

16+

ISSN 2311-0066

# Балтийский гуманитарный журнал



**2017**  
**Том 6**  
**№ 2(19)**



# БАЛТИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2012 г.

16+

Том 6  
№ 2 (19)  
2017

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  
Клёмин Андрей Владимирович, доктор юридических наук, профессор  
Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Коноваленко Ольга Леонидовна, кандидат юридических наук, доцент  
Коноплюк Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Краснов Александр Валерьевич, кандидат юридических наук, доцент  
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 Кирилка Симеонова, кандидат психологических наук, доцент  
Тогузов 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 Аскарлович, 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 26.06.2017.

Выход в свет 30.06.2017.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 33,87.

Тираж 50 экз. Заказ 2-17-12.

Типография «Полиар»  
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)

Коноваленко Ольга Леонидовна, кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой права

(Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Биробиджан, 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)

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

иностраных 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 частный 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>ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА НАУЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ СТАТЕЙ</b> Белова Наталья Александровна, Баймуратова Ульяна Сергеевна.....	11
<b>ФАКТОРЫ КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СКАНДИНАВИЗМА В РЕГИОНЕ СЕВЕРНОЙ ЕВРОПЫ</b> Бородина Дарья Сергеевна.....	16
<b>ЗАСТАРЕЛАЯ СЕМЕЙНАЯ ССОРА: ОПЫТ КОММУНИКАТИВНО – ПРАГМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА</b> Ван Вэньцзя.....	21
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И А.И. ПОЛЕЖАЕВА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	26
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И Н.М. ЯЗЫКОВА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	31
<b>ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ ПРИЧИННЫХ ПРЕДЛОГОВ С СУБСТАНТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ В СВЯЗИ С И ПО СЛУЧАЮ</b> Гун Цзинсун.....	35
<b>ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И К.Ф. РЫЛЕЕВА</b> Васильев Николай Леонидович, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	38
<b>АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ</b> Зеленская Лариса Лактемировна.....	43
<b>РУССКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ: ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ (РАССКАЗ А.П. ЧЕХОВА «ПОПРЫГУНЬЯ»)</b> Калугина Марина Львовна.....	47
<b>НЕМЕЦКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ К.И.ЧУКОВСКОГО</b> Морозова Светлана Николаевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	51
<b>СВОЕОБРАЗИЕ ЖАНРА КНИГИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН»</b> Рамазанова Пати Казихановна.....	56
<b>ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И ФРАНКОФОННИЯ – МНОГОВЕКОВОЕ КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	61
<b>ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ ЭЛЕМЕНТОВ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЛИТЕРАТУРА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ</b> Сюй Бинцзе.....	65
<b>АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ОБЛАСТИ «ВЕТЕРИНАРИЯ»</b> Тимкина Юлия Юрьевна.....	68
<b>СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ ЕДИНИЦ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ИНТЕРНЕТ-ДНЕВНИКЕ Е.ГРИШКОВЦА</b> Филиппова Анна Вадимовна.....	72
<b>К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В АСПИРАНТУРЕ</b> Хлыбова Марина Анатольевна.....	75
<b>СЛОЖНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ – НОВООБРАЗОВАНИЯ С ЗАИМСТВОВАННЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЕ И ИХ ПЕРЕДАЧА НА РУССКИЙ ЯЗЫК</b> Яценко Наталья Валериевна.....	77
<i>педагогические науки</i>	
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ И РАЗРАБОТКА РЕЙТИНГА ТОП - СТУДЕНТОВ ПО ЗНАНИЯМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН</b> Арнаут Марина Николаевна, Штыков Виктор Павлович.....	82
<b>СИСТЕМА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА ПО ФОРМИРОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕННОСТИ НА САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ</b> Афанасьева Елена Григорьевна.....	87
<b>ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b> Гордеева Татьяна Александровна, Тяньков Николай Николаевич, Башкова Лилия Рафиковна, Хомяков Евгений Алексеевич.....	91
<b>ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА</b> Бейлина Наталья Семеновна.....	94
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ</b> Боронова Светлана Бурхоновна.....	98

<b>СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО УСВОЕНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ПРАВИЛ УЧАЩИМИСЯ 5-6 КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b> Буковцова Нина Ивановна.....	101
<b>ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Буланова Дарья Дмитриевна.....	105
<b>РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА</b> Ваганова Ольга Игоревна, Колдина Маргарита Игоревна, Трутанова Александра Валерьевна.....	107
<b>ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ</b> Ваганова Ольга Игоревна, Гладкова Марина Николаевна, Трутанова Александра Валерьевна.....	110
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Гладкова Марина Николаевна, Абрамова Наталья Сергеевна, Кутепов Максим Михайлович.....	113
<b>КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА</b> Кустов Юрий Андреевич, Гомцяц Диана Варгановна.....	116
<b>ЛЕКСИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИСКУРСИВНОГО ПРОСТРАНСТВА</b> Громенко Мария Викторовна.....	120
<b>РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ</b> Демцура Светлана Сергеевна, Дмитриева Елена Юрьевна, Полуянова Лариса Альбертовна.....	124
<b>ОСНОВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ</b> Джиоева Оксана Феликсовна.....	128
<b>СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ МЕТОДА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ</b> Ахметжанова Галина Васильевна, Довгий Марина Андреевна.....	132
<b>ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Дыбина Ольга Витальевна.....	137
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ГУМАНИЗМА И ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА</b> Епхиева Марина Константиновна, Хубулова Моника Георгиевна.....	142
<b>МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО КАК ПРАВОВАЯ СИСТЕМА И ПОДХОДЫ ПО ЕГО ПРЕПОДАВАНИЮ</b> Жадан Владимир Николаевич, Шагапова Чулпан Исламгареевна.....	147
<b>УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ</b> Каленик Роман Сергеевич.....	152
<b>ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИЙ УСПЕХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ</b> Каленов Андрей Алексеевич.....	156
<b>НОВЫЕ ФУНКЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> Калинина Лариса Юрьевна.....	159
<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕЖДУНАРОДНОМ ДЕТСКОМ ЦЕНТРЕ «АРТЕК»</b> Голобоков Андрей Сергеевич, Караева Анастасия Андреевна.....	163
<b>КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</b> Коваль Наталья Николаевна.....	166
<b>ИЗ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ</b> Колодезника Сардаана Ивановна, Тарасов Ариан Егорович, Гоголев Николай Ефимович.....	170
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА</b> Кора Наталия Алексеевна, Еремеева Татьяна Сергеевна.....	173
<b>ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ С ОВЗ</b> Куликова Екатерина Анатольевна, Блинов Леонид Викторович.....	176
<b>ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ – НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ</b> Лучинина Екатерина Николаевна, Рачковская Лариса Алексеевна, Нечаева Светлана Николаевна.....	179



<b>ВЛИЯНИЕ ПРОФИЛЯ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОЗГА НА УСВОЕНИЕ ОРФОГРАФИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b> Николаева Елена Александровна.....	182
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 08.03.01 СТРОИТЕЛЬСТВО</b> Одарич Ирина Николаевна.....	186
<b>МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b> Осиянова Анна Владимировна.....	189
<b>ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ПО МАГИСТРАТУРЕ: АНАЛИЗ КРИТЕРИЕВ</b> Полевая Наталия Михайловна, Романова Любовь Леонидовна.....	193
<b>ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ</b> Романова Любовь Леонидовна.....	196
<b>ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ВОПРОСОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН</b> Савин Константин Сергеевич.....	199
<b>ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	201
<b>ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ</b> Сундеева Людмила Александровна, Осадчикова Евгения Васильевна.....	205
<b>ПРИМЕРНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ (ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ) ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТУ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Тетькова Наталья Алексеевна.....	208
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Ваганова Ольга Игоревна, Гладков Алексей Владимирович, Трутанова Александра Валерьевна.....	212
<b>ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКОМУ ДИЗАЙНУ</b> Рассказов Филипп Дементьевич, Филагова Марина Владимировна.....	216
<b>РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА</b> Шишкина Виктория Авенировна.....	218
<b>МАГИСТРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ПОВЫШЕНИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ВУЗОВ</b> Ярыгина Неля Анатольевна.....	223
<i>юридические науки</i>	
<b>ФАКТОРЫ И ЭЛЕМЕНТЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ТЕРРОРИЗМА КАК КОМПЛЕКСА ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ</b> Альсаеди Али Джаббар.....	226
<b>К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ПРЕСТУПНОСТИ</b> Валуйсков Николай Викторович, Бондаренко Любовь Викторовна, Арутюнян Ани Давидовна.....	231
<b>СООТВЕТСТВИЕ ПРАВА НА ОБЪЕДИНЕНИЕ ДРУГИМ ПРАВАМ И СВОБОДАМ ЧЕЛОВЕКА</b> Ганберов Дашгын Меджид оглу.....	236
<b>ПРАВОВЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ НАЗНАЧЕНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ МАТЕРИАЛОВ, ВЕЩЕСТВ И ИЗДЕЛИЙ</b> Гулевич Зинаида Августовна.....	239
<b>СООТНОШЕНИЕ МЕР, УСТАНОВЛЕННЫХ В СТ. 74 ФЗ «О ЦЕНТРАЛЬНОМ БАНКЕ РФ» И АДМИНИСТРАТИВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КРЕДИТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО СТ. 15.26 КОДЕКСА ОБ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ РФ</b> Ким Кристина Родионовна.....	243
<b>КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОЙ СТАТУС ДЕТЕЙ, ОСТАВЛЕННЫХ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ РОДОВСПОМОЖЕНИЯ</b> Киреев Валерий Витальевич, Маркина Алена Юрьевна.....	246
<b>ВОПРОС ЯЗЫКА ПРИ ВХОЖДЕНИИ НОВЫХ ТЕРРИТОРИЙ В СОСТАВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ</b> Лоскутова Юлия Николаевна.....	249
<b>ПРАВОВАЯ ПРИРОДА РЕШЕНИЙ СОБРАНИЙ</b> Митрахович Алла Сергеевна.....	253
<b>ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ПРИРОДЫ ЦЕНТРАЛЬНОГО БАНКА РФ</b> Новиков Антон Сергеевич.....	256
<b>ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВОСУДИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ</b> Плиев Николай Роланович, Хадиков Ацамаз Казбекович.....	259

