфере применения ст. 159.1 Уголовного кодекса Российской Федерации. Автором, при помощи анализа научной и учебной литературы, а так же правовых норм, содержащихся в различных отраслях права, сделана попытка при помощи суждений сформировать свое умозаключение об общественных отношениях составляющих объект мошенничества в сфере кредитования и, соответственно, о непосредственном объекте, охраняемом ст. 159.1 Уголовного кодекса Российской Федерации.

**Ключевые слова:** мошенничество, кредитование, видовой, непосредственный и дополнительный объект преступления, кредитный договор, договор займа.

## A DIRECT FRAUD OBJECT IN THE FIELD OF LENDING

© 2016

Chesnokov Maxim Vladimirovich, – postgraduate student

*Yugra State University, Khanty-Mansiysk (Russia)*

**Abstract.** This article considers a controversial issue concerning the fraud object in the field of lending. The significance of such criminal object does not give rise to doubt, since the latter is aimed to form a specific system containing typical forms of assault and socially dangerous consequences, and subject signs and a content of guilt, in their turn, depend on the discussed criminal object. The timeliness of this scientific article is not in doubt at the present stage of the development of criminal law in the field of special fraud formulations in connection with the assimilation of criminal and civil law. The debate on the issue raised by the author, is sustainable. In general, problems of knowledge and determining the direct object of fraud in lending is linked to the controversial question on application of the Article 159.1 of the Criminal Code of the Russian Federation. The author, analyzing the scientific and educational literature, as well as rules of law contained in the various fields of law, made an attempt to form his personal judgments about social relations constituting the fraud object in the field of lending and, consequently, about the direct object, protected by the article 159.1 of the Criminal Code of the Russian Federation.

**Keywords:** fraud, lending, specific, direct criminal object and secondary criminal object, credit contract, loan agreement.

Вопрос о классификации объектов преступлений по вертикали даже на сегодняшний день является дискуссионным. В связи с этим мы будем придерживаться позиции рассмотрения объекта преступления в соответствии со структурой УК РФ.

Как и для всех преступлений против собственности, родовым объектом ст. 159.1 УК РФ является экономика. Данный постулат подтверждается расположением ст. 159.1 УК РФ в разделе VIII УК РФ. Под экономикой следует понимать «область деятельности людей, в которой создаются нужные им блага» [1, с. 11], «любая деятельность людей, связанная с обеспечением материальных условий их жизни» [2, с. 15].

Общепризнанным в теории уголовного права является признание объектом преступления общественных отношений. Таким образом, экономика, как родовый объект мошенничества в сфере кредитования, выступает в качестве системы общественных отношений. Приведенные выше определения экономики подчеркивают содержание в ее основе деятельность людей, что в свою очередь и должно пониматься как совокупность общественных отношений. Определение родового объекта преступления, предусмотренного ст. 159.1 УК РФ, не в полной мере обеспечивает законодательную и правоприменительную практику. На наш взгляд правильным будет процитировать Н.И. Коржанского, писавшего, что «определение непосредственного объекта преступления как общественного отношения на практике недостаточно. Возникает необходимость конкретизации непосредственного и видowego объекта посягательства» [3, с. 111].

Исходя из названия главы 21 УК РФ, в которой закреплено анализируемое общественно опасное деяние, видовым объектом мошенничества в сфере кредитования является собственность. Собственность выступает

как экономическая и правовая категории, которые не совпадают по своему содержанию. Экономическое содержание собственности выражается в отношениях, существующих при производстве, распределении, обмене и потреблении материальных благ. С правовой точки зрения собственность это отношение лица к принадлежащей ему вещи как к своей, которое выражается во владении, пользовании и распоряжении ею, а так же возможности устранения вмешательства всех третьих лиц в сферу власти собственника. В силу чего право собственности нечто иное, как отношение других лиц к вещи как к чужой и отношения собственника к вещи как к своей. Таким образом, собственность с позиции юриспруденции юридическое закрепление производственных отношений в области присвоения материальных благ и иных ценностей, выраженное в правомочиях владения, пользования и распоряжения.

Указанное позволяем нам утверждать, что видовым объектом ст. 159.1 УК РФ является общественные отношения по распределению и потреблению материальных благ, и правомочия кредитных организаций по владению, пользованию и распоряжению своим имуществом. Из приведенного суждения мы целенаправленно исключили производство и обмен материальных благ, так как в сфере кредитования осуществляется только распределение и потребление материальных благ.

С целью уяснения непосредственного объекта мошенничества в сфере кредитования необходимо выявить конкретные отношения, охраняемые ст. 159.1 УК РФ. Указанная необходимость продиктована тем, что непосредственный объект должен предопределять содержание обязательных признаков необходимых для такого состава преступления как мошенничество в сфере кредитования.

В настоящее время дискуссионный вопрос о сфере

действия ст. 159.1 УК РФ, является актуальным. В основном это связано с бланкетным характером диспозиции рассматриваемой статьи. Проблема установления признаков указанного преступления обусловлена необходимостью анализа и раскрытия содержания норм права не только уголовного закона, но и еще норм права содержащихся в других законах и (или) иных нормативно-правовых актах, так как в рассматриваемой статье определены не все признаки состава мошенничества в сфере кредитования [4, с. 27].

Наименование и диспозиция статьи содержит указание на термин кредитование. В связи с этим возникает вопрос, какие отношения находятся в сфере действия ст. 159.1 УК РФ. Если исходить из буквального толкования статьи, то она охраняет отношения только в сфере кредитования. Данной позиции придерживаются Нудель С.Л. [5, с. 19], Колоколов Н.А. [6], Александрова И.А. [7, с. 55] определяя границы применения рассматриваемой статьи только сферой кредитования.

Под кредитованием, с позиций экономики, понимается «предоставление кредита» [8, с. 197]. Но приведенное понятие не содержит все правовых признаков отраженных в гражданском праве касаясь кредитования как правовой категории. Законодательство РФ не содержит определения такого термина как кредитование, но в ГК РФ имеется статья с названием кредитный договор. Согласно ст. 819 ГК РФ сторонами кредитного договора выступают банк или иная кредитная организация, выступающих в качестве кредитора, а так же заемщик, на стороне которого могут быть все субъекты гражданско-правовых отношений. Обязанность кредитора состоит в предоставлении денежных средств, в размере и на условиях, предусмотренных соглашением заемщику, а обязанность последнего заключается в возврате полученной денежной суммы с уплатой процентов в качестве платы за пользование денежными средствами. Ст. 819 ГК РФ провозглашает специальный статус кредитора, в виде банка или иной кредитной организации. Федеральный закон от 02.12.1990 N 395-1 «О банках и банковской деятельности» закрепляет понятие кредитной организации, которое состоит из специальных и общих, свойственных коммерческому юридическому лицу, признаков. Кредитная организация должна являться юридическим лицом, основная цель деятельности, которого извлечение прибыли. К специальным признакам относятся наличие специального разрешения (лицензии) Банка России и возможность, на основании последнего, осуществлять банковские операции, в частности и кредитование. Одним из видов кредитной организации является банк. Банк имеет исключительное право размещения привлеченных денежных средств на условиях платности, возвратности, срочности. Указанный закон так же выделяет и небанковские кредитные организации с усеченными правами на совершение банковских операций. Соответственно потерпевшим согласно ст. 159.1 УК РФ может являться банк или иная кредитная организация, осуществляющее кредитование на основании специального разрешения (лицензии) Банка России.

В силу изложенного и согласно ст. 819 ГК РФ квалифицирующими признаками кредитного договора являются: участие на стороне кредитора банка или иной кредитной организации, денежные средства как предмет договора, возмездность и срочность обязательства, консенсуальность. Отсутствие любого из перечисленных признаков исключает квалификацию обязательства как кредитного договора.

Под уголовно-правовой охраной ст. 159.1 УК РФ, в дополнение к отношениям регламентированных ст. 819 ГК РФ, находятся следующие гражданско-правовые отношения:

образовательное кредитование. Буквальное толкование ст. 104 Федерального закона от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» совместно с постановлением Правительства РФ от 28.08.2009 N

699 дает понимание, что общественные отношения в области образовательного кредитования строятся на кредитном договоре, нашедшем свое отражение в ст. 819 ГК РФ, но имеющий целевой характер;

потребительское кредитование, регламентирующееся Федеральным законом от 21.12.2013 г. N 353-ФЗ «О потребительском кредите (займе)»;

коммерческое кредитование, в случае если предметом договора выступают денежные средства.

В науке уголовного права имеется и утверждение, о том, что в сфере действия ст. 159.1 УК РФ находятся отношения, вытекающие из договора займа.

Смолин С.В. аргументирует свою позицию конструкцией ст. 159.1 УК РФ, в которой при указании потерпевшего наряду с понятием банк используется понятие кредитор. Кредитор в силу ст. 307 ГК РФ является стороной обязательства и наделенное правом требования, а так как предметом преступления являются денежные средства то и договор займа находится в сфере действия ст. 159.1 УК РФ. Вторым аргументом является расположение норм права регламентирующих кредитный договор и договор займа в одной главе ГК РФ, а так же наличие правила предусмотренного п. 2 ст. 819 ГК РФ [9, с. 65 - 66].

Имеется точка зрения, основанная на отождествлении кредитного договора и договора займа. Семенчук В.В. и Швецов А.В. пишут, что «лицо обязательно должно на момент преступления быть заемщиком по отношению к кредитору (не обязательно банку), т.е. между преступником (заемщиком) и его кредитором должен быть заключен договор займа (кредитный договор)» [10]. Урда М. и Шевелева С. утверждают, что «статья 897 ГК РФ указывает, что договор займа, к которому относится кредитный договор, считается заключенным с момента передачи денег или других вещей» [11, с. 71].

По нашему же мнению отношения по договору займа в области уголовно-правовой защиты не регламентируются ст. 159.1 УК РФ. С целью подтверждения выдвинутого нами утверждения необходимо обратиться к гражданскому законодательству РФ.

В соответствии со ст. 807 ГК РФ стороны договора займа (займодавец и заемщик) не ограничены специальной правосубъективностью. Согласно рассматриваемой статье ГК РФ займодавец передает в собственность другой заемщику деньги или другие вещи, определенные родовыми признаками, а заемщик, соответственно, обязуется возвратить займодавцу такую же сумму денег или равное количество других полученных им вещей того же рода и качества.

Анализ ст. 819 ГК РФ и ст. 807 ГК РФ показывает следующие отличия договора займа от кредитного договора:

- сторонами договора займа могут быть любые лица участвующие в гражданских отношениях, в кредитном же договоре кредитором может быть только банк или иная кредитная организация, получившая в установленном законодательством порядке специальное разрешение (лицензию) Банка России на осуществление банковских операций;

- договор займа является реальной сделкой, так как считается заключенным с момента передачи денег или иных вещей, кредитный же договор считается заключенным с момента достижения сторонами соглашения по всем существенным условиям, то есть с момента подписания договора (консенсуальный договор);

- договор займа может быть безвозмездным, в отличие от кредитного договора, который в силу ГК РФ всегда является возмездной сделкой;

- предметом кредитного договора являются денежные средства, в то же время предметом договора займа выступают деньги или другие вещи, определенные родовыми признаками.

Непонимание вызывает и обоснование позиции о возможности применения ст. 159.1 УК РФ к отноше-



нием в сфере заимствования опирающееся на предмет преступления и понятие кредитора. Если предположить верность данного утверждения, то нам необходимо так же подразумевать, что предметом договора займа выступают как деньги, так и вещи, определенные родовыми признаками. В силу чего хищение мошенническим способом вещей, посредством заключения договора займа будет охватываться ст. 159 УК РФ, предусматривающий в виде наказания лишение свободы. Но если, же похищены будут денежные средства, то лицу будет инкриминироваться ст. 159.1 УК РФ, часть первая, которой не предусматривает такой вид уголовного наказания как лишение свободы. Возникает вопрос о принципе справедливости, провозглашенном в уголовном праве. В свою же очередь деньги, в отличие от денежных средств, которые относятся к обязательственному праву, располагаются в сфере вещного права.

А теперь, что касается закрепления такого понятия как кредитор в диспозиции ст. 159.1 УК РФ. Как мы уже отмечали, Федеральный закон от 02.12.1990 N 395-1 «О банках и банковской деятельности» кроме банка закрепляет и статус иных кредитных организаций наделенных правом заключения кредитных договоров.