<b>ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ УСЛОВНО-ДОСРОЧНОГО ОСВОБОЖДЕНИЯ ОТ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ ПО РОССИЙСКОМУ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ</b> Ратушный Евгений Евгеньевич.....	263
<b>ВОССТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК ЦЕЛЬ УГОЛОВНОГО НАКАЗАНИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)</b> Токтоназарова Чынара Меймановна.....	266
<b>Условия размещения материалов.....</b>	<b>270</b>



---

**CONTENT**
*philological sciences*

<b>LINGVOPRAGMATICAL ANALYSIS OF THE MAIN TRANSLATION STRATEGIES IN SCIENTIFIC MEDICAL JOURNALS</b> Belova Natalya Aleksandrovna, Baymuratova Ulyana Sergeevna.....	11
<b>FACTORS OF THE CONCEPT OF LINGUISTIC SCANDINAVISM IN THE NORTHERN EUROPE REGION</b> Borodina Darya Sergeevna.....	16
<b>CHRONIC FAMILY QUARREL: THE EXPERIENCE OF COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ANALYSIS</b> Wang Wenjia.....	21
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.S.PUSHKIN AND A.I.POLEZHAEV</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	26
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.S.PUSHKIN AND N.M.YAZYKOV</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	31
<b>PECULIARITIES OF THE FUNCTIONING OF THE CAUSAL PREPOSITIONS WITH THE SUBSTANTIVE COMPONENT В СВЯЗИ С (IN CONNECTION WITH) AND ПО СЛУЧАЮ (ON THE OCCASION)</b> Gong Jingsong.....	35
<b>COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS OF A.S.PUSHKIN AND K.F.RYLEEV</b> Vasilyev Nikolay Leonidovich, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	38
<b>ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN HISTORICAL PERSPECTIVE</b> Zelenskaya Larisa Laktemirovna.....	43
<b>RUSSIAN ARTISTIC TEXT IN A FOREIGN-LANGUAGE AUDIENCE: INTRODUCTORY REMARKS (A.P. CHEKHOV'S STORY «POPRYGUNYA»)</b> Kalugina Marina L'vovna.....	47
<b>GERMAN MUSIC IN THE CREATIVE PERCEPTION OF K.I. CHUKOVSKY</b> Morozova Svetlana Nikolayevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	51
<b>THE PECULIARITY OF THE GENRE OF THE BOOK «MY DAGESTAN» BY RASUL GAMZATOV</b> Ramazanova Pati Kazikhanovna.....	56
<b>THE FRENCH LANGUAGE AND FRANCOPHONIE AS CENTURIES-OLD CULTURAL HERITAGE OF HUMANITY</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	61
<b>PARADIGMATIC CONNECTIONS OF THE ELEMENTS OF THE LEXICO-PHRASEOLOGICAL FIELD «LITERATURE» IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE</b> Xu Bingjie.....	65
<b>ENGLISH LEXICAL AND GRAMMATICAL UNITS IN THE FIELD OF «VETERINARY SCIENCE»</b> Timkina Yuliya Yurevna.....	68
<b>STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF COMMUNICATIVE UNITS OF EXPRESSIVE SYNTAX IN THE INTERNET-DIARY E.GRISHKOV TSA</b> Filippova Anna Vadimovna.....	72
<b>ON THE DIFFICULTIES OF TRANSLATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL LITERATURE IN POSTGRADUATE EDUCATION</b> Khlybova Marina Anatolyevna.....	75
<b>THE COMPOUND NOUNS – NEW FORMATIONS WITH THE BORROWED ELEMENTS IN THE MODERN GERMAN PRESS AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN</b> Yashchenko Natalia Valerievna.....	77

*pedagogical sciences*

<b>RESEARCH OF THE PROBLEM DIFFERENTIATION THE ASSESSMENT KNOWLEDGE STUDENTS AND DEVELOPMENT OF RATING THE TOP - STUDENTS ON KNOWLEDGE SPECIAL DISCIPLINES</b> Arnaut Marina Nikolaevna, Shtykov Victor Pavlovich.....	82
<b>SYSTEM OF WORK OF THE CLASS LEADER OF THE COLLEGE FOR FORMING STUDENTS OF DIRECTION FOR SELF-EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT</b> Afanasyeva Elena Grigoryevna.....	87
<b>TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY</b> Gordeeva Tatyana Aleksandrovna, Bashkova Liliya Rafikovna, Tankov Nikolai Nikolaevich, Khomiakov Yevgeny Alekseevich.....	91
<b>FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL ACTIVITY ORGANIZATION OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR IMPLEMENTING THE COMPETENT APPROACH</b> Beilina Natalia Semenovna.....	94

<b>USE OF SYSTEM APPROACH WHEN TRAINING SPELLING IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS PHILOLOGISTS</b> Boronova Svetlana Burkhonovna.....	98
<b>SYSTEM APPROACH OF CORRECTION AND TRAINING WORK ON SPELLING RULES FOR 5-6 GRADE STUDENTS OF THE COMPREHENSIVE SCHOOLS</b> Bukovtsova Nina Ivanovna.....	101
<b>THE FORMATION OF PRESCHOOLERS FAMILY VALUES THROUGH PROJECT ACTIVITIES</b> Bulanova Daria Dmitrievna.....	105
<b>DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE COMPETENT APPROACH</b> Vaganova Olga Igorevna, Koldina Margarita Igorevna, Trutanova Alexandra Valerievna.....	107
<b>ELECTRONIC TRAINING AS A MEANS OF ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS</b> Vaganova Olga Igorevna, Gladkova Marina Nikolaevna, Trutanova Alexandra Valerievna.....	110
<b>PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN ELECTRONIC TRAINING CONDITIONS</b> Gladkova Marina Nikolaevna, Abramova Natalia Sergeevna, Kutepov Maxim Mikhailovich.....	113
<b>QUALIMETRIC APPROACH TO EVALUATION OF THE RESULTS OF THE FORMATION OF THE CULTURAL COMMITMENTS OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION</b> Kustov Yuriy Andreyevich, Gomtsian Diana Vartanovna.....	116
<b>LEXICAL IMAGE OF POETIC TEXT AS LINGU-CULTURAL-LOGICAL ASPECT OF DISCRESSIVE SPACE</b> Gromenko Marya Viktorovna.....	120
<b>THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES AND MODERN TRENDS OF DEVELOPMENT OF EDUCATION IN RUSSIA</b> Demsura Svetlana Sergeevna, Dmitriyeva Yelena Yuriyevna, Poluyanov Larisa Albertovna.....	124
<b>THE MAIN DETERMINANTS OF THE DIFFICULTY COMMUNICATION</b> Dzhioeva Oksana Felixovna.....	128
<b>IMPROVING THE LEGAL CULTURE OF THE TEACHER BASED ON THE METHOD OF THEORETICAL MODELING</b> Ahmetzhanova Galina Vasilyevna, Dovgy Marina Andreevna.....	132
<b>FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF THE CULTURE OF COGNITION IN THE PROCESS OF COGNITIVE-RESEARCH ACTIVITY OF CHILDREN AGED 6-7</b> Dybina Olga Vitalevna.....	137
<b>PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF HUMANISM AND TOLERANCE IN THE CONDITIONS OF MODERN HIGHER EDUCATION</b> Ephieva Marina Konstantinovna, Khubulova Monika Georgievna.....	142
<b>INTERNATIONAL LAW AS A LEGAL SYSTEM AND APPROACHES TO ITS TEACHING</b> Zhadan Vladimir Nikolaevich, Shagapova Chulpan Islamgarey.....	147
<b>CONDITIONS FOR FORMATION OF HEALTHY SAVING ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA</b> Kalenik Roman Sergeevich.....	152
<b>PROVIDING CONTINUOUS PEDAGOGICAL MONITORING AS THE FOUNDATIONS FOR FORMING THE SUBJECTS OF THE SENIOR PUPILS BY THE CREATION OF SUCCESS SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL</b> Kalenov Andrey Alekseevich.....	156
<b>NEW FUNCTION OF MODERN AUTOR'S MUSIC IN THE MUSICAL EDUCATION</b> Kalinina Larisa Yuryevna.....	159
<b>FEATURES OF ORGANIZATION CULTURAL AND LEASURE ACTIVITIES IN INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTRE «ARTEK»</b> Golobokov Andrey Sergeevich, Karaeva Anastasiya Andreevna.....	163
<b>CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF THE ANALYTICAL COMPONENTS OF THE MANAGEMENT ACTIVITY OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS</b> Koval Natalia Nikolaevna.....	166
<b>FROM THE EXPERIENCE OF THE METHODOICAL SUPPORT OF TRAINING MASTER DISSERTATION</b> Kolodeznikova Sardaana Ivanovna, Tarasov Arian Egorovich, Gogolev Nikolay Efimovich.....	170
<b>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PERSONAL SECURITY OF STUDENT YOUTH IN THE CONDITIONS OF TERRORISM AND EXTREMISM</b> Kora Natalia Alekseevna, Ereemeeva Tatiana Sergeevna.....	173
<b>THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGY IN THE PRACTICE OF TRAINING PARENTS TO INTERACT WITH CHILDREN WITH DISABILITIES HEALTH</b> Kulikova Ekaterina Anatolyevna, Blinov Leonid Viktorovich.....	176
<b>DIGITAL TEXTBOOKS IN CLASSROOM – NEW REALITY</b> Luchinina Ekaterina Nikolaevna, Rachkovskaya Larisa Alekseevna, Nechaeva Svetlana Nikolaevna.....	179