Но, как мы видим, сторонники отнесения к сфере действия ст. 159.1 УК РФ отношения по заимствованию обращаются к теории первичности договора займа, по отношению к кредитному договору, то есть когда договор займа выступает родовым понятием, а кредитный договор видовым [12, с. 434]. Основана данная позиция на том, что п. 2 ст. 819 ГК РФ является отсылочной нормой к договору займа. Наши возражения сводятся к следующему. Отсылочная норма является технико-юридическим приемом, применяемым «к регламентации сходных отношений, установленная законодательным порядком» [13, с. 114]. Данный прием используется в регулировании и иных общественных отношений вытекающих из гражданско-правовых договоров. Нормы отсылочного характера применяются с целью устранения перезагруженности ГК РФ. Таким образом, параграф 2 главы 42 ГК РФ регулирует самостоятельный вид договорного отношения, а именно кредитный договор.

В силу указанного объектом мошенничества в сфере кредитования не могут быть гражданско-правовые отношения, основанные на договоре займа. Это, например, отношения, регламентированные ст. 24 Федерального закона от 18.07.2009 № 190-ФЗ «О кредитной кооперации», ст. 8 Федерального закона от 02.07.2010 N 151-ФЗ «О микрофинансовой деятельности и микрофинансовых организациях». Правоотношения, регулируемые ст. 11 Федерального закона от 15.04.1998 N 66-ФЗ «О садоводческих, огороднических и дачных некоммерческих объединениях граждан», хотя и содержат указания на кредит, но по своей сути складываются на основании договора займа. Как правильно указали Байтенова А.А. и Кресникова Н.И. «термин «кредит» в данном случае употреблен в значении «денежные средства», из факта употребления этого термина нельзя делать вывод, что фонд взаимного кредитования является кредитной организацией и должен получать лицензию Банка России: на самом деле речь идет о передаче денежных средств не по кредитному договору, исключительное право заключения, которых статья 819 ГК РФ предоставляет банкам и другим кредитным организациям, а по договору займа, заключать которые могут любые субъекты гражданского права, если иное специально не оговорено федеральным законом» [14].

Таким образом, в сфере уголовно-правовой защиты ст. 159.1 УК РФ находятся кредитные отношения, на которые направлено преступное посягательство, и которым причиняется или может причиняться вред. Под кредитными отношениями следует понимать процесс предоставления кредита на основании кредитного договора кредитной организацией заемщику на условиях возвратности, платности и срочности. Приведенное определение Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

ние объекта преступления не охватывает общественные отношения в сфере заимствования, закрепленных в параграфе 1 главы 42 ГК РФ.

Определив область действия ст. 159.1 УК РФ ответим на вопрос о непосредственном объекте данной статьи УК РФ.

А.В. Бондарь, О.В. Старкова, И.В. Упорова к непосредственному объекту мошенничества в сфере кредитования отнесли «право собственности конкретных банков и право собственности клиентов этих банков, в числе которых могут быть и физические, и юридические лица» [15, с. 43]. По нашему мнению указанное понимание непосредственного объекта является неверным по следующим основаниям.

При внесении денег физическими и юридическими лицами во вклады или на банковские счета они приобретают право на денежные средства, утрачивая право на конкретные денежные знаки. Приведенное утверждение подтверждается обязанностью банка возвратить сумму вклада вкладчику (ст. 834 ГК РФ) и обязанностью в выдаче денежных сумм с банковского счета владельцу последнего (ст. 845 ГК РФ). Ст. 1 Федерального закона от 02.12.1990 N 395-1 «О банках и банковской деятельности» и ст. 845 ГК РФ предоставляет право банкам на размещение и использование денежных средств от своего имени и за свой счет находящихся на банковских счетах и вкладах принадлежащих клиентам. Но данное право лежит в одной правовой плоскости с обязанностью банка возврата денежных средств или денег владельцам банковских вкладов и счетов. В силу указанных правовых норм право собственности клиентов банка защищено обязанностью банка возврата денежных средств или денег своим клиентам. В случае хищения у банка денежных средств путем мошенничества, ущерб претерпевает не клиент банка, а сам банк, так как при наличии общественно-опасного деяния, в виде мошенничества в сфере кредитования, в отношении банка, так или иначе последний обязан возвратить денежные средства или деньги своим клиентам. Указанная обязанность не может быть произведена за счет денежных средств иных вкладчиков, в силу того, что банковское законодательство закрепило право на размещение денежных средств на условиях платности, срочности и возвратности, то есть ограничило область применения указанного права. Как мы уже указали, при наличии мошенничества в сфере кредитования ущерб возникает у кредитной организации, а не у клиентов банка. Обоснуем наше утверждение посредством толкования норм права закрепленных нормативно-правовых актах ЦБ РФ, в добавление к ранее приведенным из ГК РФ. Положение ЦБ РФ от 26 марта 2004 года за N 254-П «О порядке формирования кредитными организациями резервов на возможные потери по ссудам, по ссудной и приравненной к ней задолженности» закрепляет обязанность для кредитных организаций формировать резервы на возможные потери по ссудам. Резерв на возможные потери по ссудам обязан формироваться в случаях неисполнения или ненадлежащего исполнения заемщиком своих обязанностей по кредитному договору, либо в случае существования реальной угрозы такого неисполнения. В указанных случаях происходит потеря ссудной стоимости. Резерв на возможные потери по ссудам формируется посредством отчислений из прибыли кредитной организации. Данные отчисления относятся к расходам банка. Таким образом, похищенные денежные средства путем мошенничества в сфере кредитования восстанавливаются кредитной организацией за счет собственного денежного капитала.

На основании изложенного в качестве непосредственного объекта мошенничества в сфере кредитования правильнее признать право собственности банков или иных кредитных организаций в отношении незаконно приобретенных субъектом преступления прав на денежные средства.

Как мы можем наблюдать из выдвинутого суждения

непосредственный объект мошенничества в сфере кредитования значительно уже по сравнению с непосредственным объектом ст. 159 УК РФ, так как потерпевшими по ст. 159.1 УК РФ выступают только банка и иные коммерческие организации.

В свою же очередь мошенничество в сфере кредитования оказывает влияние на деятельность банков и иных кредитных организаций в сфере кредитования [16-20]. Наличие мошенничества в данной сфере негативно влияет на процессы кредитования, что выражается в усилении требований к потенциальным заемщикам, повышении процентных ставок по предоставляемым кредитам, с целью возмещения понесенных расходов. В силу чего, по нашему мнению, *дополнительным объектом мошенничества в сфере кредитования выступает нормальное функционирование банковской системы в сфере кредитования.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борисов Е.Ф. Экономическая теория: Учебник. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт-Издат, 2005. — 399 с.
2. Куликов, Л. М. Основы экономической теории: учебник / Л. М. Куликов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. — 455 с.
3. Энциклопедия уголовного права. Т. 4. Состав преступления. - 2-е изд. / Отв. ред. В.Б. Малинин. - СПб., 2010. — 862 с.
4. Гаухман Л. Мошенничество: новеллы уголовного законодательства // Уголовное право. - 2013. - № 3. - С. 25-27.
5. Нудель С.Л. Особенности квалификации мошенничества в сфере кредитования // Российский следователь. - 2013. - № 13. - С.18-21.
6. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации. - 13-е изд., перераб. и доп. / Отв. редактор В.М. Лебедева [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система Консультант Плюс.
7. Александрова И.А. Новое уголовное законодательство о мошенничестве // Юридическая наука и практика. Вестник Нижегородской академии МВД России. - 2013. - № 21. - С. 54-62.
8. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. - 4 изд., перераб. и доп. - М.: ИНФРА-М, 2004. - 480 с.
9. Смолин С.В. Актуальные вопросы квалификации мошенничества в кредитной сфере // Уголовное право. - 2014. - № 6. - С. 65-72.
10. Семенчук В.В., Швец А.В. Проблемы квалификации мошенничества в кредитной сфере в свете последних изменений в уголовном законодательстве [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система Консультант Плюс.
11. Урда М. и Шевелева С. Проблемы применения ст. 159.1 УК РФ // Уголовное право. - 2013. - № 6. - С. 70-73.
12. Гражданское право. Учебник. Часть II / Под ред. А.П. Сергеева, Ю.К. Толстого. - М.: «Проспект», 1997. - 784 с.
13. Гражданское право. В 4 т. Т. 1: Общая часть: учебник для студентов вузов / отв. ред. Е.А. Суханов. - 3-е изд. перераб. и доп. М. Волтерс Клувер, 2006. - 720 с.
14. Байтенова А.А., Кресникова Н.И. Комментарий к Федеральному закону «О садоводческих, огороднических и дачных некоммерческих объединениях граждан» (постатейный). [Электронный ресурс] // URL: [http://ikar-1.moy.su/komm\\_fz66\\_bajkres.pdf](http://ikar-1.moy.su/komm_fz66_bajkres.pdf) (дата обращения: 15 апреля 2016 г.).
15. Бондарь А.В., Старков О.В., Упоров И.В. Мошенничество как вид преступного посяательства против собственности и особенности его проявления в сфере банковской деятельности / Под общ. ред. О.В. Старикова. - Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет, 2003. - 140 с.
16. Сеньковская О.С. Пути снижения кредитных рисков при операциях банков // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 1. С. 99-102.
17. Мурзаев С.В. Кредитование взаимосвязанных заемщиков как фактор концентрации риска кредитного портфеля // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 2 (26). С. 134-139.
18. Степанова В.В. Банковские правонарушения в сфере кредитования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Юридические науки. 2013. № 2 (13). С. 49-53.
19. Кирюшкина А.Н., Потапова Е.А. Кредитование физических лиц в российской федерации: основные проблемы и пути их решения // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 11-14.
20. Семенов С.В. Применение инновационных сервисов в кредитовании на потребительском рынке // Вестник НГИЭИ. 2015. № 5 (48). С. 86-91.

УДК 347.615

## ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ АЛИМЕНТНЫХ ПРАВООТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ И БЫВШИХ СУПРУГОВ

© 2016

**Чеснокова Юлия Вячеславовна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Частное и публичное право»  
*Пензенский государственный университет, г. Пенза (Россия)*

**Аннотация.** Правоотношения супругов по представлению содержания является одной из ключевых проблем современного семейного права. Обязанность супругов и бывших супругов материально поддерживать друг друга предусматривается в соответствии с брачным договором или соглашением между ними, либо принудительно в соответствии с семейным законодательством в течение брака и (или) после его расторжения. В представленной статье показаны основания предоставления содержания супругу и бывшему супругу, раскрыты проблемы предоставления алиментов данным субъектам семейных правоотношений. Данные проблемы занимают существенное место в семейных правоотношениях. Они создают материальную основу жизни семьи. В рамках данного исследования рассмотрены вопросы алиментной правосубъектности, которая возникает одновременно с полной алиментной дееспособностью. Поскольку алиментные обязательства относятся к обязательствам строго личного характера, то смерть плательщика алиментов или объявление его умершим будет являться основанием прекращения алиментных обязательств. В статье автор раскрыл перечень оснований, предусмотренный семейным законодательством, по которым суд может освободить супруга от обязанности по материальному содержанию другого нетрудоспособного нуждающегося супруга, либо ограничить эту обязанность определенным сроком, как в период брака, так и после его расторжения.

**Ключевые слова:** супруги, бывшие супруги, алиментная правосубъектность, семейное законодательство, брачный договор, материальное содержание.

## LEGAL REGULATION OF ALIMONY LEGAL RELATIONS OF SPOUSES AND FORMER SPOUSES

© 2016

**Chesnokova Julia Vyacheslavovna**, candidate of legal Sciences, associate Professor of the Department  
of Private and public law  
*Penza state University, Penza (Russia)*

**Abstract.** The legal spouse in the presentation of content is one of the key problems of contemporary family law. The duty of spouses and former spouses to financially support each other provided in accordance with the marriage contract or agreement between them or force under the family law during the marriage or after its dissolution. The article shows the base of the provision of maintenance to the spouse and the former spouse, the problems of provision of alimony to the subjects of family legal relationship. These issues occupy a significant place in family relationships. They create the material basis of family life. In this study, we have considered the issues of maintenance of the legal personality, which occurs simultaneously with full maintenance capacity. Since maintenance obligations are obligations of a strictly personal nature, the death of the debtor or declaring him dead would be grounds for termination of maintenance obligations. In the article the author revealed the list of grounds provided in family law on which the court can exempt the spouse from the responsibility for the material support incapacitated the other spouse or limit this obligation to a certain period, as during marriage and after its dissolution.