<b>THE PROFILE OF LATERAL BRAIN ORGANIZATION'S INFLUENCE ON SPELLING ASSIMILATION BY PUPILS WITH THE GENERAL SPEAKING UNDERDEVELOPMENT</b> Nikolaeva Elena Aleksandrovna.....	182
<b>RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND LABOR FUNCTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS OF BACHELORRITIS DIRECTIONS OF PREPARATION 08.03.01 CONSTRUCTION</b> Odarich Irina Nikolaevna.....	186
<b>METHODS OF STUDENT'S LINGVO-COMMUNICATIVE CULTURE DIAGNOSTICS IN HIGHER EDUCATIONAL PROCESS EDUCATION</b> Osyanova Anna Vladimirovna.....	189
<b>ESTIMATION OF QUALITY OF TRAINING ON MASTER: ANALYSIS OF CRITERIA</b> Polevaya Natalia Mihailovna, Romanova Lyubov Leonidovna.....	193
<b>ELECTRONIC TRAINING AS A FORM OF PROFESSIONAL RETRAINING OF CO-CIVIL WORKERS</b> Romanova Lyubov Leonidovna.....	196
<b>PROBLEMS AND WAYS OF SOLVING THE QUESTIONS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC DISCIPLINES</b> Savin Konstantin Sergeevich.....	199
<b>THE POLYTECHNIC PRINCIPLE AND INTENSIFICATION OF THE STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN TEACHING THE FRENCH LANGUAGE</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	201
<b>INFLUENCE OF THE PROFESSIONAL STANDARD ON THE TRAINING OF BACHELORS OF ECONOMIC DIRECTION</b> Sundeeva Lyudmila Alexandrovna, Osadchikova Eugenia Vasilievna.....	205
<b>EXAMPLE REQUIREMENTS TO THE GENERAL EDUCATIONAL PROGRAM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A TOOL OF DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION</b> Tetkova Natalia Alekseevna.....	208
<b>FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN ELECTRONIC TRAINING CONDITIONS</b> Vaganova Olga Igorevna, Gladkov Alexey Vladimirovich, Trutanova Alexandra Valerievna.....	212
<b>THE ROLE OF DESIGN-DESIGNING IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ART-PROJECT COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS</b> Rasskazov Filipp Dementyevich, Filatova Marina Vladimirovna.....	216
<b>THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY FOR FUTURE ART TEACHER</b> Shishkina Viktoria Avenirovna.....	218
<b>MASTER AS A SOURCE OF INCREASE OF HUMAN RESERVE RESERVES</b> Yarygina Nelia Anatolyevna.....	223
<i>juridical science</i>	
<b>FACTORS AND ELEMENTS OF INTERNATIONAL TERRORISM AS A SET OF TARGETED ACTIONS</b> Al-saedi Ali Jabbar.....	226
<b>REVISITING THE ISSUE OF IMPROVEMENT OF CRIMINAL LAW IN THE INTEREST OF CRIME PREVENTION</b> Valuyskov Nicolay Viktorovich, Bondarenko Lyubov Viktorovna, Arutiunian Ani Davidovna.....	231
<b>CONFORMITY WITH OTHER HUMAN RIGHTS AND FREEDOMS OF THE RIGHT TO ASSOCIATE</b> Ganberov Dashgin Mejid oglu.....	236
<b>LEGAL AND ORGANIZING BASE OF THE PURPOSE AND UNDERTAKING THE OF CRIMINAL LAW EXPERT OPERATION MATERIAL, MATERIAL AND PRODUCT</b> Gulevich Zinaida Avgustovna.....	239
<b>CORRELATION OF MEASURES SETTLED IN ART. 74 OF THE FEDERAL LAW "ABOUT THE CENTRAL BANK OF RUSSIAN FEDERATION" AND THE ADMINISTRATIVE OFFENSES OF THE RUSSIAN FEDERATION</b> Kim Kristina Rodionovna.....	243
<b>THE CONCEPT AND CLASSIFICATION OF CONSTITUTIONAL GUARANTEES OF THE RIGHT TO LIFE OF CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN THE MATERNITY SERVICES</b> Kireev Valery Vitalievich, Markina Alyona Yuryevna.....	246
<b>THE QUESTION OF LANGUAGE WHEN ENTERING NEW TERRITORIES IN THE RUSSIAN FEDERATION</b> Loskutova Julija Nikolaevna.....	249
<b>THE LEGAL NATURE OF RESOLUTIONS OF MEETINGS</b> Mitrakhovich Alla Sergeevna.....	253
<b>ECONOMIC AND LEGAL ANALYSIS OF THE NATURE OF THE CENTRAL BANK IN THE RUSSIAN FEDERATION</b> Novikov Anton Sergeevich.....	256

<b>MAIN STAGES OF THE INITIATIVES AND DEVELOPMENT OF THE INSTITUTE OF THE CONSTITUTIONAL JUSTICE OF THE RUSSIAN FEDERATION</b> Pliiev Nikolay Rolanovich, Khadikov Atsamaz Kazbekovich.....	259
<b>PROBLEMS OF APPLICATION CONDITIONALLY-EARLY RELEASE FROM PUNISHMENT SERVING ACCORDING TO THE RUSSIAN LEGISLATION</b> Ratushnyj Evgenij Evgen'evich.....	263
<b>RECOVERY OF SOCIAL JUSTICE AS THE PURPOSE OF CRIMINAL PUNISHMENT (THEORETICAL ANALYSIS)</b> Toktonazarova Chynara Meimanovna.....	266
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	270

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕРЕВОДА  
НАУЧНЫХ МЕДИЦИНСКИХ СТАТЕЙ

© 2017

**Белова Наталья Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода**Баймуратова Ульяна Сергеевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода*Orenburgskiy gosudarstvennyy universitet*  
(460018, Россия, Оренбург, пр. Победы, 13, e-mail: ulyanam@bk.ru)

**Аннотация.** Исследование посвящено анализу языка медицинских научных статей с позиций лингвистической прагматики. Высказывания, продуцируемые в этой сфере речевой деятельности, рассмотрены как действия. Представлен анализ стратегий перевода медицинского научного аппарата, благодаря которому появляется возможность решить широкий круг задач. Для достижения верного перевода многокомпонентных конструкций исследованы структурно-семантические особенности таких словосочетаний, ввиду чего предложено классифицировать все медицинские термины по двум признакам: по составу термина (обозначено две группы) и по семантической составляющей (выделено 5 групп). Рассмотрены стратегии перевода и выделены наиболее частотные из них. Проведен анализ приемов перевода медицинской терминологии, который определил, что в большинстве случаев в переводе используются приемы эквивалентного перевода. Данное явление объясняется тем, что ввиду своей узкой специализации и направленности медицинские термины имеют, чаще всего, свои эквиваленты во всех языках мира и не могут быть переведены иначе. Касательно самой природы терминов-примеров, замечено, что большое количество является простыми терминами, состоящими из одного слова. Однако не меньшее число относится к категории многокомпонентных, так как содержат два и более слова в составе. Также довольно часто встречаются случаи конверсии и стяжения, изменение морфологических характеристик, прием распространения. Все эти приемы имеют целью приспособление к нормам языка. Основные положения и выводы данного исследования могут быть применены на практических занятиях по письменному и устному переводу английского языка, а также в процессе обучения переводу.

**Ключевые слова:** лингвопрагматический анализ; теория речевых актов, локутивный акт; медицинский дискурс, медицинский терминологический аппарат; стратегия перевода; многокомпонентное словосочетание, структурно-семантические особенности.

LINGVOPRAGMATICAL ANALYSIS OF THE MAIN TRANSLATION STRATEGIES  
IN SCIENTIFIC MEDICAL JOURNALS

© 2017

**Belova Natalya Aleksandrovna**, candidate of philological sciences, associate professor of the department of theory and practice of translation**Baymuratova Ulyana Sergeevna**, candidate of philological sciences, senior lecturer of the department of theory and practice of translation*Orenburg State University*  
(460018, Russia, Orenburg, Pobedy av., 13, e-mail: ulyanam@bk.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of language in scientific medical journals in terms of linguistic pragmatics. The statements made in this sphere of speech are considered as actions. The study of lingvopragmatical features in scientific medical journals is represented by the analysis of translation strategies of medical terms that enables to solve a wide range of problems. To achieve the correct translation of medical multicomponent phrases, the structural and semantic features of such word combinations have been studied. As a result, it is proposed to classify all medical terms according to two criteria: it's the composition of the term (2 groups are included) and it's the semantic component (5 groups are singled out). The most frequent translation strategies were defined. We analyzed the translation techniques of medical terms and came to the conclusion that equivalent translation techniques are used in most cases. This phenomenon is explained by the fact that, due to their narrow specialization, medical terms have the equivalents in all languages of the world and cannot be translated otherwise. As for the category of medical terminology, it is noted, that a large number of medical terms are simple ones, consisting of a single word. Compound medical terms usually consist of two or more words. The most frequent translation strategies, such as conversion, acquisition, change of morphological characteristics, and method of distribution are often used. The practical significance of the paper lies in the fact that it is possible to use the results in practical classes on translation and interpretation services in English, as well as in teaching translation.

**Keywords:** lingvo-pragmatical analysis; speech act theory, locutionary act; medical discourse, medical terminology; translation strategy; multi-component phrase, structural and semantic features.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Мировые процессы глобализации ставят перед человеком новые проблемы и задачи, требуют дальнейшего развития профессиональных знаний и умений. В современном мире осуществляется активное сотрудничество и международный обмен опытом в сфере медицины и здравоохранения. В связи с этим актуальное значение приобретает выполнение качественного перевода медицинской документации, что представляет собой узкоспециализированный вид перевода, занимающий особое место среди других видов научно-технического перевода, так как имеет непосредственное отношение к жизни и здоровью человека. Таким образом, современная медицинская терминология – одна из самых обширных и сложных в концептуальном, содержательном отношении систем терминов.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Медицинская терминология обладает особенностями структурно-семантического, словообразовательного и стилистического характера, чем и отличается от общеупотребительных слов, занимая особое место в лексической системе языка, чем и вызывает интерес лингвистов. Так, Д.А. Хайдарова рассматривает особенности данной терминологии в таджикском и русском языках [1], Я.С. Циммерман исследует вопросы терминологии в кардиологии и других разделах медицины [2], М.П. Барсукова изучает медицинский дискурс [3]. Большое количество работ посвящено и проблеме перевода этого специфического пласта лексики. Д.В. Самойлов говорит в общем о переводе медицинского текста [4], Т.А. Баева – о некоторых особенно-



стях медицинского перевода при обучении аспирантов [5]; ученых занимает вопрос лексико-грамматических особенностей перевода медицинских научных статей [6] и трудностей перевода английских медицинских сокращений [7]. Создан специализированный англо-русский словарь медицинских аббревиатур [8].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью статьи является лингвопрагматический анализ особенностей перевода медицинской терминологии с английского языка на русский.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В понимании лингвистической прагматики язык – это средство, которым пользуется человек в своей деятельности, это инструмент действия.