**Keywords:** spouses, former spouses, alimony legal personality, family law, prenuptial agreement, the content material.

Одной из основ социальной политики государства в соответствии с п. 1 ст. 7 Конституции Российской Федерации [1] является создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека.

В настоящее время в силу различных причин может возникнуть необходимость предоставления содержания определенной категории лиц. К таким основаниям можно отнести состояние здоровья, возраст, уход за детьми. Государство не может в полной мере обеспечить потребности данной категории лиц, поэтому считаем необходимым возложить обязанности по содержанию нуждающихся нетрудоспособных граждан на лиц, связанных с ними брачно-семейными отношениями [2, с. 125].

В настоящее время становится актуальной проблема правового регулирования супружеских отношений, в том числе по предоставлению содержания бывшему супругу после прекращения брака. Данные проблемы занимают существенное место в семейных правоотношениях. Они создают материальную основу жизни семьи.

Семейное законодательство закрепляет следующие виды правоотношений супругов и бывших супругов по предоставлению содержания: алиментное правоотношение [3, с. 178] и правоотношение по предоставлению содержания, возникающее из брачного договора [4, с. 180].

В семейном праве РФ под алиментными правоотношениями понимаются правоотношения лиц о предоставлении материальных средств на содержание, возникающие в силу существующих между ними брачно-семейных отношений в случаях, установленных законом.

В рамках данного исследования рассмотрим некоторые спорные и нерешенные вопросы института алиментных обязательств.

Субъекты алиментного правоотношения должны обладать способностью иметь алиментные права и обязанности и самостоятельно осуществлять их.

Полная алиментная правосубъектность возникает одновременно с полной алиментной дееспособностью. Если лицо вступило в брак до достижения совершеннолетия [5, с. 148], то в соответствии с п. 2 ст. 21 ГК РФ [6] гражданин приобретает дееспособность в полном объеме со времени вступления в брак.

Считаем необходимым дополнить п. 2 ст. 13 СК РФ [7] о том, что при вступлении в брак лиц, не достигших шестнадцати лет, необходимо письменное согласие их родителей. В случае, если несовершеннолетний гражданин, вступив в брак, стал полностью дееспособным, но не имеет дохода, он не может полностью выполнять свои юридические обязанности [8, с. 110]. Так, по мнению Максимович Л.Б., вступив в брак, несовершеннолетние граждане становятся «самостоятельными и независимыми при решении различных жизненно-важных вопросов» [9, с. 73].

По нашему мнению, граждане, зарегистрировавшие брак, будучи несовершеннолетними, могут самостоятельно решать жизненно важные вопросы. Однако они самостоятельно могут только взыскивать алименты, но не выплачивать. Данную обязанность по предоставлению содержания вместо них станут выполнять их родители, т.е. бабушки и дедушки при наличии у них необходимых средств для уплаты алиментов. Поэтому считаем необходимым разъяснить правовые последствия возложения обязанности на бабушек и дедушек по уплате алиментов и получить письменное согласие данных лиц на регистрацию брака их несовершеннолетним ребенком.



Законом предусмотрено алиментное обязательство супругов и бывших супругов по предоставлению содержания, а также право предоставления содержания, урегулированное брачным контрактом.

Брачный договор может быть составлен в любой момент во время брака. Закон предусматривает составление брачного договора и до заключения брака, однако договор вступит в силу с момента заключения брака в органах ЗАГСа[10, с. 56]. Брачным договором может быть предусмотрено условие по предоставлению содержания супругу, который по закону не может рассчитывать на получение алиментов; могут быть уточнены условия предоставления алиментов между субъектами семейных правоотношений. Содержание может выражаться как в денежной, так и в натуральной форме, либо в сочетании данных способов. Если стороны выразили согласие на выплату содержания в натуральной форме, то в брачном договоре натуральное содержание необходимо выразить в денежном эквиваленте.

Часто встречаются случаи, когда супруги не заключали брачный договор, либо условия брачного договора недостаточно конкретизированы, чтобы потребовать его надлежащее исполнение. В связи с этим правоотношения между сторонами не будут признаны алиментными и будут прекращены в связи с прекращением брака.

Плательщик алиментов должен ежемесячно выплачивать материальные средства на содержание в размере, определенном судом или соглашением сторон. В свою очередь получатель алиментов имеет право требовать выплаты ему алиментов, а в случае не исполнения обязанности плательщиком получатель может обращаться в судебные органы и требовать принудительного исполнения алиментной обязанности.

Семейный кодекс закрепляет право супруга требовать в судебном порядке алименты от бывшего супруга в том случае, если он обладает необходимыми для этого средствами. Для этого необходимо выяснить материальный достаток сторон, складывающийся из разных источников. Это позволит определить размер взыскиваемых алиментов, соответствующий действительным материальным возможностям ответчика. Таким правом может воспользоваться бывшая супруга во время беременности и в трехлетний срок с момента рождения живым общего ребенка; бывший супруг, ухаживающий за общим ребенком-инвалидом до достижения им совершеннолетия или за общим ребенком - инвалидом с детства I группы, также признанный нуждающимся в материальной поддержке[11]; нетрудоспособный нуждающийся бывший супруг, ставший таковым до расторжения брака или в течение года с момента расторжения брака[12, с. 36]; нуждающийся бывший супруг, достигший пенсионного возраста не позднее, чем через пять лет с момента расторжения брака, если супруги состояли в браке длительное время[13, с. 150].

В соответствии с п.1 ст. 90 СК РФ бывшая супруга признается получателем материального содержания в период беременности и в течение трех лет со дня рождения общего ребенка[14, с. 88].

Воспользоваться правом на получение алиментов имеет возможность только супруга при условии, что ребенок общий. На практике нередко происходит, что в судебном порядке отцовство может быть опровергнуто. Тогда в судебном решении устанавливается, что ребенок не общий, бывшая супруга вводила в заблуждение, взыскивая алименты на свое содержание. По закону она не имела никакого права на получение алиментов. В этом случае суд должен отменить решение суда о взыскании алиментов, мотивируя свое решение тем, что бывшая супруга предоставила суду подложные документы, либо соглашение об уплате алиментов будет признано недействительным вследствие заключения его под влиянием обмана, и выплаченные суммы алиментов истребует обратно.

В настоящее время много семей, имеющих детей,

живут в незарегистрированном браке. На отношения сожительствующих мужчины и женщины нормы российского семейного законодательства не распространяются. Однако, права ребенка, рожденного в небрачных отношениях могут быть защищены в суде.

Право требовать алименты со своего бывшего мужа - отца ребенка может бывшая супруга, ухаживающая за ребенком.

Интересна позиция Ибрагимовой Н.Ш., которая считает, что закон не дает права требовать содержания бывшему мужу-отцу ребенка от матери ребенка, даже если он остался с несовершеннолетним ребенком, и осуществляет его содержание в первые три года после его рождения [15, с. 128].

Можно согласиться с данным суждением, поскольку бывший супруг, который содержит общего ребенка и осуществляет уход за ним также в первые три года после рождения ребенка, может испытывать на себе неблагоприятные материальные последствия.

В соответствии с Семейным законодательством[16] бремя по содержанию ребенка в равной мере возлагает на обоих родителей.

Закон возлагает на родителей в равной мере обязанности по содержанию несовершеннолетних детей, если они находятся в учреждении для детей, оставшихся без попечения родителей. В этом случае законодатель исходит из принципа равенства правового статуса супругов.

Считаем необходимым возникшее противоречие решить путем внесения изменений в Семейный кодекс РФ[17], а именно дополнить п. 1 ст. 90 СК РФ «право требовать предоставления алиментов в судебном порядке от матери ребенка, обладающей необходимыми для этого средствами может отец ребенка, осуществляющего уход за общим ребенком в течение трех лет со дня его рождения».

В соответствии с п. 1. ст. 90 СК РФ бывший супруг, который достиг пенсионного возраста не позднее чем через пять лет с момента расторжения брака, состоял с другим супругом в длительных брачных отношениях, нуждающийся в материальном содержании может выступать в качестве получателей алиментов[18, с. 101].

Продолжительность нахождения сторон в браке в семейном законодательстве не определена. Данная категория является оценочной, поскольку суд с учетом совокупности определенных обстоятельств (возраст супругов, поведение супругов в браке, причины расторжения брака и т.д.) выносит решение в каждой конкретной ситуации.

Статья 120 Семейного кодекса [19] предусматривает основания прекращения алиментных обязательств. К таким основаниям относят, прежде всего, истечение срока действия соглашения об уплате алиментов и смерть одной из сторон. Поскольку алиментные обязательства относятся к обязательствам строго личного характера, то смерть плательщика алиментов или объявление его умершим будет являться основанием прекращения алиментных обязательств.

Законом установлены иные основания прекращения выплаты алиментов, взыскиваемых в судебном порядке:

во-первых, если суд восстановил трудоспособность или счел получателя алиментов не нуждающимся в материальной помощи бывшего супруга;

во-вторых, если получатель алиментов вступил в новый брак;

в-третьих, смертью лица, получающего алименты, или лица, обязанного уплачивать алименты.

Семейный кодекс предусматривает перечень оснований, по которым суд может освободить супруга от обязанности по материальному содержанию другого нетрудоспособного нуждающегося супруга, либо ограничить эту обязанность определенным сроком, как в период брака, так и после его расторжения[20, с. 108].

Статья 92 Семейного кодекса РФ закрепляет перечень таких оснований: в случае, если нетрудоспособ-

ность нуждающегося в помощи супруга наступила в результате злоупотребления спиртными напитками, наркотическими средствами или в результате совершения им умышленного преступления; в случае непродолжительности пребывания супругов в браке; в случае недостойного поведения в семье супруга, требующего выплаты алиментов [21].

Таким образом, хотя на законодательном уровне закреплены данные основания, законодатель не раскрывает критерии непродолжительности брака и не дает понятия недостойного поведения. Данные вопросы алиментного законодательства отнесены на усмотрение суда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конституции Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). // Собрание законодательства РФ, 04.08.2014, № 31, ст. 4398.

2. Ибрагимова Н.Ш. Особенности правового регулирования института алиментных обязательств в семейном праве Российской Федерации // Ленинградский юридический журнал. - 2013. - № 2 (32). - С. 125.

3. Румянцев Н.С. Правоотношения супругов по взаимной материальной поддержке и по предоставлению содержания. // Ученые записки Российского государственного социального университета. - 2012. - № 5 (105). - С. 176-181.

4. Гусев А. Развод по-русски: расторжение брака, раздел имущества, алименты. - Ростов / на Дону: Феникс, 2012. - 251 с.

5. Смолина Л. А. Защита прав нетрудоспособных членов семьи // Проблемы регулирования частноправовых отношений на современном этапе. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: 26 апреля 2013 г. / под общей ред. В.П. Очердько, К.Г. Сварчевского. - СПб.: Северо-Западный филиал ФГБОУ ВПО «Российской академии правосудия», 2013. - С. 148-151.

6. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть 1 от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 23.05.2016). // Собрание законодательства РФ, 05.12.1994, № 32, ст. 3301.

7. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства РФ, 01.01.1996, № 1, ст. 16.

8. Рубченко А.Н. Социально-правовые особенности субъекта злостного уклонения от уплаты средств на содержание несовершеннолетних детей или нетрудоспособных родителей. // Евразийский юридический журнал. - 2011. - № 11. - С. 110-113.

9. Максимович Л.Б. Правовое положение несовершеннолетних родителей // Правоведение. - 1990. - № 2. - С. 73 - 75.

10. Смолина Л.А. Брачный договор: сравнительный анализ законодательства России и Испании // Российское правосудие. - 2013. - № 2. - С. 56-59.

11. Малкин О.Ю., Смолина Л.А. Брачные отношения: теория и практика регулирования. - М., 2013. - 176 с.

12. Косова О.Ю. Семейно-правовое регулирование отношений по предоставлению содержания членам семьи. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора юридических наук. - Москва, 2005. - 52 с. (36 с).

13. Хазова О.А. Некоторые аспекты алиментных обязательств между супругами. // Труды института государства и права Российской академии наук. - 2008. - № 2. - С. 149-168.

14. Рубченко А.Н. Субъект злостного уклонения от уплаты средств на содержание детей или нетрудоспособных родителей и его особенности // Вестник Челябинского государственного университета. - 2012. - Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16)

№ 1. - С. 88-92.

15. Ибрагимова Н.Ш. Особенности правового регулирования института алиментных обязательств в семейном праве Российской Федерации // Ленинградский юридический журнал. - 2013. - № 2 (32). - С. 125-131.

16. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства РФ, 01.01.1996, № 1, ст. 16.

17. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства РФ, 01.01.1996, № 1, ст. 16.

18. Леончикова М.В. Взыскание алиментов на несовершеннолетних детей: проблемы теории и практики // Вестник магистратуры. - 2014. - № 6 (33). Том 2. - С. 101-106.

19. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства РФ, 01.01.1996, № 1, ст. 16.

20. Евсеева Л.А., Потапова И.В. Правовое регулирование алиментных обязательств между супругами (бывшими супругами) в Российской Федерации // Перспективы развития региона: социально-экономические аспекты: сборник научных трудов. - Чебоксары, 13 ноября 2014 г., - 2015. - С. 107-117.

21. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства РФ, 01.01.1996, № 1, ст. 16.

УДК 347.2

## О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ СОСТАВА УЧАСТНИКОВ ПРАВА ЗАСТРОЙКИ

© 2016

Яблочкина Екатерина Александровна, аспирант

*Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России), Москва (Россия)*

**Аннотация.** Имущество, как одна из частей объекта, лицо, в виде субъекта, являются элементами сущности имущественных прав. Бессубъектных прав не бывает. В то же время не только субъективные права предполагают наличие лиц. Подобное существование выступает следствием общественного признания в качестве автономных единиц данных субъективных прав. Несмотря на то, что категория субъекта права является достаточно исследуемой в науке, существует значительное количество неразрешенных и противоречивых вопросов. Дополнительные сложности возникают при попытке определения круга вовлеченных лиц в реально существующие правовые ситуации. Так, перечень тех, кто может участвовать в праве застройки, не закреплён в тексте планируемых законодательных поправок, изменяя в зависимости от этапа реализации указанного субъективного права, первоначального статуса субъектов, и вызывает к необходимости удовлетворения требований нескольких отраслей права, поскольку право застройки – это межотраслевое сложное правовое явление. Несмотря на то, что отечественные ученые и законодатель при реформировании системы прав на земельные участки, последовательно берут пример с зарубежного законодательства, в некоторых странах статус участников права застройки разрешается на основе положений об объектах гражданского оборота. Пристального внимания заслуживает и понятийный аппарат, используемый при изучении вопроса о носителях субъективных прав. В текстах нормативных документов не употребляется термин «участники права застройки», а общепризнанные в научной литературе «субъект прав» и «субъект правоотношения» не место в тексте нормативных актов. Требуется найти достаточную замену словосочетаниям. Право застройки как явление, обладающее осложненной правовой природой, порождает и сложное правоотношение.

**Ключевые слова:** право застройки, участники правоотношения, реформа гражданского законодательства, Проект изменений ГК РФ, ограниченные вещные права, абсолютные правоотношения, субъект права, Концепция развития гражданского законодательства, собственность.

## ABOUT SOME QUESTIONS OF THE PARTIES TO THE RIGHT OF BUILDING

© 2016

Yablochkina Ekaterina Alexandrovna, post-graduate student

*The Russian Law Academy of the Ministry of Justice of the Russian Federation, Moscow (Russia)*

**Abstract.** The property as one of the parts of the object and man of the form of the subject are elements of the essence of property rights. Unsubjected rights do not exist. At the same time are not only subjective rights presupposing the existence of people. Despite the fact that the category of subject of law is sufficiently studied in science, there are a significant number of unresolved and controversial issues. Additional complications arise when attempting to identify the individuals involved in the really existing legal situation. So, the list of those who can participate in the law building, is not enshrined in the text of the planned legislative amendments, changing depending on the stage of realization of the subjective right, the initial status of the subjects and calls for the need to meet the requirements of several branches of law, because the right of superficies is a cross – industry complex legal phenomenon. Despite the fact that Russian scientists and the legislator in reforming the system of land rights, consistently take the example of foreign legislation, in some countries the status of members of the development rights permitted on the basis of the provisions on the objects of civil turnover. Close attention should be paid, the concepts used in the study of the question of carriers of subjective rights. In the texts of normative documents does not use the term «participants the right of building», and recognized in the scientific literature «the subject of rights» and the «the subject of relationship» has no place in the text of the regulations. You are required to find sufficient replacement phrases. The right of building as a phenomenon having complicated legal nature gives rise to a complex relationship.

**Keywords:** the right of building, the participants of legal relations, the reform of civil legislation, Draft amendments of the civil code, limited rights, the absolute relationship, the subject of law, the Concept of development of civil legislation, property.

Категория «субъект права» является одной из основных правовых конструкций, как общей теории права, так и любой из его отраслей. В самом общем, доктринальном смысле, отечественная правовая наука под «субъектами права», предлагает понимать участников общественных отношений, которые в соответствии с действующим законодательством признаются носителями субъективных прав и обязанностей [12, С.243].

В то же время, в научной литературе, понятие «субъекта права» зачастую признается тождественным понятию «субъект правоотношений», что основано на традициях дореволюционной практики, советского периода, когда считалось, что лицо становясь обладателем определенных прав, только реализует ту способность, которая была присуща ранее, не приобретая новых качеств, за исключением тех, которые целиком связаны с содержанием приобретаемых прав и обязанностей. Данное утверждение может быть признано ошибочным. Физические, юридические лица, публично-правовые образования, признанные законодательством, не всегда могут быть вовлечены в какие-либо отношения. Одновременно с этим, любое лицо всегда обладает набором субъективных прав и юридических обязанностей, существующих в рамках его статуса, которые олицетворяют собой возможность совершения определенных действий. Соответственно, смешению понятий «субъект

права» и «субъект правоотношений» способствует тот факт, что субъективные права и юридические обязанности являются составляющими как правового статуса, так и содержания правоотношений.

Так или иначе, каждый, кто вовлечен в правовую сферу, способен приобрести права и обязанности, минимум, двумя способами. Права и обязанности могут возникнуть из правового акта, например, Конституции или иного закона, и будут принадлежать неограниченному количеству лиц, являясь элементом правового статуса. Или же возникнуть из правоприменительного акта, и можно полагать, что субъективное право составляет содержание правоотношения. Таким образом, в первом случае возникает идеальная категория допущения, существующая статично, а в другом – обязательная модель поведения, реализуемая в динамике.

Соответственно, при всем первичном созвучии категорий «субъект права» и «субъект правоотношения», говорить об их тождественности недопустимо. «Субъект права» более широкое понятие, нежели «субъект правоотношения», поскольку включает его в себя, и соотносится между собой как общее и частное, подобно другим философским категориям. Субъект права это потенциальный участник правоотношения, лицо, которое может быть носителем тех или иных юридических прав и обязанностей. В свою очередь субъектом правоотношения



является субъект права, который активно или пассивно реализовал свою возможность определенного поведения. Такое понимание лиц, вовлеченных в правовое явление, применимо и к праву застройки.

Рассматривая состав лиц, которые могут быть задействованы в реализации права застройки, учитывать важно обстоятельство, что регулирование, подчинение, соответствие, должно быть не только нормам гражданского права, но и природно-ресурсного, в частности земельного права, а также административного права. Осложненный характер права застройки, который выражается в одновременном наличии, как признаков вещного права, так и обязательственного права, проявляет себя, в том числе, и при исследовании его субъектов. В связи с этим, зачастую, рассматривая модельное право застройки, в некоторых работах наблюдается нечеткое осознание и не разведение таких категорий, как «право застройки» в виде особого вещно-правового института, который обладает рядом схожих черт с арендой, и права застройки как субъективного права, которым наделяется застройщик или иное уполномоченное лицо в рамках межотраслевой конструкции права застройки[1].

Как правило, рассмотрение вопросов субъектного состава, в большинстве случаев начинается с указания на существование таких характеристик правоотношения, как относительность и абсолютность, когда в зависимости от уровня определенности субъектов правоотношений[13, С.125], устанавливается круг противостоящих ему. В абсолютных - субъекту права, кто является носителем субъективного права, противопоставит неопределенный круг пассивно обязанных лиц. К абсолютным правоотношениям, прежде всего, относят вещные, в том числе и ограниченные вещные. Однако, В.К. Райхер подвергал критике отнесение к числу абсолютных правоотношений вещных прав на чужие вещи[11], к которым относится и право застройки. И действительно, отрицать, не видеть связь между собственником и обладателем предоставленного вещного права на чужое имущество достаточно затруднительно. В то же время, при абсолютных правоотношениях отсутствует математически четкая индивидуализация, конкретизация связи, которую невозможно определить в нормативном документе. Поэтому, несмотря на достаточно длительную и основательную работу над текстом Проекта федерального закона № 47538-6 «О внесении изменений в части первую, вторую, третью и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации, а также в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (далее по тексту – Проект изменений ГК РФ), четкое установление о том, кто или что, может являться собственником и лицом, имеющим право застройки, отсутствует. С другой стороны, в праве застройки, сложностей установления связей между вовлеченными лицами, должно быть меньше, поскольку ограниченное право относительно, как права собственности, так и самого собственника.

Так, глава 20.1, предлагаемая к включению в ГК РФ Проектом изменений ГК РФ, не содержит отдельных положений относительно состава участников права застройки. Только некоторые нормы позволяют выделить конкретных участников отношений по реализации права застройки – это собственник земельного участка, лицо, имеющее право застройки, собственники помещений в здании, возведенном на праве застройки. Правовой статус указанных лиц, в определенной степени, достаточно схож. В силу того, что право застройки – ограниченное право, а любое ограниченное вещное право «производное» от права собственности, то право застройки, должно обладать с правом собственности большим числом общего, нежели различного. Так, и ретроспективный взгляд показывает, что и на этапе зарождения, оформления подобного права пользования чужим имуществом, застройщик обладал таким правом, которое приближалось к собственности, что отличало его от арендатора, в силу того, что носило вещный характер. Право застрой-

щика было достаточно свободным уже в тот период, что позволяло располагать субстанцией вещи, в случае отсутствия прямого запрета собственника[2, С.382]. То есть присутствовала возможность допущения даже некоего ухудшения имущества. Застройщик мог свободно распоряжаться строением при жизни и на случай смерти, при котором не требовалось согласия собственника земельного участка на отчуждение имущества, или собственник не имел права на преимущественную куплю, не мог истребовать денежную повинность с нового приобретателя[9, С.89]. Единственной обязанностью застройщика при отчуждении являлось извещение, о том, что он намерен передать superficies другому лицу.

Исходя из смысла определения договора об установлении права застройки, согласно которому передается во владение и пользование земельный участок, осуществляется распоряжение им, можно заключить, что лицом, которое предоставляет право застройки, может быть только тот, кто обладает правомочием по распоряжению земельным участком. Положение, статус, как собственника имущества, так и носителя ограниченного вещного права, во многом определяют не только наличие друг друга, но и содержание, границы его распространения.

Таким образом, современное толкование порядка установления вещных прав как ограничения права собственности предполагает не только само обременение[6, С.73], одновременно с этим указывает и на носителя такого ограничивающего права, в пользу которого и устанавливается обременение[5, С.11].

Круг лиц, которые обладают возможностью участвовать в праве застройки, должен быть уточнен более, нежели чем просто собственник, и лицо, обладающее правом застройки. Использовать можно, например, предложенную формулу в отношении права собственности профессором Н.Г. Александровым: с собственником состоят в правоотношении те, кто находится в более или менее непосредственном соприкосновении с собственником[2, С.116]. То есть, право застройки, как правоотношение, содержанием которого является, в том числе, собственное поведение, получает соприкосновение с различными пассивно обязанными субъектами, когда определить подобных субъектов возможно только практически. Круг вовлеченных, пусть и косвенно, лиц, будет видоизменяться в зависимости от фактической обстановки. Таким образом, законодатель не определяет этих лиц конкретно, и получается, что при соприкосновении с субъектом абсолютного правоотношения неопределенный круг лиц должен сузиться до тех, кто находится в непосредственном соприкосновении с собственником, соответственно будут и другие участники правоотношения, помимо собственника и лица, имеющего право застройки.