Анализируя язык медицинских научных статей с позиций лингвистической прагматики, мы рассмотрели высказывания, продуцируемые в этой сфере речевой деятельности, как действия, так как все они представляют собой обмен опытом в разработке новых лекарств, методов лечения и диагностирования заболеваний и описывают методы и ход лечения, а также представляют основные результаты. Всё это отвечает за исследование лингвопрагматических особенностей при переводе медицинских научных статей, где посредством использования медицинского научного аппарата появляется возможность решить широкий круг задач: сообщить о важном открытии, побудить адресата, в лице которого представляется непосредственный заинтересованный участник медицинского дискурса, к определенным действиям или их прекращению, выразить свое мнение и отношение или дать оценку по определенному вопросу медицинской сферы.

Также отметим, что в критической литературе говорится о целом ряде случаев, когда использование языка является если не единственным, то самым основным компонентом действия, в корне меняющего действительность. В контексте нашей работы вполне оправданным является изучение языка как инструмента действия в отношении обмена опытом в исследовании новых медицинских препаратов, разработки и ведения новых методов диагностирования и лечения заболеваний, выявления его ранее не изучаемых симптомов и т.д. Именно под этим углом зрения и будем рассматривать языковые явления на предмет перевода в медицинских статьях в рамках лингвистической прагматики.

В нашем исследовании внимание сфокусировано на стратегиях и приемах перевода тех языковых средств, использование которых призвано обеспечить запланированное воздействие на сознание адресата. Если рассматривать структуру речевого коммуникативного акта, то в теории речевых актов он представляет собой трехуровневое образование: локутивный акт; иллокутивный акт и перилокутивный акт.

В этом перечне наше внимание при исследовании было сакцентировано на локутивном акте, когда анализу подверглись переводы медицинского терминологического аппарата высказываний авторов статей на предмет уместности использования их языкового значения в данном контексте и соединение их в предложение по правилам грамматики данного языка. Кроме того, именно локутивный акт отвечает за осуществление при помощи этих слов, в нашем случае медицинских терминов, отсылки к определенным объектам и явлениям действительности – к группе потенциальных читателей медицинского журнала.

Для решения поставленных задач исследования было рассмотрено более 250 терминов, отобранных методом сплошной выборки и взятых из текстов англоязычных статей следующих научных медицинских журналов: New England Journal of Medicine [9], Journal of American Medical Association [10], Annals of Internal Medicine [11], British Medical Journal [12], The Journal of Pediatrics [13], Neurology [14], Journal of the American College of

Cardiology [15], Gastroenterology [16], Clinical Infectious Diseases [17], а также их переводы на сайте МедМир – медицинские журналы на русском языке [18], где представлены обзоры мировых медицинских журналов на русском языке.

Проанализировав оригиналы статей и их переводы, мы пришли к выводу о том, что ученые-медики продвигают медицину вперед, когда обмениваются опытом и делятся своими достижениями посредством опубликования своих научных статей, где с помощью специальной медицинской терминологии излагают свои мысли, что мы можем отнести к одной из основных лингвопрагматических особенностей перевода.

Терминологический аппарат медицинской сферы весьма обширен и может быть представлен в нескольких классификациях в зависимости от заданного критерия. Таким образом, первым критерием мы определили семантическое значение.

В нашем случае анализ лексем показал возможность их классифицирования по пяти укрупненным группам, где первая группа – болезни и симптомы; вторая – лекарства; третья – части тела, названия органов и тканей; четвертая – названия медицинских операций; пятая – название отраслей.

Вторым критерием мы определили количество слов в термине, в связи, с чем нами принято разделение на однокомпонентные термины, т.е. в состав термина входит одно слово, и многокомпонентные термины (два и более слов).

Поскольку мы определили характер выборки терминов, который заключается в семантическом значении разнообразных названий, то с морфологической точки зрения многокомпонентные словосочетания представляют собой морфологическую категорию имени (существительное и прилагательное) и заключаются в основном в названиях заболеваний и симптомов.

Для выявления стратегий перевода английских медицинских терминов на русский язык применялась так называемая «шифровка», то есть существительное обозначалось как «N» в английском языке и как «Сущ» в переводе. В итоге мы получили набор соответствующих друг другу «цепочек» (вариант в оригинале и вариант в переводе) «звеньями» которых являются зашифрованные компоненты медицинских терминов. В данной работе цепочка такого рода обозначается как *конструкция*, а пара соответствующих друг другу цепочек в русском и английском языках – *стратегией* перевода. Прием такого вида кодирования применялся ко всем видам примеров.

Для определения порога статистической значимости было вычислено среднее значение и стандартное отклонение от нормы выборки, затем найдена сумма первого и второго. Порог статистической значимости в нашем случае составил 6,99. Таким образом, мы учитываем все показатели выше порога статистической значимости и рассматриваем соответствующие им модели (цепочки) как проявление неких закономерностей в процессе перевода. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Стратегии перевода медицинских словосочетаний

Шифр оригинала	Шифр перевода
Adj-BW	Прил-БС
Adj-BW	БС-(РП)-Сущ
Adj-BW	БС
Adj- Adj-BW	Прил- Прил-БС
Adj-N-BW	Прил-БС-(РП)-Сущ
Adj-N-BW	Прил-БС
Adj-N-BW	БС-(РП)-Прил-(РП)-Сущ
N-BW	БС-(РП)-Сущ
N-BW	Прил-БС
N-BW	БС

*Примечание.* В таблице и тексте приняты следующие обозначения: BW – Basic word, N – Noun, Adj – Adjective; БС – Базовое Слово (также главное, определяемое сло-

во), Сущ – Существительное, Прил – Прилагательное, ИС – Имя Собственное, Прич – Причастие, Пред – Предлог, РП – Родительный Падеж.

Из данной таблицы видно, что часто среди стратегий перевода фигурируют Прил-БС, БС-(РП)-Сущ и БС. Начнем лингвистический и переводческий анализ со словосочетаний с конструкцией Adj-BW в английском языке и стратегией перевода на русский язык Прил-БС (как встретившийся вариант, считаем равной и стратегию Прич + БС). Как отмечает Д.Р. Ханаху, такая конструкция атрибутивных словосочетаний наиболее частотна [19]. Приведем лексические примеры из текстов статей и их перевода, при этом изменив предложно-падежные формы и представив всё в начальной форме: *renal failure* – почечная недостаточность; *fibroid induration* – фиброзная индурация; *occult blood* – скрытая кровь; *venous thromboembolism* – венозная тромбоземболия; *hemorrhagic stroke* – геморрагический инсульт; *hepatocellular carcinoma* – злокачественная гепатома; *dermatopathic lymphadenopathy* – дерматопатическая лимфаденопатия.

Представленная нами часть примеров стратегий перевода Adj-BW в качестве Прил-БС была выявлена нами в трех семантических группах: названия заболеваний, симптомов; наименования медицинских операций или методов лечения, а также в названиях органов. Менее частотной стратегией перевода конструкции медицинских терминов Adj-BW является перевод с помощью БС: *electrical stimulation* – электростимуляция; *microscopic examination* – микроскопирование; *flexible sigmoidoscopy* – ректороманоскопия; *sacred disease* – эпилепсия; *abdominal dropsy* – асцит. Данная категория также полностью представлена семантическими группами названий медицинских операций, методов врачебного вмешательства и наименований заболеваний.

Отдельными случаями стратегии перевода конструкции Adj-BW выступают малочисленные примеры перевода с помощью сочетания БС-(РП)-Сущ: *abnormal development* – аномалия развития; *myocardial infarction* – инфаркт миокарда; *hepatic cancer* – рак печени.

Единичными примерами являются стратегии перевода с помощью предлога, увеличения количества слов в сочетании за счет добавления уточняющего или описательного имени прилагательного: *hemorrhagic stroke* – кровоизлияние в мозг; *discal hernia* – грыжа межпозвоночного диска; *cardiac compression* – непрямой массаж сердца.

Анализ стратегий перевода конструкции с двумя и более прилагательными при определяемом слове Adj-Adj-BW показал, что чаще всего на русский язык она переводится в медицинских научных статьях равнозначной чередой прилагательных, т.е. конструкцией Прил-Прил-БС: *acute widespread vasculitis* – острый системный васкулит; *polymorphous skin rash* – полиморфная кожная сыпь; *hormonal replacement therapy* – заместительная гормональная терапия; *transient ischaemic attack* – транзиторная ишемическая атака.

Есть и отклонения, как например, в ситуации с выражением *deep venous thrombosis*, где стратегией перевода служит конструкция БС+(РП)+Прил+(РП)+Сущ, что представляет собой сочетание *тромбоз глубоких вен*. Иной пример стратегии перевода можно продемонстрировать на словосочетании *obstructive pulmonary disease*, где морфологическая структура аналогического русского сочетания представлена в медицинских статьях в качестве схемы Прил-БС-(РП)-Сущ, а именно: *обструктивная болезнь легких*.

Приведем примеры перевода в исследуемом нами медицинском научном дискурсе еще одной конструкции Adj-N-BW на русский язык с помощью конструкции Прил-БС-(РП)-Сущ: *left heart chamber* – левая камера сердца; *inflammatory bowel disease* – воспалительные заболевания кишечника; *coronary heart disease* – коронарный атеросклероз.

*renal artery stenosis* – атеросклеротическая болезнь почек; *artificial lung ventilation* – искусственная вентиляция легких; *congenital heart disorder* – врожденный порок сердца. Данные словосочетания, как и стратегии их перевода, встречаются в разных обозначенных нами семантических группах, в связи, с чем можно сделать вывод, что они являются самым распространенным видом конструкций среди медицинской терминологии научных статей и их переводов.

Следующей стратегией перевода конструкции Adj<sub>n</sub>-N-BW по частоте использования в медицинском дискурсе стоит обозначить схему Прил<sub>n</sub>-БС, где n – количество стоящих в препозиции прилагательных: *magnetic resonance imaging* – магнитно-резонансная томография; *low molecular weight heparin* – низкомолекулярный гепарин; *respiratory distress syndrome* – респираторный дистресс-синдром.