Интересным выглядит закрепление перечня и положения лиц, участвующих в праве застройки, в немецком законодательстве, с которого отечественные ученые последовательно берут пример. В самом Законе «О наследственном праве застройке» поименованы и иные лица, кроме собственника земельного участка. В том числе, названы субъект наследственного права застройки, субъект вещного обременения. Поскольку регулирование застройочных отношений в Германии изначально было отдано отдельному документу, то толковать, дополнять его могут и акты уровня законов, а не только поправки к кодифицированным источникам права. Так, существует Закон ФРГ «Об улучшении вещного права»[4], предназначенный для упорядочения правовых отношений с земельными участками, когда предъявляются требования об установлении наследственных прав застройки или о покупке земельных участков или зданий, отдельно от права застройки. По общему правилу земельные участки являются единственными объектами недвижимости на территории Германии, реальная жизнь требует разделения прав на землю и постройки на ней, для чего ипредоставляется сторонам право заключать соглаше-

ния, которые не соответствуют положениям о содержании договоров в общем порядке. Подобное обособленное обладание помещениями или зданиями именуется «строительным пользованием», а не «правом собственности». Указанный Закон в число «пользователей» включает: собственника здания, лицо, обладающее правом пользования земельным участком, собственника здания или строительного сооружения, если возникло самостоятельное, независимое от собственности на земельный участок право собственности, пользователь, уполномоченный договором о передаче, покупатель здания, их правопреемники. Таким образом, даже несмотря на то, что во многом немецкая доктрина, законодательство, представляя собой пример чистоты юридических конструкций, они допускают существование фикций для обеспечения достаточного уровня свободы гражданского оборота.

Возвращаясь к тексту Проекта изменений ГК РФ, то особое внимание следует уделить лицам, поименованным в ст. 300 Проекта изменений ГК РФ. В соответствии с п. 3 ст. 300 Проекта изменений ГК РФ, лицо, имеющее право застройки, вправе отчуждать третьим лицам помещения в здании, возведенном на основании права застройки. То есть собственники помещений, с момента регистрации своего права собственности, также признаются участниками права застройки, но не застройщиками, или лицами в праве застройки «первой очереди». Пункт 3 ст. 300 Проекта изменений ГК РФ демонстрирует некую двойственность. В соответствии с ним, в широком смысле участниками права застройки можно признать субъектов правоотношения, когда складывается общая долевая собственность, право общей застройки. Подобное участие ограничивается, когда п. 3 ст. 300 Проекта изменений ГК РФ устанавливается, что права лиц, обладающих помещениями на праве собственности в здании, определяются по правилам главы 19.4 Проекта изменений ГК РФ, когда они обладают лишь теми правами, которыми присуще собственникам помещений. Соответственно, лица, участвующие в праве застройки, на основании приобретения помещения в здании, застройщиками не становятся. Немецкое право, как выше было указано, признает их строительными пользователями, участниками права застройки, и также не застройщиками.

Важно обращать внимание и на терминологию, которую использует законодатель. В тексте Концепции и Проекта изменений ГК РФ не употребляется термин «участники права застройки». Общеизвестные в научной литературе «субъект прав» и «субъект правоотношения» не стоит использовать в тексте нормативных актов. Требуется найти достаточную замену словосочетаниям. Например, профессор Р.О. Халфина выделяла «участников правоотношений». Такое обозначение указывает на непосредственное участие в правоотношении, а не на потенциальную возможность [14, С. 116], что свидетельствует о применении для характеристики правоотношения. В связи с этим Р.О. Халфина предполагала возможность отказаться от термина «субъект правоотношения» как тождественного термину «участник правоотношения». Подход выглядит убедительным, в силу того, что правоотношение понимается как действительная связь между определенными участниками правоотношений, стать которыми они способны при участии в праве.

Помимо абсолютных и относительных правоотношений, в зависимости от определенности состава участвующих лиц, в теории права, при классификации правоотношений, принято выделять в зависимости от количества субъектов, простые и сложные правоотношения. В простых участвуют два субъекта, в сложных, соответственно, более двух субъектов [8]. Можно провести аналогию и с правом застройки. Так, первоначально правоотношение возникает, существует как простое, между собственником и застройщиком, без императивного уста-

новления наличия отношений между ними в прошлом. В случае продажи помещения в возведенном здании застройщиком, появляется дополнительный субъект. В этом случае первоначальное застройочное отношение не прекращается, а преобразуется в сложное явление, с множественным субъектом [3, С. 88]. Поскольку положения Проекта изменений ГК РФ предусматривают равноправие участников права застройки, то появившийся новый субъект состоит в отношениях и с застройщиком, и с собственником земельного участка. Соответственно между указанными тремя различными субъектами образуется сложное правоотношение застройки.

Реализация ограниченных вещных прав на землю обусловлена не только пределами осуществления гражданских прав, но и обязанностями совершать определенные действия и принимать требуемые в силу закона меры в процессе землепользования. Парадокс заключается в том, что активная обязанность субъекта вещного права зависит от административного, природно-ресурсного и гражданского законодательства, в первую очередь, и может быть дополнена частным соглашением. Обязательства налагаются законом в отношении земельного участка, однако поскольку вещное правоотношение всегда носит межсубъектный характер, то решение вопроса о соотношении интересов и порядке извлечения прибыли из вещи будет сведено к обязанностям участников, в первую очередь, исполнять закон, установленный властным органом – представителем государства или муниципального образования, а затем те положения, которые они установили, опираясь на достигнутое соглашение.

Таким образом, на основе вышеизложенного стоит заключить следующее. Прежде всего, субъект права застройки как носитель субъективного права и субъект права застройки, как длящегося правоотношения – две категории, которые предполагают друг друга, но не являются тождественными. В силу того, что научные термины не должны присутствовать в текстах нормативных актов, как и законодательные дефиниции не должны составлять основу теоретических изысканий, применительно к лицам, вовлеченным в право застройки, предлагается использовать термин «участники». Правовой статус участников, в определенной степени, достаточно схож, так как право застройки – ограниченное право, а любое ограниченное вещное право «производное» от права собственности. Положение, статус, как собственника имущества, так и носителя ограниченного вещного права, во многом определяют не только наличие друг друга, но и содержание, границы его распространения.

Право застройки, как правоотношение, содержанием которого является, в том числе, собственное поведение, получает соприкосновение с различными пассивно обязанными субъектами, когда определить подобных субъектов возможно только практически. Круг вовлеченных, пусть и косвенно, лиц, будет видоизменяться в зависимости от фактической обстановки. Таким образом, законодатель не определяет этих лиц конкретно, и получается, что при соприкосновении с субъектом абсолютного правоотношения неопределенный круг лиц должен сузиться до тех, кто находится в непосредственном соприкосновении с собственником, соответственно будут и другие участники правоотношения, помимо собственника и лица, имеющего право застройки. Так, лица, появившиеся в праве застройки, на основании приобретения помещения в здании, застройщиками не становятся, но участниками будут являться. Указанное, будет иметь выражение и в том, что данный состав участников права застройки, отразиться и на самом характере правоотношения. Так, изначально правоотношение существует как простое между собственником и застройщиком, при этом в случае продажи помещения в здании, возникает дополнительный субъект, при этом правоотношение застройки не прекращается, но изменяется, становится сложным правоотношением.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаревич Д. Система римского права: университетский курс. Т. I. / Азаревич Д. - СПб, 1887 – 570 с.
2. Александров Н.Г. Законность и правоотношения в советском обществе / Александров Н.Г. - М.: Госюриздат, 1955. - 176 с.
3. Диденко А.А. Понятие гражданского законодательства с позиции системного метода исследования // Власть Закона. – 2014. – № 1 (17).
4. Закон ФРГ «Об улучшении вещного права» // Перевод выполнен Экозем-АграрГмбХ (Н.Дюрр) в рамках проекта «Германо-российский аграрно-политический диалог», ноябрь 2005 г.
5. Камышанский В.П. Некоторые проблемы интеграции юридической науки и законотворческого процесса // Власть Закона. – 2012. – № 2.
6. Камышанский В.П. Пределы и ограничения права собственности // Ф. содействия правоохран. органам «Закон и право». – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. - 303 с.
7. Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009) // Вестник ВАС РФ. 2009. № 11.
8. Малько А.В. Теория государства и права в схемах, определениях и комментариях: учебное пособие // Малько А.В. – М.: «Проспект» - 2010. – 223 с.
9. Новицкий И.Б. Римское частное право. Учебник / Новицкий И. Б., Перетерский И. С. – М.: Зерцало, 560 с.
10. Путря К.Е. Право застройщика на возведенную им постройку в рамках права застройки по законодательству Франции и проекту ГК // Актуальные проблемы российского права. 2016. № 1 (62) январь, С. 108 - 116
11. Райхер В.К. Абсолютные и относительные права (к проблеме деления хозяйственных прав). В особенности применительно к советскому праву // Вестн. гражданского права. 2007. № 2.
12. Суханов Е.А. Основные положения права собственности // Суханов Е.А. - М.: Юрист, 1999. – 384 с.
13. Ткаченко А.А. Закон как источник гражданского права // Власть Закона. – 2010. – № 2.
14. Халфина Р.О. Общее учение о правоотношении // Халфина Р.О. - М.: Юридическая литература, 1974. 352 с.



## НАШИ АВТОРЫ

**Абаева Фатима Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент иностранных языков для неязыковых специальностей  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Абасова Умида Рафик кызы**, диссертант  
Адрес: Бакинская музыкальная академия, AZ1000, Баку, улица Шамси Бадалбейли, 98  
Email: umida\_abasova@hotmail.com

**Абдуллин Александр Олегович**, магистрант  
Адрес: Саратовская государственная юридическая академия, 410056, Россия, Саратов, ул. Вольская, дом 1  
E-mail: cebrin@rambler.ru

**Амбалова Светлана Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Афанасьева Елена Андреевна**, студент направления подготовки 01.03.02. Прикладная математика и информатика  
Адрес: Самарский государственный технический университет, 443100, Россия, Самара, улица Молодогвардейская, 244.  
E-mail: oksana-eremicheva@yandex.ru

**Богомаз Злата Анатольевна**, аспирант общеуниверситетской кафедры «Педагогика»  
Адрес: Тихоокеанский государственный университет, 680035, Россия, Хабаровск, улица Тихоокеанская, 136  
E-mail: zlatabogomaz@yandex.ru

**Брега Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
E-mail: onmatveeva@tltu.ru

**Бубякина Евгения Валентиновна**, старший преподаватель  
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 678013, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58  
E-mail: turantaeva78@mail.ru

**Букушева Алия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Геометрия»  
Адрес: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 410012, Россия, г. Саратов, улица Астраханская, 83  
E-mail: bukusheva@list.ru

**Бусыгин Александр Георгиевич**, доктор педагогических наук, профессор  
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, 65/67  
E-mail: busygin@pgsga.ru

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор кафедры «Русский язык»  
Адрес: Мордовский государственный университет, 430005, Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68  
E-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru

**Вострокнутов Евгений Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология»  
Адрес: Пензенский государственный технологический университет, 440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а / 11  
E-mail: lomovchik@gmail.com

**Галкина Ирина Александровна**, доцент, кандидат психологических наук  
Адрес: Иркутский государственный университет. Педагогический институт, 664053, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6  
E-mail: 74.et@mail.ru

**Гасанова Айнура Ахмед кызы**, научный сотрудник отдела исследований персидских рукописей  
Адрес: Института Рукописей имени Мухаммеда Физули НАН Азербайджана, Az1001, Азербайджан, Баку, ул. Истиглалит, 30  
E-mail: ayka301@mail.ru

**Гацалова Лариса Борисовна**, доктор филологических наук, профессор кафедры осетинского языка и литературы  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, 362025  
E-mail: larabella8@mail.ru

**Гиголаева Дзераасса Владимировна**, студентка 3 курса, психолого-педагогического факультета  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Глухова Людмила Владимировна**, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры «Менеджмент организации»  
Адрес: Образовательная автономная некоммерческая организация высшего профессионального образования «Волжский университет им. В.Н. Татищева» (институт), 445020, Россия, Самарская область, городской округ Тольятти, ул. Ленинградская, 16  
E-mail: prof.glv@ya.ru

**Гнатюк Наталья Вадимовна**, учитель начальных классов  
Адрес: Муниципальное бюджетное учреждение «Школа №45», 445032, Россия, Тольятти, б-р Кулибина, д.4  
E-mail: natafullka@rambler.ru

**Гогицаева Ольга Урузбековна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Голохвостова Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14  
E-mail: ya.frolowa@yandex.ru

**Гриченко Людмила Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и практика английского языка»  
Адрес: Южный федеральный университет, 344050 Россия, Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105.  
E-mail: rgriченко@yandex.ru

**Гузнова Алёна Вячеславовна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Гуманитарные науки»  
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606 340 Нижегородская область, г. Княгинино, ул. Октябрьская, д. 22А  
E-mail: alena\_guznischeva@mail.ru

**Гусова Альбина Дударбековна**, доцент кафедры психологии  
Адрес: Северо-Осетинский Государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Дзусова Бэлла Таймуразовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии  
Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Егиян Арминэ Мовсесовна**, соискатель ученой степени кандидата юридических наук  
Адрес: Сахалинский гуманитарно-технологический институт, 693000, Россия, Южно-Сахалинск, Коммунистический пр., 72  
E-mail: jojoarmine@mail.ru

**Еремичева Оксана Юрьевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Национальная и мировая экономика»  
Адрес: Самарский государственный технический университет, 443100, Россия, Самара, улица Молодогвардейская, 244.  
E-mail: oksana-eremicheva@yandex.ru

**Жадан Владимир Николаевич**, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и судебной деятельности  
Адрес: Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, 423604, Россия, Республика Татарстан, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89.  
E-mail: vlad.zhadan60@yandex.ru

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, заведующий кафедрой «Перевод и переводоведение»  
Адрес: Пензенский государственный университет, 440039, Россия, г. Пенза, проезд Байдукова/ул. Гагарина, д. 1а/11  
E-mail: ivb40@yandex.ru

**Калеев Николай Владимирович**, ассистент кафедры «Организация и менеджмент»  
Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Княгинино, улица Октябрьская, 22а  
E-mail: kaleevnik@mail.ru

**Качурова Светлана Владимировна**, кандидат философских наук, доцент кафедры «Логика»  
Адрес: Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого, 61024, Украина, г. Харьков, ул. Пушкинская 77  
E-mail: kachurove@mail.ru

**Коваль Наталья Николаевна**, методист  
Адрес: Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, 83001, ДНР, Донецк, ул. Артема, 129а  
E-mail: koval\_n@hotmail.com

**Козьмина Елена Юрьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка  
Адрес: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19  
E-mail: klen063@gmail.com

**Колодезникова Сардаана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта  
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 677000, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 48  
E-mail: kolsar@mail.ru

**Коннова Полина Ивановна**, аспирант  
Адрес: Нижегородский институт управления – филиал РАНХиГС, 603950, Россия, Нижний Новгород, пр.Гагарина,46  
E-mail: konnov-ia@mail.ru

**Коростелев Александр Алексеевич**, доктор педагогических наук, директор центра научных журналов  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, улица Белорусская, дом 14  
E-mail: kaa1612@yandex.ru

**Кочетова Татьяна Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика и прикладная информатика»  
Адрес: Самарский государственный технический университет, 443100, Россия, Самара, улица Молодогвардейская, 244.  
E-mail: tnkochetova@list.ru

**Кочиева Элина Романовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных игр и медико- биологических дисциплин факультета физической культуры и спорта  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Кочисов Валерий Константинович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии психолого-педагогического факультета  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Креер Михаил Яковлевич**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки»  
Адрес: ГОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Санкт-Петербургский филиал», Санкт-Петербург  
E-mail: mkreer@mail.ru

**Кудинова Галина Эдуардовна**, кандидат экономических наук, заведующий группы «Экономика природопользования»  
Адрес: Институт экологии Волжского бассейна РАН, 445003, Россия, Тольятти, улица Комзина 10  
E-mail: gkudinova@yandex.ru

**Курза Наталья Викторовна**, соискатель кафедры теории государства и права  
Адрес: Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина, 123995, Россия, Москва, улица Садовая-Кудринская, 9,  
E-mail: kurza@mail.ru

**Макеева Екатерина Дмитриевна**, кандидат исторических наук, доцент  
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, 65/67  
E-mail: katrin0509@mail.ru

**Мамедова Джавида Ага кызы**, кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела мировой литературы и компаративистики  
Адрес: Институт литературы им. Низами, AZ1143, Азербайджанская Республика, Баку, проспект Джавида, 129  
E-mail: cavi\_e@yahoo.com

**Мамычев Алексей Юрьевич**, доктор политических наук, кандидат юридических наук, заведующий кафедрой «Теории и истории российского и зарубежного права».  
Адрес: Владивостокский университет экономики и сервиса, 690014, Россия, г. Владивосток, ул. Гоголя 41  
E-mail: mamychhev@yandex.ru

**Мамычева Диана Ивановна**, кандидат культурологии, доцент кафедры «Философии и юридической психологии».  
Адрес: Владивостокский университет экономики и сервиса, 690014, Россия, г. Владивосток, ул. Гоголя 41  
E-mail: mamycheva@yandex.ru

**Матуняк Наталья Анатольевна**, кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-исследовательской работе  
Адрес: НПО ОДПО Институт направленного профессионального образования, 445009, Тольятти, ул. Комсомольская, д.84а, оф. 308.  
E-mail: NMatunyak@mail.ru

**Мирзаев Габиб Адиль оглу**, доцент кафедры азербайджанского языка и педагогики  
Адрес: Азербайджанский технический университет, AZ1073 Азербайджан, г.Баку, проспект Гусейна Джавида, 25.  
E-mail: h.a.mirzaev@mail.ru

**Назари Фатеме Тораб**, кандидат филологических наук, старший преподаватель, заведующая кафедрой «Русского языка»  
Адрес: Университет Шахид Бехешти, 1983969411, Иран, Тегеран, Район 1, Daneshjou Бульвар  
E-mail: F\_nazari@sbu.ac.ir

**Наимова Зухра Кайратдиновна**, ассистент кафедры «Педагогика и психология»  
Адрес: Нукусский государственный педагогический институт имени Ажиянияз, 230100. Узбекистан. г. Нукус. ул. А. Досназарова, 104.  
E-mail: sodi1977@mail.ru

**Одарич Ирина Николаевна**, аспирант  
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14  
E-mail: odarich28@gmail.com

**Осипова Виктория Евгеньевна**, аспирант  
Адрес: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 369202, Россия, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29  
E-mail: nika.osipova.79.vika@mail.ru

**Павловский Василий Алексеевич**, доктор технических наук, профессор  
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, 65/67  
E-mail: vasily.pavlovskiy@cloud.com

**Парсиева Лариса Касбулатовна**, доктор филологических наук, доцент кафедры социального обеспечения и управления  
Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, 362025  
E-mail: parsieva\_larisa@mail.ru

**Парфенов Иван Яниславович**, магистрант  
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 678013, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58  
E-mail: vanya\_parf1992@mail.ru

**Пилипчук Елена Дмитриевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»  
Адрес: ГОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Санкт-Петербургский филиал», Санкт-Петербург.  
E-mail: ray3dog@yandex.ru

**Платонова Раиса Ивановна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор  
Адрес: Северо-Восточный федеральный университет, 678013, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58  
E-mail: platonova\_raisa@mail.ru

**Подольская Татьяна Афанасьевна**, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории комплексной психолого-педагогической помощи детям  
Адрес: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 105062, Россия, Москва, ул. Макаренко, 5/16.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Ремезова Лариса Асхатовна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии  
Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, 443099, Россия, г. Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67  
E-mail: Remezowa@mail.ru

**Рехлова Анжела Вячеславовна**, аспирант кафедры «Педагогика и социальная работа» Ульяновского государственного педагогического университета, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
Адрес: Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» в г. Сызрани, 446007, Россия, Самарская область, Сызрань, улица Маршала Жукова, 1  
E-mail: angelaawwa@mail.ru

**Родина Валерия Владимировна**, кандидат политических наук, референт заместителя Министра  
Адрес: Министерство промышленности и торговли Российской Федерации, 109074, Москва, Китайгородский проезд д. 7.  
E-mail: velnews@mail.ru

**Розенберг Анастасия Геннадьевна**, кандидат биологических наук, младший научный сотрудник группы «Экономика природопользования»  
Адрес: Институт экологии Волжского бассейна РАН, 445003, Россия, Тольятти, улица Комзина 10  
E-mail: chicadivina@yandex.ru

**Савинов Тимур Хакбердиевич**, магистрант  
Адрес: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 119571, Россия, Москва, проспект Вернадского, 82, стр.1  
E-mail: s458784@mail.ru

**Салов Александр Игоревич**, кандидат педагогических наук, доцент, ректор  
Адрес: ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», 129344, Москва, ул. Енисейская, дом 3, корпус 3  
E-mail: salovalex69@mail.ru



**Сергеев Пётр Владимирович**, аспирант

Адрес: Смоленский гуманитарный университет, 214014, Россия, Смоленск, улица Герцена, 2

E-mail: litigator2015@yandex.ru

**Сидачова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Снегирева Людмила Валентиновна**, кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой физики, информатики и математики

Адрес: Курский государственный медицинский университет, 305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, 3

E-mail: sneglv1@gmail.com

**Стародубцева Татьяна Александровна**, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», аспирант кафедры «Педагогика и непрерывное профессиональное образование»

Адрес: Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б.П. Бугаева, 432071 г. Ульяновск, ул. Можайского, 8/8; Астраханский государственный университет, 410056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева 20а

E-mail: t.starodubtseva2010@yandex.ru

**Степина Наталья Валериевна**, преподаватель хоровых дисциплин, руководитель хора девушек «Вдохновение»

Адрес: ГБПОУ СО «Тольяттинский музыкальный колледж имени Р.К.Щедрина», 445021, Россия, Тольятти, бульвар Ленина, 7

E-mail: step-natali@mail.ru

**Сукиасян Гарник Арташесович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Правоведения и политологии»

Адрес: Армянский государственный экономический университет, 0025, Армения, Ереван, Налбандян 128

E-mail: nazeli-suqiasyan@yandex.ru

**Сукиасян Назели Гарниковна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Правоведения и политологии»

Адрес: Армянский государственный экономический университет, 0025, Армения, Ереван, Налбандян 128

E-mail: nazeli-suqiasyan@yandex.ru

**Султанова Татьяна Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики

Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, Россия, г. Оренбург, пр. Победы, д. 13

E-mail: sultatyan@yandex.ru

**Сыротюк Светлана Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14

E-mail: sirotyk\_sd@mail.ru

**Тарасов Ариан Егорович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта

Адрес: Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, 677000, Россия, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 48

E-mail: ifc.siga@mail.ru

**Тахов Борис Александрович**, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46

E-mail: borisbit@mail.ru

**Тененёва Ирина Витальевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Юго-Западный государственный университет, 305040, Россия, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

E-mail: irviten@yandex.ru

**Тененёва Наталья Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Юго-Западный государственный университет, 305040, Россия, Курск, ул. 50 лет Октября, 94

E-mail: natviten@yandex.ru

**Теплых Елена Анатольевна**, магистрант

Адрес: Иркутский государственный университет. Педагогический институт, 664053, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, 6

E-mail: 74.et@mail.ru

**Тимкина Юлия Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Адрес: Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова, 614000, Россия, Пермь, улица Петропавловская, 23

E-mail: timkinaj@mail.ru

**Туаева Лариса Ахсарбековна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры осетинской филологии

Адрес: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 362000, Россия, г. Владикавказ, улица К. Маркса, 36.

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Фомин Максим Сергеевич**, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры «Базовой подготовки»

Адрес: Новосибирский государственный университет экономики и управления, 630099, Россия, Новосибирск, улица Каменская, 56

E-mail: fomax@ngs.ru

**Фролова Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования Педагогического факультета

Адрес: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 369200, Россия, Карачаево-Черкесская Республика, Карачаевск, ул. Ленина, д. 29

E-mail – mi.frolova@yandex.ru

**Харченко Светлана Альбертовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»

Адрес: Иркутский государственный университет, 664011, г. Иркутск, ул. Нижняя Набережная, д. 6

E-mail: sv1707@bk.ru

**Хасиева Алина Витальевна**, студентка 3 курса, психолого-педагогического факультета

Адрес: Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова, 362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46

E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Холмухамедова Алена Витальевна**, учитель начальных классов

Адрес: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №143 с углубленным изучением английского языка, 195176, Россия, Санкт-Петербург, пр-т Пискаревский, д.13

E-mail: pakhomovaalena@mail.ru

**Хохленкова Людмила Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445677, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14

E-mail: lyuda-khokhlenkova@yandex.ru

**Частнов Кирилл Сергеевич**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Организация и менеджмент»

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Княгинино, улица Октябрьская, 22а

E-mail: 18122012anna@mail.ru

**Чесноков Максим Владимирович**, аспирант

Адрес: Югорский государственный университет, 628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16

E-mail: maxim86363@yandex.ru

**Чеснокова Юлия Вячеславовна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Частное и публичное право»

Адрес: Пензенский государственный университет, 440026 г. Пенза, ул. Красная, 40

E-mail: logos.centri@mail.ru

**Шестопал Сергей Станиславович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры «Теории и истории российского и зарубежного права».