Примеры перевода конструкции Adj-N-BW конструкцией БС-(РП)-Прил-(РП)-Сущ были отмечены нами 3 раза: *lumbar disk herniation* – грыжа межпозвоночного диска; *coronary artery disease* – заболевание коронарной артерии. Обратила на себя внимание в переводе одной из статей трансформация в следующем случае: *cervical hip fracture* – перелом шейки бедра, которая представляет собой БС-(РП)-Сущ-(РП)-Сущ.

Случаи, когда конструкция N<sub>n</sub>-BW, где n – индексный показатель количества стоящих в препозиции существительных, в английском языке переводилась на русский язык конструкцией БС-(РП)-Сущ, были отмечены нами 28 раз. Приведем примеры: *hip fracture* – перелом шейки бедра; *stomach cancer* – рак желудка; *body weight loss* – потеря веса; *kidney disease* – болезнь почек; *breast cancer treatment* – лечение рака молочной железы.

Стоит отметить в переводе данной стратегии использование имен собственных в названиях болезней, синдромов и т.д., что на русский язык также передается схемой БС-(РП)-Сущ<sub>имя собственное</sub>: *Crohn's disease* – болезнь Крона; *Ageneas syndrome* – синдром Агенеса; *Kawasaki disease* – болезнь Кавасаки; *Pancoast syndrome* – синдром Панкоста; *Abrami disease* – синдром Абрами; *Prader-Willi syndrome* – синдром Прадера-Вилли.

Второй по частотности конструкцией (15 случаев) является конструкция Прил-БС, например: *mask ventilation* – масочная вентиляция; *radiation treatment* – лучевая терапия.

Цепочка N-BW – БС встречается реже, но тем не менее процент ее появления в переводе довольно значителен. Примеры, когда конструкция N-BW была переведена на русский язык с помощью конструкции БС, выявлены в 9 случаях (*protein sensitization* – анафилактика). Такие случаи обусловлены избеганием излишней информации на русском языке, т.е. избеганием плеоназмов. В русском языке достаточно одного слова для выражения понятия, обозначенного в английском языке двумя лексемами [20].

В продолжение исследования лингвопрагматических особенностей перевода медицинских статей обратимся к приемам перевода тех языковых средств, использование которых призвано обеспечить запланированное воздействие на сознание адресата, в лице которого переводчик видит, в первую очередь, непосредственно заинтересованного участника медицинского дискурса. Анализ примеров перевода рассмотренных выше многокомпонентных медицинских терминов, а также однокомпонентных терминов показал, что самой распространенной и обширной грамматической категорией является категория имени, потому что основной функцией термина является кратко, но при этом однозначно и точно выразить научное понятие.

Ведущими приемами перевода однокомпонентных медицинских терминов группы «Болезни, симптомы и состояния» являются переводы с применением эквивалентов и аналогов, с доминантной позицией первого, что свидетельствует о том, что большинство терминов



данной подгруппы являются простыми и переведены с помощью применения эквивалентов. Очевидно, что такая частота использования данного приема также обусловлена самой природой терминов и очевидным существованием их эквивалентов в языке перевода (эквиваленты: *palsy* – паралич; *gingivitis* – гингивит; *influenza* – инфлюэнция; *coronary* – коронарит; *fever* – лихорадка; *hyperthermia* – гипертермия; *stroke* – инсульт и др.; аналоги: *scald* – ожог; *bleeding* – кровотечение; *hernia* – грыжа; *swelling* – отек и др.). Подробный анализ остальных семантических групп лексики медицинского дискурса (группы отраслей медицинской науки, группы названий частей тела и органов, лекарств и медикаментозного вмешательства) показал, что большинство простых медицинских терминов имеют аналоги и эквиваленты в языке перевода, что значительно облегчает процесс перевода для переводчика. Мы полагаем, что данное явление объясняется тем, что ввиду своей узкой специализации и направленности медицинские термины чаще всего имеют свои эквиваленты во всех языках мира и не могут быть переведены иначе, так как являются универсальными лексическими единицами (например, *therapeutics* – терапия; *physiology* – физиология; *topographic anatomy* – топографическая анатомия; *pharmacology* – фармакология и др.).

Приемы перевода, наиболее характерные для конструкции Adj-BW – это конструкция Прил-БС, т.е. применяется эквивалентный перевод: *ischemic stroke* – ишемический инсульт; *major vessels* – магистральные сосуды; *saccharine disease* – сахарная болезнь; *intracerebral bleeding* – внутримозговое кровоизлияние; *hepatonephric syndrome* – гепатонефальный синдром; *recurrent nerve* – гортанный нерв; *large bowel* – толстая кишка; *apoplectic shock* – апоплектический инсульт; *atheromatous plaque* – атеросклеротическая бляшка; *ulcerative colitis* – язвенный колит; *canalis vertebralis* – позвоночный канал.

Второй по частоте стратегией перевода является передача конструкции Adj-BW просто посредством БС, то есть применяется прием стяжения: *blood lake* – гематома; *fibroid induration* – цирроз; *sick headache* – мигрень; *hepatocellular carcinoma* – гепатокарцинома.

Отмечен и прием изменения морфологической и синтаксической структуры конструкции Adj-BW в стратегии БС-(РП)-Сущ: *barometric gradient* – градиента давления; *apoplectic shock* – апоплексия мозга; *intestinal cancer* – рак кишечника. Кроме того, при переводе статей для конструкции Adj-BW выявлены иные конструкции (например, БС-(РП)-Прил-(РП)-Сущ или Прил-Прил-БС и др.), т.е. был применен прием распространения: *pancreatic cancer* – рак поджелудочной железы; *cerebral palsy* – детский церебральный паралич.

Использование в научных медицинских статьях конструкций Adj<sub>n</sub>-BW, где n – количественный показатель прилагательных перед базовым словом больше единицы, которая чаще всего на русский язык переводится равнозначной чередой прилагательных, т.е. конструкцией Прил-Прил-БС, демонстрирует также использование эквивалентного перевода: *acute renal failure* – острая почечная недостаточность; *high blood pressure* – высокое кровяное давление. Иные стратегии (БС+(РП)+Прил+(РП)+Сущ или Прил-БС-(РП)-Сущ) при переводе данной конструкции Adj<sub>n</sub>-BW говорят об обращении к приему изменения морфологической и синтаксической структуры конструкции.

Анализ приемов перевода в многочисленной конструкции Adj-N-BW показал обращение к конструкции Прил-БС с применением приема конверсии: *extracorporeal membrane oxygenation* – экстракорпоральная мембранная оксигенация. Перевод конструкции Adj-N-BW конструкцией Прил-БС-(РП)-Сущ, связанные между собой родительным падежом, был осуществлен с помощью изменения морфологической и синтаксической характеристик: *coronary artery disease* – ишемическая болезнь сердца; *congenital heart defects* – врожден-

ный порок сердца; *chronic kidney disease* – хроническая болезнь почек; *important brain injuries* – значимые поражения головного мозга. Прием изменения морфологической и синтаксической характеристик относится к переводу конструкции Adj-N-BW с помощью частотной стратегии БС-(РП)-Прил-(РП)-Сущ, например: *renal artery stenosis* – стеноз почечной артерии.

Конструкция N-BW переводилась на русский язык конструкцией БС-(РП)-Сущ, т.е. ведущим приемом является эквивалентный перевод с добавлением морфологических признаков, характерных для русского языка (родительный падеж): *breast cancer* – рак груди; *hepatitis B virus* – вирус гепатита В; *liver cancer* – рак печени. Вторая по частотности стратегия перевода этой конструкции – Прил-БС, использовался прием конверсии, т.е. трансформация исходного существительного в прилагательное. Однако порядок слов остается неизменным: сначала идет определение, затем базовое слово, как в примере: *radiation treatment* – лучевая терапия. Прием стяжения был использован при передаче конструкции N-BW с помощью нечастотной конструкции БС.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, подводя итоги, можно заключить, что лингвопрагматической особенностью перевода научных медицинских статей является верное воспроизведение терминологического аппарата. Многокомпонентные термины возможно перевести с помощью различных стратегий. В нашем исследовании при работе с английскими именными сочетаниями (Adj-BW, Adj-N-BW, N-BW) медицинского дискурса переводчики статей чаще всего обращались к таким стратегиям, как Прил-БС, БС-(РП)-Сущ, а также просто БС, что можно характеризовать как особенность медицинского терминологического аппарата. Среди наиболее частых приемов перевода научных медицинских статей фигурируют эквивалентный перевод, который возможен даже с изменением такой морфологической характеристики, как добавление родительного падежа. Кроме того, в большинстве случаев при переводе было обращение к конверсии и стяжению, а также наблюдался прием распространения. В результате анализа достаточно большой категории имени нами было установлено, что, несмотря на то, что медицинские термины имеют достаточно сложную семантическую структуру, большинство входящих в нее медицинских терминов по природе своей являются простыми (состоящими из одного слова) и сложными (состоящими из двух слов). Следовательно, для медицинской лексики, выраженной категорией имени английского языка, как и для русского языка, характерна простота структуры и номинативность.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хайдарова Д.А. Особенности медицинской терминологии в таджикском и русском языках: дис. канд. филол. наук. Российско-Таджикский университет, Душанбе, 2007. 139 с.
2. Циммерман Я.С. Терминологические проблемы в кардиологии и других разделах медицины. Клиническая медицина 1998. С. 58-62.
3. Барсукова М.П. К вопросу изучения медицинского дискурса. Саратовский научно-медицинский вестник. 2002. 77 с.
4. Самойлов Д.В. О переводе медицинского текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.practica.ru/Articles/medical.htm>
5. Баева Т.А. Некоторые особенности медицинского перевода при обучении аспирантов [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/10-DN\\_2012/Philologia/6\\_107290.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10-DN_2012/Philologia/6_107290.doc.htm)
6. Комина О.А. Лексико-грамматические особенности перевода немецких медицинских научных статей на русский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_reports/conf9/284](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf9/284)
7. Зубова Л.Ю. К вопросу об особенностях и труд-

ностях перевода английских медицинских сокращений // Вестник ВГУ, серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2005. № 2. С. 113–116.

8. Дроздов Д. Англо-русский словарь медицинских аббревиатур [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.perfekt.ru/>.