Адрес: Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, 690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41

E-mail: ss.shestopal@yandex.ru

**Шимко Елена Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Правовое обеспечение»

Адрес: Мичуринский государственный аграрный университет, 393760, Россия, Тамбовская область, г. Мичуринск, ул. Интернациональная, д. 101.

E-mail: Shimko\_Elena@inbox.ru

**Яблочкина Екатерина Александровна**, аспирант

Адрес: Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России), 127051, Москва, Большой Каретный переулок, дом 10а

E-mail: yablochkina\_katya@mail.ru

**Ярыгина Неля Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 53-95-27

E-mail: yar13@rambler.ru

## OUR AUTHORS

**Abaeva Fatima Borisovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages for language specialties  
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Abasova Umida Rafik gizi**, candidate for a degree  
Address: Baku Music Academy, AZ1000, Baku, Shamsi Badalbeyli Street, 98  
Email: umida\_abasova@hotmail.com

**Abdullin Aleksandr Olegovich**, master  
Address: Saratov State Academy of Law, 410056, Russia, Saratov, Volskaya st., 1  
E-mail: cebrin@rambler.ru

**Afanasieva Elena Andreevna**, student of specialization 01.03.02 "Applied Mathematics and Computer Science"  
Address: Samara State Technical University, 443100, Russia, Samara, street Molodogvardeyskaya, 244.  
E-mail: oksana-eremicheva@yandex.ru

**Ambalova Svetlana Alekseevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education,  
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Bogomaz Zlata Anatolyevna**, postgraduate student of university-wide Department of «Pedagogy»  
Address: Pacific State University, 680035, Russia, Khabarovsk, street Pacific, 136  
E-mail: zlatabogomaz@yandex.ru

**Brega Olga Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Theory and Practice of Translation»  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14.  
E-mail: onmatveeva@tltu.ru

**Bubyakina Evgeniya Balentinovna** assistant professor  
Address: North-Eastern Federal University (NEFU), 678013, Russia, Yakutsk, st. Belinski, 58  
E-mail: turantaeva78@mail.ru

**Bukusheva Aliya Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Geometry»  
Address: Saratov National Research State University by N.G. Chernyshevsky, Saratov (Russia)  
E-mail: bukusheva@list.ru

**Busygin Alexander Georgievich**, doctor of pedagogical sciences, professor  
Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, Maxim Gorky Street, 65/67  
E-mail: busygin@pgsga.ru

**Chastnov Kirill Sergeevich**, The candidate of law science, the associate professor of the chair of organization and management  
Address: Nizhny Novgorod state engineering and economic University, 606340, Russia, the city of Knyaginino, Oktyabrskaya str., 22A  
E-mail: 18122012anna@mail.ru

**Chesnokov Maxim Vladimirovich**, postgraduate student  
Address: Yurga State University, 628012, Russia, Khanty-Mansiysk, street Chekhova, 16  
E-mail: maxim86363@yandex.ru

**Chesnokova Julia Vyacheslavovna**, candidate of legal Sciences, associate Professor of the Department of Private and public law  
Address: Penza State University, 440026, Russia, Penza, Krasnaya street, 40  
E-mail: logos.centri@mail.ru

**Dzusova Bella Taymurazovna**, candidate pedagogical sciences, assistant professor of Ossetian philology  
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Ermicheva Oksana Urievna**, candidate of economical science, assistant professor of the «National and International Economics» Department  
Address: Samara State Technical University, 443100, Russia, Samara, street Molodogvardeyskaya, 244.  
E-mail: oksana-eremicheva@yandex.ru

**Fomin Maxim Sergeevich**, candidate of pedagogical sciences, the lecturer of the chair «Basic training»  
Address: Novosibirsk State University of Economics & Management, 630099, Russia, Novosibirsk, Kamenskaya st., 56  
E-mail: fomax@ngs.ru

**Frolova Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, doctoral student of theory and methods of professional education of Pedagogical faculty  
Address: Karachay-Circassian state University named after U. D. Aliev, Russia, Karachay-Cherkess Republic, Karachaevs, Lenin str., 29  
E-mail – mi.frolova@yandex.ru

**Galkina Irina Aleksandrovna**, associate Professor, candidate of psychological sciences  
Address: FGBOU VO "Irkutsk state University" Pedagogical Institute, 664053, Irkutsk, street Nizhnyaya Naberezhnaya, 6  
E-mail: 74.et@mail.ru

**Gatsalova Larisa Borisovna**, doctor of philological sciences, professor of the chair of the Ossetian language and literature  
Address: State educational establishment of higher education «North Ossetian State University» named after Kosta Levonovich Khetagurov, Vladikavkaz, Russia 44-46 Vatutina Street, 362025  
E-mail: larabella8@mail.ru

**Gigolaeva Dzerassa Vladimirovna**, student 3rd year psycho-pedagogical faculty  
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Glukhova Lyudmila Vladimirovna**, doctor of economic Sciences, Professor, Professor of Department "Management of organization"  
Address: Autonomous noncommercial Educational establishment of higher professional education "Volzhsky University named after V. N. Tatishcheva" (Institute), 445020, Russia, Samara region, city district Togliatti, St. Leningrad, 16  
E-mail: prof.glv@ya.ru

**Gnatyuk Natalia Vadimovna**, a primary school teacher  
Address: Municipal Budget Institution «School №45», 445032, Russia, Togliatti Blvd Kulibina, 4  
E-mail: natafullka@rambler.ru



**Gogitsaeva Olga Urazbekovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education  
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Golokhvastova Elena**, candidate of pedagogical sciences  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belarus, 14  
E-mail: ya.folowa@yandex.ru

**Grichenko Ludmila Vladimirovna**, candidate of philological sciences, associate professor of the chair «English language theory and practice»  
Address: Southern Federal University, 344050 Russia, Rostov-on-Don, street B.Sadovaya, 105.  
E-mail: rgrichenko@yandex.ru

**Gusova Albina Dudarbekovna**, candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology faculty of pedagogy and psychology  
Address: North Ossetian State University after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, VVladikavkaz, Vatutin street,46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Guznova Alyona Vyacheslavovna**, candidate of philological sciences, the senior teacher of the chair «Humanities»  
Address: Nizhny Novgorod state engineering-economics university, 606 340, Russia, Knyaginino, street Oktyabrskaya 22A  
E-mail: alena\_guznischeva@mail.ru

**Harchenko Svetlana Albertovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy»  
Address: Irkutsk State University, 664011, Russia, Irkutsk, N . Naberejnay, 6  
E-mail: sv1707@bk.ru

**Hasiyeva Alina Vitalyevna**, student 3rd year psycho-pedagogical faculty  
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Hassanova Aynura Akhmed**, research specialist  
Address: Persian Manuscripts Research department at the Institute of Manuscripts named after Muhammad Fizuli by the National Academy of Sciences of Azerbaijan, AZ1001, Baku Istiglaliyyat 30  
E-mail: ayka301@mail.ru

**Kachurova Svetlana Vladimirovna**, candidate of philosophy sciences, associate professor of “Logic” Department  
Address: Yaroslav Mudryi National Law University, 61024, Pushkinskaya 77, Kharkiv, Ukraine.  
E-mail: kachurove@mail.ru

**Kaleev Nikolay Vladimirovich**, assistant of Department of organization and management  
Address: Nizhny Novgorod state engineering and economic University, 606340, Russia, the city of Knyaginino, Oktyabrskaya str., 22A  
E-mail: kaleevnik@mail.ru

**Khokhlenkova Lyudmila Anatolyevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor «The theory and practice of translation»  
Address: Togliatti State University, 445677, Russia, Togliatti, Belorusskaya st, 14  
E-mail: lyuda-khokhlenkova@yandex.ru

**Kholmukhamedova Alena Vitalievna**, a primary school teacher  
Address: State budget educational institution secondary school №143 with profound study of English, 195176, Russia, Saint Petersburg, Prospect Piskarevskiy, 13  
E-mail: pakhomovaalena@mail.ru

**Kochetova Tatiana Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the «Higher Mathematics and Applied Informatics» Department  
Address: Samara State Technical University, 443100, Russia, Samara, street Molodogvardeyskaya, 244.  
E-mail: tnkochetova@list.ru

**Kochieva Elina Romanovna**, candidate of biological sciences, assistant professor of sports games and biomedical disciplines faculty of physical education and sport  
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Kochisov Valery Konstantinovich**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of pedagogy and psychology of the faculty of education,  
Address: North Ossetian State University named after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin,46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Kolodeznikova Sardaana Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Address: Northeastern Federal University, 677000, Russia, Republic Sakha of Yakutia, Yakutsk, st. Kulakovskogo, 48  
E-mail: kolsar@mail.ru

**Konnova Polina Ivanovna**, postgraduate student  
Nizhny Novgorod Institute of management – branch of Ranepa, Nizhny Novgorod, 603950, Russia, pr. Gagarina,46  
E-mail: konnov-ia@mail.ru

**Korostelev Alexander Alekseevich**, doctor of pedagogical sciences, Director of the Center of scientific journals  
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14  
E-mail: kaa1612@yandex.ru

**Koval Natalia**, methodist  
Address: Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education, Donetsk (DPR), 83001, DPR, Donetsk, st. Artem, 129a  
E-mail: koval\_n@hotmail.com

**Kozmina Elena Yurievna**, candidate of philological sciences, associate professor of the chair «Russian Language»  
Address: Ural Federal University, 620002, Russia, Ekaterinburg, Mira street 19  
E-mail: klen063@gmail.com

**Kreer Mikhail Yakovlevich**, candidate of pedagogical sciences, head of the Department «Foreign languages»  
Address: GOU VPO Financial University under the Government of the Russian Federation, St. Petersburg branch, St.-Petersburg  
E-mail: mkreer@mail.ru

**Kudinova Galina Eduardovna**, candidate of economical sciences, Head of the Group of “Environmental Economics”  
Address: Institute of Ecology of the Volga River Basin RAS, 445003, Russia, Togliatti, Komzina st. 10  
E-mail: gkudinova@yandex.ru

**Kurza Nataliya Viktorovna**, applicant

Address: Moscow State Law University named after O.E.Kutafin , 123995, Russia, Moscow, st. Sadovaya-Kudrinskaya, 9  
E-mail: kurza@mail.ru

**Makeeva Ekaterina Dmitrievna**, candidate of historical sciences, associate professor

Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, Maxim Gorky Street, 65/67  
E-mail: katrin0509@mail.ru

**Mamedova Javida Aga**, candidate of philological sciences, leading scientific specialist of the department of world literature and comparative sciences

Address: Institute of Literature named after Nizami, AZ1143, Azerbaijan Republic, Baku., Javid pr129  
E-mail: cavi\_e@yahoo.com

**Mamychev Alexey Yurievich**, Doctor of Political Sciences, candidate of Legal Sciences, Head of the "Theory and History of Russian and international law" Department

Address: Vladivostok State University of Economics and Service, 690014, Gogolya 41, Vladivostok, Russia  
E-mail: mamychyev@yandex.ru

**Mamycheva Diana Ivanovna**, candidate in cultural studies, associate professor of the "Philosophy and Legal Psychology" Department

Address: Vladivostok State University of Economics and Service, 690014, Gogolya 41, Vladivostok, Russia  
E-mail: mamychyeva@yandex.ru

**Matuniak Natalia Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, Deputy Director of the Research.

Address: Institute of vocational education, 445009? Russia, Togliatti, st. Kosomolskaya, 84A, of.308.  
E-mail: NMatunyak@mail.ru

**Mirzayev Habib Adil oglu**, Associate Professor of the Azerbaijan language and pedagogy,

Address: Azerbaijan Technical University, AZ1073, Azerbaijan, Baku, HuseynJavidavenue, 25.  
e-mail: h.a.mirzayev@mail.ru