9. New England Journal of Medicine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nejm.org>

10. Journal of American Medical Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jamanetwork.com>

11. Annals of Internal Medicine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://annals.org/aim>

12. British Medical Journal [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bmj.com>

13. The Journal of Pediatrics [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.journals.elsevier.com/the-journal-of-pediatrics>

14. Neurology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.juniperpublishers.com/oajnn/index.php>

15. Journal of the American College of Cardiology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.onlinejacc.org>

16. Gastroenterology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.journals.elsevier.com/gastroenterology>

17. Clinical Infectious Diseases [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://academic.oup.com/cid>

18. МедМир – медицинские журналы на русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medmir.com>

19. Ханаху Д.Р. Атрибутивные словосочетания в русском и английском языках: сопоставительно-типологический анализ: дис. канд. филол. наук: 10.02.01, 10.02.20. Майкоп, 2007. 166 с.

20. Белова Н.А, Баймуратова У.С. Особенности перевода плеоназмов в контексте // В мире научных открытий. 2015. №7.3.

*Статья поступила в редакцию 10.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 81'271.111

## ФАКТОРЫ КОНЦЕПЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СКАНДИНАВИЗМА В РЕГИОНЕ СЕВЕРНОЙ ЕВРОПЫ

© 2017

**Бородина Дарья Сергеевна**, докторант, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №1

*Крымский федеральный университет имени В.И.Вернадского  
(295007, Россия, Симферополь, проспект академика Вернадского, 4, e-mail: dasha\_tnu@mail.ru)*

**Аннотация.** Основной целью статьи является обоснование выдвинутой автором концепции лингвистического регионализма на примере стран скандинавского региона. В ходе исследования были использованы методы научного наблюдения, типологической систематизации и классификации факторов языковой ситуации, раскрывающих особенности функционирования национальных языков в эпоху глобализации. Результаты исследования могут быть представлены следующими обобщениями: 1) предпосылкой лингвистического скандинавизма конца XX в. – начала XXI в. является генетическое родство скандинавских языков; 2) в условиях постоянно расширяющегося влияния транснационального английского языка концепция лингвистического скандинавизма была положена в основу языковой политики стран Северной Европы; 3) лингвистический скандинавизм проявляется, с одной стороны, как признание общескандинавского лингвокультурного единства, а, с другой, он прагматически оправдан необходимостью использования контактного английского языка; 4) в условиях всеобщего распространения английского языка лингвокультурная концептуализация носителей национальных языков региона осуществляется через их социализацию на трех уровнях – национальном, региональном и общеевропейском. Научная новизна исследования заключается в том, что в статье впервые сформулированы принципы идентификации феномена лингвистического скандинавизма, возникающего в условиях глобального распространения транснационального английского языка. Основные положения и выводы статьи могут быть использованы при изучении проблематики, связанной с взаимодействием генетически родственных национальных языков и контактного английского языка.

**Ключевые слова:** лингвистический скандинавизм, глобализация; транснациональный английский язык, общескандинавское лингвокультурное единство, языковая политика, уровни социализации.

## FACTORS OF THE CONCEPT OF LINGUISTIC SCANDINAVISM IN THE NORTHERN EUROPE REGION

© 2017

**Borodina Darya Sergeevna**, PhD student, candidate of philology (English), associate professor, Department of Foreign Languages No. 1

*Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky  
(295007, Russia, Simferopol, Academician Vernadsky Avenue, 4, e-mail: dasha\_tnu@mail.ru)*

**Abstract.** This article is aimed at the presentation of the concept of linguistic regionalism as the phenomenon has evolved in Scandinavian countries. With the help of the technique of scientific observation, typological generalization and classification the author purports to determine the factors of functioning of national languages in the period of globalization. The results of the research can be summed up as follows: 1) the prerequisite of linguistic Scandinavism is argued to be found in the genetic unity of Scandinavian languages; 2) the concept of linguistic Scandinavism serves as the basic principle of language policy of the Nordic countries to withstand the expanding impact of transnational English; 3) linguistic Scandinavism is claimed to be both manifested as a proof of pan-Scandinavian linguacultural unity and justified as a pragmatic necessity to use English as the main contact language; 4) in the presence of global English linguacultural conceptualization of national language speakers is maintained to be constructed through three-level socialization – national, regional and common European. The article is claimed to present a new approach identifying principles of the concept of linguistic Scandinavism which may be extrapolated on other regional clusters of genetically related languages.

**Keywords:** linguistic Scandinavism, globalization, transnational English, Scandinavian linguacultural community, language policy, levels of socialization.

В условиях современных процессов глобализации национальные языки, с одной стороны, подвергаются влиянию транснационального английского языка распространяющегося во всем мире и, с другой, продолжают сохранять общественные функции, актуальные для народа – носителя языка. Как справедливо замечает В.Ю. Михальченко, центральная идея, лежащая в основе глобального языкового развития, заключается в том, что многие проблемы невозможно оценить адекватно и изучить на уровне национального государства, т.е. на уровне отдельной страны и ее международных отношений с другими странами. Вместо этого их необходимо формулировать с точки зрения глобальных процессов [1, с. 39-40].

Задача построения локальных моделей взаимодействия транснационального английского и национальных языков, в частности, в Европе требует выбора региона, на примере которого можно выделить типологические факторы, определяющие тенденции современного лингвокультурного развития. Исходя из этой предпосылки, мы выдвигаем тезис о том, что место и роль какого-либо национального языка в глобальной языковой ситуации определяются его принадлежностью к локальному региону, языки которого непосредственно проходят общие исторические, экономические и лингвокультурные этапы развития.

Одним из таких регионов Европы является Скандинавия, где языковая ситуация каждой страны подвержена воздействию центростремительных и центробежных тенденций. Обсуждая распространение транснационального английского языка в Скандинавии, норвежский социолингвист Ф. Грегерсен пишет, что необходимо учитывать специфику культурноязыковых условий не только в этом регионе, но и в других регионах Европы, которые он выделяет по принципу языкового родства [2, p. 102-103]:

1. Регион западногерманских языков (без англоязычных Великобритании и Ирландии), включающий Германию, Австрию, Нидерланды, Фландрию (в Бельгии), Лихтенштейн и немецкоязычные кантоны Швейцарии.

2. Регион славянских языков, включающий Польшу, Чехию, Словакию, Болгарию, Словению, Сербию, Хорватию, Македонию, Боснию-Герцеговину и Черногорию.

3. Регион романских языков, включающий Францию, Италию, Испанию (с Каталонией, но без Басконии), Румынию, Валлонию (в Бельгии) и романоязычные кантоны Швейцарии.

4. Регион финноугорских языков, включающий Финляндию, Венгрию и Эстонию.

Добавим к этим условным четырем подразделениям



и регион северогерманских языков, включающий Данию (с Фарерскими островами и Гренландией), Норвегию, Швецию и Исландию. Все они по языковому признаку относятся к северному или скандинавскому подразделению германской группы языков, предком которого был скандинавский язык-основа. Целью данной статьи является раскрыть особенности региональной языковой ситуации, которые мы предлагаем характеризовать как феномен лингвистического скандинавизма. Скандинавизм, в определении В.Е. Возгрина, выражает стремление народов северных стран решать свои актуальные проблемы и противостоять многоплановой конкуренции крупных держав с помощью максимально возможного сближения [3, с.54-55].

По замечанию Т.Е. Возгрина, термин «Скандинавия» получил в странах Северной Европы иное значение, чем в остальной части континента, неся не столько географическую, сколько культурно-политическую нагрузку. Он обозначил не просто известную совокупность стран и территорий, но и их тесное взаимодействие, взаимопомощь и подготовку совместных политических, экономических и прочих акций. Скандинавия же, в более привычном для большинства европейцев значении, обозначалась в указанном регионе термином «Север» (Norden), равно приемлемым для датчан, шведов и норвежцев. [3, с.54-55]

Прежде всего, укажем исторический фактор, послуживший предпосылкой феномена лингвистического скандинавизма. В специальной литературе принято считать, что скандинавский язык-основа выделился из германского языка-основы до 5 в. н. э. [4; 5; 6]. Результатом исторического развития диалектов, образовавшихся от скандинавского языка-основы, стали современные скандинавские языки, которые, следуя типологическому принципу, можно разделить на континентальные: датский, шведский, норвежский, и инсультарные: фарерский (*Froysk*), на котором говорят ок. 50,000 жителей Фарерских островов, принадлежащих Дании, и исландский (*Islenska*) – официальный язык 250-тысячного населения Исландии. Оба эти языка происходят от западнонорвежских диалектов и, в значительной степени, сохранили их архаические черты [7, р. 316; 8, р. 19].

По мнению Э. Хаугена, Скандинавию можно рассматривать как единый языковой континуум [9, р. 3]: расхождения между древнескандинавским (*Old Norse*) и современными ему древними западногерманскими языками начинают проявляться к сер. 6 в., а языковая дифференциация западных скандинавских диалектов (Норвегия, Исландия, Фарерские о-ва) и восточных скандинавских диалектов (Дания, Швеция) становится очевидной ок. 1250 г. [9, р. 5].

Языки северогерманской подгруппы остаются относительно однородными значительно дольше, чем западногерманские языки, и различия между ними появляются постепенно [8, р. 19]. Датский, шведский и норвежский языки, принадлежащие к северогерманскому подразделению германской группы индоевропейской семьи языков, ассоциируются с языковым сообществом, которое Э. Хауген называл скандинавским [10], и вопросы взаимопонимания носителей этих языков неоднократно обсуждались скандинавскими лингвистами [11; 12; 13; 14; 15; 16].

Из соображений политкорректности в публикациях последних десятилетий скандинавские авторы предпочитают называть скандинавское сообщество нордическим, т.е. северным (*Nordic language community* [7; 8; 17]), а не скандинавским по двум причинам. Говоря о языках стран Северной Европы к их числу также относят, во-первых, исландский и фарерский языки, географически отдаленные от Скандинавии, и, во-вторых, территориально соседствующий с северогерманскими языками финский язык, который принадлежит к угрофинской группе урало-алтайской языковой семьи.

Вторым фактором, поддерживающим концепцию

лингвистического скандинавизма, является языковая политика стран Северной Европы. Совместные усилия по регулированию языковой ситуации в этих странах (*Nordic cooperative effort*) предпринимает Нордический совет министров (*the Nordic Council of ministers*), создавший специальный координационный экспертный орган, – Нордический языковой совет (*the Nordic Language Council*), куда входят представители пяти северных государств (Дании, Исландии, Норвегии, Финляндии, Швеции), а также представители автономных районов – Аландских островов, Гренландии, Фарерских островов, саамских сообществ Норвегии, Финляндии и Швеции.

Деятельность Нордического языкового совета была изначально направлена на создание общей Нордической языковой зоны (*common Nordic linguistic area*). Эта цель была сформулирована в Нордической декларации языковой политики (*The Nordic Declaration of Language Policy*) и заключалась в том, чтобы все граждане северных стран освоили основные скандинавские языки: финны должны говорить по-шведски и понимать датский и норвежский языки; жители Фарерских островов и гренландские инуиты должны говорить по-датски и понимать шведский и норвежский языки; исландцы должны сохранять свой язык и понимать датский и шведский или норвежский; саамы Норвегии, Швеции и Финляндии должны говорить на национальном языке своей страны и понимать два других языка, и т.д. [18].

В соответствии с Нордической декларацией языковой политики:

- Язык считается полным (*complete*), если его можно использовать во всех сферах жизнедеятельности общества;

- Язык считается существенно необходимым обществу (*essential to society*), если он используется официально, например, в образовании и законодательстве;

- Шесть языков могут считаться полными и необходимыми обществу: датский, шведский, финский, норвежский (в двух формах – *bokmål* и *nynorsk*), исландский и фарерский;

- Два других языка в нордической зоне, которые являются существенно необходимыми обществу, но не полными, – это саамский и гренландский;

- Из выше перечисленных только пять языков являются существенно необходимыми не только обществу, которое ими пользуется, но и государству, т.е. государственными – это исландский, норвежский, финский, шведский и датский;

- Шесть языков имеют автономный статус в одном или нескольких нордических государствах – это мянкиели – финский диалект в северной Швеции, квен – финский диалект в северной Норвегии, идиш, романи – цыганский язык, немецкий и нордический язык жестов (*Meänkieli, Kven, Yiddish, Romani, German, the Nordic sign language*);

- Имеются также около 200 языков, на которых говорят иммигранты, постоянно проживающие в нордических странах.

В соответствии с Декларацией основа нордической языковой политики заключается в представлении о том, что все языки нордических стран являются сильными и жизнеспособными, но сотрудничество между жителями этих стран следует осуществлять на скандинавских языках, т.е. на датском, норвежском и шведском [The Nordic Declaration of Language Policy]. Именно лингвистическим скандинавизмом объясняется цель, которую Нордический языковой совет поставил перед собой – создать общую языковую зону, где каждый житель стран-участниц северного сообщества будет говорить на своем языке и понимать языки соседей.

Один из разработчиков концепции Нордической языковой зоны Ф. Греггерсен считает, что Декларация построена на утопической идее: «говорите на своем языке и понимайте язык других», суть которой в том, что датский, норвежский и шведский – родственные языки,

и их носителям легче выучить язык соседей чем любой другой, включая и АЯ [2, p. 97]. Ф. Грегерсен указывает, что еще в 1950-ых гг. начало исследованиям взаимного понимания между носителями этих языков положил Э. Хауген [19, p.143], который определил, что 44% шведов понимают датскую речь и 40% датчан понимают шведскую речь [11], т.е. взаимное понимание было практически симметричным.

По прошествии 25 лет С. Олссон провел аналогичное исследование и обнаружил, что 47% шведов понимают датчан (эта величина незначительно выросла), но уже 78% датчан понимают шведов [20]. Ф. Грегерсен объясняет столь радикальное изменение, во-первых, технологическими инновациями, которые позволили датчанам получить доступ к шведскому телевидению, во-вторых, интенсивными фонетическими процессами, отдалившими датское произношение от шведского, и, в третьих, более оптимистичным отношением датчан к самооценке своего понимания языка соседей (*a more sanguine attitude to self-evaluation in Denmark*) [19, p.143].

Третьим фактором мы считаем прагматическое отношение рядовых граждан скандинавских стран к языкам своих соседей. В реальной коммуникации существуют значительные расхождения уровня понимания между представителями этих родственных языков. Ш. Гооскенс и ее соавторы, исследовавшие асимметрию взаимного понимания датчан и шведов, утверждают, что понимание письменной речи не вызывает трудностей ни у тех, ни у других, но датчане лучше понимают шведскую устную речь, чем шведы – датскую, поскольку, во-первых, как показали опросы жителей Копенгагена и Стокгольма, датчане чаще слышат шведскую речь, чем шведы – датскую. Дания небольшая страна, и многие ее жители живут в непосредственной близости от шведской территории, смотрят шведское телевидение и слушают шведское радио, тогда как большинство шведов проживает в удаленных от Дании регионах, за пределами зоны приема датского телевидения и радио. [21, p.1023-1024]

Во-вторых, датское произношение значительно сложнее шведского вследствие более распространенной редукции и ассимиляции гласных и согласных. Среди шведов и норвежцев сложилось представление о том, что датский язык является наиболее трудным для понимания, и, как по этому поводу выразился комментатор норвежского телевидения: «датский – это не столько язык, сколько болезнь горла!» [21, p.1023].

Ш. Гооскенс в течение ряда лет проводила широкомасштабное исследование понимания датчанами, норвежцами и шведами устной речи носителей соседних скандинавских языков [22].

Устную речь датчан понимают 67.8% норвежцев и всего лишь 31.2% шведов, т.е. в среднем 49.5%; устную речь норвежцев понимают 82.9% шведов и 52.9% датчан, в целом, более 2/3 респондентов; устную речь шведов понимают 86,7% норвежцев и 47.8% датчан, также более 2/3 респондентов. Иначе говоря, порог понимания речи соседей у норвежцев самый высокий – от 67.8% до 86.7%, у датчан самый низкий – от 47.8% до 52.9%, и у шведов самый разнонаправленный – от 31.2% до 82.9%.

Ш. Гооскенс называет такие расхождения асимметрией понимания, которая объясняется не столько исторически сложившимися между скандинавами отношениями, сколько лингвистическими факторами [23, p. 60]. Так, асимметрия понимания между датчанами и шведами фактически отсутствует в письменной речи, т.к. письменные нормы датского и шведского языков во многом совпадают. Однако же, шведское произношение все еще отражает письменные нормы, поэтому датчане могут понимать шведскую устную речь благодаря ее связи с письменной. Напротив, устная форма датского языка значительно отошла от письменной, и, соответственно, шведы не могут понимать датскую устную речь, поскольку ее связь с письменной утрачена [23, p. 61].

В качестве иллюстрации приведем высказывание норвежца Петтера Бренны: «Если я встречаю шведа, я автоматически переключаюсь на шведский... многие норвежцы делают так же, но большинство говорит по-норвежски с примесью шведского и переводят некоторые слова, которые звучат одинаково, но обозначают разные вещи, например, *kul* означает *cool* в норвежском, но *fun* в шведском. Поэтому, разговаривая со шведом, я скажу по-шведски *gym*, что значит *cool*. Если я встречаю датчанина, иногда я понимаю его, но чаще не понимаю из-за акцента и быстрой речи. Норвежцы в разговоре с датчанами переключаются на английский, и это глупо, учитывая общую историю и происхождение языков. Обычно я прошу говорить медленно и разборчиво. Если это не помогает, я скажу – пожалуйста, уберите эту большую картофелину, застрявшую у вас в глотке» [24].

Подобные высказывания являются типичными для скандинавских социальных сетей. Например, на страницах англоязычного блога Тюры Данебод [25], датчанки, живущей в Осло, прошла оживленная дискуссия под рубрикой: Понимают ли скандинавы друг друга? – *Do Scandinavians understand one another?* Мы обобщили основные положения этой дискуссии и сали их к следующим семи тезисам:

1. Участники дискуссии (а это датчане, норвежцы и шведы) придерживаются общего мнения о том, что Финляндия и Исландия не являются частью Скандинавии. Хотя скандинавы относятся к финнам и исландцам как к своим братьям и сестрам, их языки не должны обсуждаться в рамках проблемы скандинавского взаимопонимания.

2. Шведы понимают датский и норвежский языки хуже, чем датчане и норвежцы понимают шведский язык, и это, как считают участники дискуссии, благодаря тому, что жители Дании и Норвегии смотрят шведские телепрограммы и фильмы.

3. Датское произношение, по мнению шведов и норвежцев, – это поток гуттуральных (горловых) звуков, и датчане говорят так, будто у них во рту горячий картофель. На норвежском телевидении датское произношение – предмет постоянных пародий и шуток.

4. В свою очередь, датчане шутят, что норвежский – не настоящий язык, а датский со шведским произношением. Действительно, датчане с трудом различают норвежское и шведское произношение, хотя сами норвежцы и шведы сходства их произношения не признают.

5. Норвежцы лучше других скандинавов понимают языки своих соседей. Участники дискуссии объясняют это тем, что в Норвегии много разных диалектов, и ее жители привыкли постоянно слышать различные типы произношения.

6. Общественное мнение разделилось в соответствии с двумя противоположными позициями. Одни считают, что скандинавам следует понимать друг друга без проблем, т.к. их языки близки как диалекты одного и того же языка: они настолько похожи, что различия между ними могут легко распознаваться и усваиваться в процессе школьного обучения.

7. По утверждению других, не следует полагать, что скандинавы понимают друг друга без проблем, поскольку в реальности они слышат языки своих соседей намного реже, чем английский язык и получают намного больше информации на английском языке, чем на языках своих соседей.

Дискуссия, инициированная Т. Данебод, отражает достаточно сложные и неоднозначные представления лингвистического скандинавизма конца XX в. – начала XXI в., бытующие среди среднестатистических жителей Дании, Норвегии и Швеции.

Четвертый фактор – это культурная концептуализация национальных языков региона в условиях распространения транснационального английского языка. Северные страны в настоящее время достигли высочайшего уровня региональной политической и эконо-

мической интеграции. Для их населения практически не существует границ, функционирует общий рынок рабочей силы, система высшего образования, корпоративное законодательство, большинство политических решений также принимается совместно. Скандинавия служит примером для интеграционного движения общеевропейского масштаба [3, с. 63].