**Naimova Zuhra Kayratdinovna**, assistant of the department «Pedagogy and Psychology»

Address: Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaz, 230100. Uzbekistan . Nukus city . Str . A. Dosnazarova , 104  
E-mail: sodi1977@mail.ru

**Nazari Fateme Torab**, candidate of philological sciences, assistant professor, head of "Russian Language"

Address: Shahid Beheshti University, Iran ,Tehran, District 1, Daneshjou Boulevard, 1983969411  
E-mail: F\_nazari@sbu.ac.ir

**Odarich Irina Nikolaevna**, graduate student

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14  
E-mail: odarich28@gmail.com

**Osipova Victoria Evgenievna**, post-graduate student

Address: Karachay-Cherkessia state University named U. D. Aliyev, 369202, Russia, Karachaevs, Lenin st., 29  
E-mail: nika.osipova.79.vika@mail.ru

**Parfenov Ivan Yanislavovich**, master

Address: North-Eastern Federal University (NEFU), 678013, Russia, Yakutsk, st. Belinski, 58  
E-mail: vanya\_parf1992@mail.ru

**Parsieva Larisa Kasbulatovna**, doctor of philological sciences, associate professor of the chair of social welfare and management

Address: State educational establishment of higher education «North Ossetian State University» named after Kosta Levonovich Khetagurov, Vladikavkaz, Russia 44-46 Vatutina Street, 362025  
E-mail: parsieva\_larisa@mail.ru

**Pavlovskiy Vasily Alekseevich**, doctor of technical sciences, professor

Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, Maxim Gorky Street, 65/67  
E-mail: vasily.pavlovskiy@cloud.com

**Pilipchuk Elena Dmitrievna**, candidate of philological sciences, associate professor of the Department «Foreign languages»

Address: GOU VPO Financial University under the Government of the Russian Federation, St. Petersburg branch, St. Petersburg.  
E-mail: ray3dog@yandex.ru

**Platonova Raisa Ivanovna**, doctor of pedagogical sciences, professor

Address: North-Eastern Federal University (NEFU), 678013, Russia, Yakutsk, st. Belinski, 58  
E-mail: platonova\_raisa@mail.ru

**Podolsky Tatiana Afanasevna**, Doctor of Psychology, Professor, Chief researcher laboratory complex psychological and educational assistance to children

Address: Institute for childhood studying, family and upbringing of the Russian academy of education», 119121, Russia, Moscow, Makarenko street, 5/16  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Rekhlova Angela Vyacheslavovna**, postgraduate student of the Department "Pedagogics and social work" of the Ulyanovsk State Pedagogical University, assistant professor of the Foreign department

Address: Military Educational-Research Centre of Air Force «Air Force Academy named after professor N.E.Zhukovsky and Y.A.Gagarin» (branch in Syzran), 446007, Russia, Samara region, Syzran, street Marshal Zhukov, 1  
E-mail: angelaawwa@mail.ru

**Remezova Larisa Askhatovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor of the Chair of special pedagogy and special psychology

Address: Samara State University of Social Sciences and Education, 443099, Russia, Samara, Maxim Gorky street, 65/67  
E-mail: Remezowa@mail.ru

**Rodina Valeria Vladimirovna**, candidate of political sciences, Assistant Deputy Minister

Address: Ministry of Industry and Trade, 109074 , Moscow , Kitaygorodsky pr-d, 7.  
E-mail: velnews@mail.ru

**Rozenberg Anastasia Gennadievna**, candidate of biological sciences, research associate in the Group of "Environmental Economics"

Address: Institute of Ecology of the Volga River Basin RAS, 445003, Russia, Togliatti, Komzina st. 10  
E-mail: chicadivina@yandex.ru

**Salov Alexander Igorevich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, rector  
Address: Academy of Public Administration, Moscow, 129344, Moscow, Eniseyskaya str., d. 3, korp. 3  
E-mail: salovalex69@mail.ru

**Savinov Timur Khakberdievich**, master  
Address: Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, 119571, Russia, Moscow, Prospect Vernadskogo, 82/1  
E-mail: s458784@mail.ru

**Sergeev Pyotr Vladimirovich**, post-graduate student  
Address: Smolensk Humanitarian University, 214014, Russia, Smolensk, Herzen st., 2  
E-mail: litigator2015@yandex.ru

**Shestopal Sergey Stanislavovich**, Philosophy Doctor in Legal sciences, associate professor of “Theory and History of Russian and international law” department  
Address: Vladivostok State University of Economics and Service, 690014, Gogolya 41, Vladivostok, Russia  
Email: ss.shestopal@yandex.ru

**Shimko Elena Alekseevna**, candidate of philological sciences, associate professor of the department of «Legal support»  
Address: Michurinsk State Agrarian University, 393760, Russia, Tambov region, Michurinsk, street Internatsionalnaya, 101.  
E-mail: Shimko\_Elena@inbox.ru

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
Address: North Ossetian State University after K.L.Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, st. Vatutin, 46.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Snegireva Liudmila Valentinovna**, candidate of biological sciences, associate professor, head of the chair “Physics, Information Science and Mathematics”  
Address: Kursk State Medical University, 305041, Russia, Kursk, street Karla Marxa 3  
E-mail: sneglv1@gmail.com

**Starodubtseva Tatyana Aleksandrovna**, senior lecturer, Foreign Language Department, postgraduate student of the chair of Pedagogy and Uninterrupted Professional Education  
Address: Ulyanovsk Civil Aviation Institute named after Air Chief Marshal B.P. Bugaev, 432071, Russia, Ulyanovsk, street Mozhaysky 8/8, Ulyanovsk;  
Astrakhan State University, 410056, Russia, Astrakhan, street Tatischev 20a  
E-mail: t.starodubtseva2010@yandex.ru

**Stepina Natalya Valerievna**, the teacher of choral disciplines, head of the girls choir “Inspiration”  
Address: «Togliatti music college named after R. K. Shchedrin», 445021, Russia, Tolyatti, Lenin Boulevard, 7  
E-mail: step-natali@mail.ru

**Sukiasyan Garnik Artash**, candidate of law sciences, associate professor of the chair of Jurisprudence and Political sciences  
Address: Armenian State University of Economics, 0025, RA, Yerevan, Nalbandyan 128  
E-mail: nazeli-sukiasyan@yandex.ru

**Sukiasyan Nazeli Garnik**, candidate of law sciences, associate professor of the chair of Jurisprudence and Political sciences  
Address: Armenian State University of Economics, 0025, RA, Yerevan, Nalbandyan 128  
E-mail: nazeli-sukiasyan@yandex.ru

**Sultanova Tatyana Anatolievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of department of general and professional pedagogy  
Address: Orenburg state university, 460018, Russia, Orenburg, Victory avenue, 13  
E-mail: sulttatyana@yandex.ru

**Syrotiuk Svetlana Dmitrievna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department “organization Management”, doctoral candidate  
Address: Togliatti state University, 445020, Russia, Tolyatti, ul Belorusskaya, 14  
E-mail: sirotyk\_sd@mail.ru

**Takhokhov Boris Aleksandrovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, dean of psychology and pedagogical faculty, head of the department of pedagogics and psychology  
Address: North Ossetian state university of K. L. Khetagurov, 362025, Russia, Vladikavkaz, street Batutina, 46  
E-mail: borisbit@mail.ru

**Tarasov Arian Egorovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
Address: Northeastern Federal University, 677000, Russia, Republic Sakha of Yakutia, Yakutsk, st. Kulakovskogo, 48  
E-mail: ifc.siga@mail.ru

**Teneneva Irina Vitalyevna**, candidate of philological sciences, associate professor of the chair of foreign languages  
Address: South-West State University, 305040, Russia, Kursk, 50 let Oktyabrya st., 94  
E-mail: irviten@yandex.ru

**Teneneva Natalya Vitalyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of foreign languages  
Address: South-West State University, 305040, Russia, Kursk, 50 let Oktyabrya st., 94  
E-mail: natviten@yandex.ru

**Teplikh Elena Anatolievna**, master  
Address: FGBOU VO “Irkutsk state University” Pedagogical Institute, 664053, Irkutsk, street Nizhnyaya Naberezhnaya, 6  
E-mail: 74.et@mail.ru

**Timkina Yuliya Yurevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages department  
Address: Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov, 6014000, Russia, Perm, Petropavlovskaya st., 23  
E-mail: timkinaj@mail.ru

**Tuaeva Larisa Achsarbekovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Ossetian philology  
North Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz, Russia  
Address: North-Ossetian State Pedagogical Institute, 362000 Russia, Vladikavkaz, K. Marksa st., 36.  
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor, professor of the chair of the Russian language  
Address: Ogarev Mordovia State University, Saransk, Bolshevistskaya St., 68  
E-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru



**Vostroknutov Evgeniy Vladimirovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair «Pedagogy and psychology»  
Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, proezd Baidukov / street Gagarina, 1a / 11  
E-mail: lomovchik@gmail.com

**Yablochkina Ekaterina Alexandrovna**, post-graduate student  
Address: The Russian Law Academy of the Ministry of Justice of the Russian Federation, 127051, Moscow, Bolshoi Karetnypereulok, 10A  
E-mail: yablochkina\_katya@mail.ru

**Yarygina Nelia Anatolyevna**, candidate of economic Sciences, Professor of Department “Accounting, analysis and audit”  
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14  
Tel.: (8482) 53-95-27  
E-mail: yar13@rambler.ru

**Yeghiyan Armine Movsesovna**, competitor of a scientific degree of candidate of legal sciences  
Address: Sakhalin Humanities and Technology Institute, 693000, Russia, Yuzhno-Sakhalinsk, Communist pr., 72  
E-mail: jojoarmine@mail.ru

**Zhadan Vladimir Nikolaevich**, candidate of law science, associate professor, associate professor of  
«Criminal Proceedings and Judicial Activities»  
Address: Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, 423600, Russia, Elabuga, 89, Kazanskaya st.  
E-mail: vlad.zhadan60@yandex.ru

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor, head of the chair of translation and translation studies  
Address: Penza State Technological University, 440039, Russia, Penza, Baidukov proezd/ Gagarin St., 1a/ 11  
E-mail: ivb40@yandex.ru

**Азимут научных исследований: педагогика и психология (№ 43 в Перечне ВАКа)**

(научные направления: педагогические науки; психологические науки; социологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление (№ 44 в Перечне ВАКа)**

(научные направления: экономические науки; политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал (№ 1474 в Перечне ВАКа)**

(научные направления: языкознание; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

**Структурные параметры:**

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

- Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.
- Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.
- Формирование целей статьи (постановка задания).
- Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.
- Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.
- Список литературы.

**Технические параметры:**

Названия файлов:

- Фамилия\_статья\_город (например: Иваненко\_статья\_Киев)

**Стандарты:** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (*это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале*), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Незрывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов – 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с раздельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки (НО ОБЯЗАТЕЛЬНО ДАТЬ НА ВЫЧИТКУ СООТВЕТСТВУЮЩИМ ФИЛОЛОГАМ):

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)Б) <http://translate.google.com/>

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЦЫ!

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 3950 рублей за статью – это конечная сумма расходов.

- АНИ: экономика и управление - 3955 рублей за статью – это конечная сумма расходов.

- Балтийский гуманитарный журнал – 3960 рублей за статью – это конечная сумма расходов.

Б) для тех, кому нужен *печатный вариант журнала*: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылаются и электронный макет журнала).В) для тех, кому индивидуально **нужна справка о приеме статьи**: дополнительно 800 рублей (по запросу организаций, где работает автор – бесплатно)

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылаются скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

- Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью и информацию в РИНЦ высылать по адресу (обязательно указывайте научное направление):**

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

**БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)**

НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

ИНН 6322026413;

КПП 632401001;

ОГРН 1036301048541;

р/с 40703810554060000532

ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО «СБЕРБАНК РОССИИ» Г.САМАРА

к/с 30101810200000000607

БИК 043601607;

ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3;

ОКПО 20977719;

ОКОГУ 49013

ОКТМО 36740000

ОКФС 16 ОКОПФ 96

В назначении платежа обязательно указывайте: Публикация научной статьи *(или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)*

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала:

**[http://www.napravo.ru/pages/nauchnye\\_jurnaly/](http://www.napravo.ru/pages/nauchnye_jurnaly/)**