В Дании, Норвегии и Швеции прагматические нормы транснационального английского языка подвержены культурной концептуализации, которая модифицирует культурные схемы межнациональной коммуникации. Как пишет В.В. Кабакчи, «межкультурноязыковой контакт ...представляет собой пересечение кругов двух лингвокультур» [26, с. 53]. Такое пересечение имеет место в межнациональной коммуникации, и социолингвистическая реальность коммуникативных контекстов не допускает однозначного толкования их лингвокультурного содержания. По мнению турецкого исследователя Дж. Алптекина, в ситуации межнациональной коммуникации на английском как лингва франка вербализуются три вида культур: первичные культуры конкретных сообществ коммуникантов, интернациональная культура (например, в бизнесе, академической сфере, Интернете, сфере обслуживания, деловой переписке и проч.) и элементы базисной культуры носителей английского языка, которые могли быть усвоены в процессе обучения [27, р. 9-10].

Мы предлагаем рассматривать лингвокультурную концептуализацию транснационального английского языка в аспекте социализации его пользователей. Основа парадигмы интернациональной культуры в ментальности скандинавов закладывается в сообществе носителей родного языка, где имеет место первичная социализация, и укрепляется в процессе вторичной социализации, определяемой формальной принадлежностью к общескандинавскому сообществу независимо от конкретной страны проживания. Социализация третьего уровня – это развитие лингвокультурного компонента транснационального английского языка в странах Евросоюза, длительный процесс его интернализации, который имеет свои особенности в разных регионах континента.

Безусловно, транснациональный английский язык обладает определенной ядерной, первичной культурной ориентацией, общей для всех европейцев, точно также, как, по словам Б. Зайдлхофер [28, р. 144], его грамматика, словарь, организация письменной речи определяются нормами, полученными в системе образования. В процессе нативизации скандинавским национальным сообществом транснациональный английский язык служит для его членов инструментом социализации третьего уровня. Он дает возможность жителям региона реализовать национальные культурные нормы в транснациональной коммуникации.

Подводя итог краткому обсуждению лингвистического скандинавизма, подчеркнем, что, во-первых, предпосылкой этого феномена конца XX в. – начала XXI в. является фактор генетического родства скандинавских языков. Во-вторых, в условиях постоянно расширяющегося влияния транснационального английского языка концепция лингвистического скандинавизма является стержнем языковой политики стран Северной Европы. В-третьих, в прагматическом отношении рядовых граждан скандинавских стран проявляется как признание лингвистического скандинавизма, т.е. общескандинавского лингвокультурного единства, так и осознание необходимости использования контактного английского языка. В четвертых, культурная концептуализация национальных языков в условиях распространения транснационального английского языка предполагает социализацию скандинавов на трех уровнях – национальном, региональном и общеевропейском. Представляется, что учет этих четырех факторов будет продуктивным в описании лингвистического регионализма других групп генетически родственных языков.

Сложившаяся в Северной Европе языковая ситуация, с одной стороны, отличается от общеевропейской тем, что центральные страны региона имеют близкородственные (при всех расхождениях) национальные языки. С другой стороны, она аналогична общеевропейской языковой ситуации, которая основана на продвигаемой Евросоюзом политике «сохранения языкового разнообразия, равноправия всех языков и укрепления лингвокультурной идентичности граждан всех стран-членов ЕС» [29].

Парадокс заключается в том, что Евросоюз декларирует «важность языкового разнообразия перед угрозой экспансии глобального английского языка» [30, р. 10], но служебная коммуникация всех его секретариатов и вспомогательных органов осуществляется на английском языке. При этом, официальная позиция Евросоюза отводит английскому языку роль одного из иностранных языков в системе образования и одного из дополнительных языков в транснациональной коммуникации, тогда как он является универсальным контактным языком – «лингва франка объединенной Европы» [31].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Михальченко В.Ю. Национальные языки в эпоху глобализации: языки России и Монголии // Вопросы филологии. 2010. № 2. С. 39-48. [Электронный ресурс] – режим доступа: [http://journal.mosinyaz.com/page\\_39\\_34/](http://journal.mosinyaz.com/page_39_34/) (дата обращения: 22.06.2016).
2. Gregersen F. Language Policy: a View from the Periphery of Europe: Scandinavian Language Policy, its problems and possible Perspectives for the Rest of Europe: Is there a regional Alternative to English? Angles on the English-Speaking World, 2009. Vol. 9. P. 95-108.
3. Возгрин В.Е. Скандинавизм: первая попытка интеграции европейских народов. Вестник СПбГУ. Сер. 2. 2015. Вып. 3. С. 54-64.
4. Арсеньева М.Г., Балашова С.П., Берков В.П., Соловьева Л.Н. Введение в германскую филологию. Учебник для филологических факультетов / Арсеньева М.Г., Балашова С.П., Берков В.П., Соловьева Л.Н. М.: ГИС, 2000. 314 с.
5. Вессен Э. Скандинавские языки. Перевод со швед. яз. С.С. Масловой-Лашанской. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 168 с.
6. Стеблин-Каменский М.И. История скандинавских языков. М.-Л., 1960. 340 с.
7. Haberland H. Danish // E. Konig and J. van der Auwera, eds. The Germanic Languages. London: Routledge, 1994. P. 313-348.
8. Harbert W. The Germanic Languages. Cambridge University Press, 2007. 510 p.
9. Haugen E. Scandinavian language structures. Tübingen: Max Niemeyer. 1982. xi, 225 p.
10. Haugen E. The Scandinavian languages: an introduction to their history. Cambridge, Ma.: Harvard University press. 1976. 507 p.
11. Haugen E. Nordiske språkproblemer – en opinionundersøkelse (Nordic language problems - an opinion survey) // Nordisk tidskrift, 1953. Vol. 29. S. 225-249.
12. Maurud Ø. Nabospråksforståelse i Skandinavia: en undersøkelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige [Mutual intelligibility of languages in Scandinavia. A study of the mutual understanding of written and spoken language in Denmark, Norway and Sweden]. Stockholm: Nordiska rådet, 1976. 200 s.
13. Bø I. Ungdom og naboland [Youth and neighboring country]. Stavanger: Rogalandsforskning (rapport 4), 1978. 249 s.
14. Börestam U. Dansk-svensk språkgemenskap på undantag [Danish-Swedish language community as a special case]. Uppsala: Uppsala Universitet, 1987. 66 s.
15. Börestam U. Interscandinavian comprehension and Scandinavian language community: real or ideal? 2002. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/ulla.html>.



16. Delsing L.-O., Lundin Åkesson K. Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska og norska. (Does language keep the Nordic countries together? A research report on how well young people understand Danish, Swedish and Norwegian). København: Nordiska ministerrådet. 2005. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/TN2005573.pdf>

17. Gregersen F. Language and ideology in Denmark // Kristiansen T., Coupland N. (Eds.). Standard Languages and Language Standards in a Changing Europe. Oslo: Novus Press, 2011. P. 47-54.

18. The Nordic Declaration of Language Policy. Copenhagen, Nov 01, 2006. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/ANP2007746.pdf>

19. Gregersen F. Factors influencing the linguistic development in the Øresund region // International Journal of the Sociology of Language, 2003 (159). P. 139-152.

20. Ohlsson S.Ö. Nabospråksförståelse [Understanding neighboring languages] // Mål & Møle, 1978. N 4 (1), s. 19-25.

21. Gooskens Ch., van Heuven V., van Bezooijen R., Pacilly J. Is spoken Danish less intelligible than Swedish? // Speech Communication, 2010. Vol. 52. P. 1022-1037. [Электронный ресурс] – режим доступа: [http://www.let.rug.nl/gooskens/pdf/publ\\_speechcom\\_2010.pdf](http://www.let.rug.nl/gooskens/pdf/publ_speechcom_2010.pdf)

22. Gooskens Ch. Contact, attitude and phonetic distance as predictors of inter-Scandinavian communication // Near languages – Collateral languages. Actes du colloque international réuni à Limerick, du 16 au 18 juin 2005, P. 99-109. [Электронный ресурс] – режим доступа: [http://www.let.rug.nl/gooskens/pdf/publ\\_nearcollateral\\_2007.pdf](http://www.let.rug.nl/gooskens/pdf/publ_nearcollateral_2007.pdf)

23. Gooskens Ch., van Bezooijen R. Explaining Danish-Swedish asymmetric word intelligibility: An error analysis // Phonetics in Europe. Perception and Production. Peter Lang, 2016. P. 59-82.

24. Petter Brenna Rian. When you come across your fellow national. [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://www.quora.com/Petter-Brenna-Rian>. 15.11.2016

25. Danebod Th. Do Scandinavians understand one another? February 23, 2014. [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://thyr10.wordpress.com/2014/02/23/do-scandinavians-understand-one-another/>

26. Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации: Учебное пособие. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. 232 с.

27. Alptekin C. Dual Language Instruction: Multiculturalism through a Lingua Franca // TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting. Virginia, U.S.A: TESOL, 2005. P. 5-11.

28. Seidlhofer B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca // International Journal of Applied Linguistics, 2001, Vol. 11, P. 133-158.

29. Message from Council of Europe Secretary General Thorbjørn Jagland. The European Day of Languages 26 September 2016. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.coe.int/en/web/portal/26-september-european-day-of-languages>.

30. Ives P. Managing or Celebrating Linguistic diversity in the E.U.? // Note de recherche n. 03/04. Institut 'études européennes, Université de Montreal, 2004. [Электронный ресурс] – режим доступа: [http://www.iee.umontreal.ca/publicationsfr\\_fichiers/COLLOQUE-2004/IvesIESfinal.pdf](http://www.iee.umontreal.ca/publicationsfr_fichiers/COLLOQUE-2004/IvesIESfinal.pdf).

31. De Swaan A. Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism // European Review, 2004. Vol. 12, N 4. P. 567-580.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



ЗАСТАРЕЛАЯ СЕМЕЙНАЯ ССОРА: ОПЫТ КОММУНИКАТИВНО –  
ПРАГМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

© 2017

Вац Вэньця, аспирант

Уральский федеральный университет

(62000, Россия, Екатеринбург, ул. Ленина 51; e-mail: xzh1310@hotmail.com)

**Аннотация.** Ссора представляет собой противно-направленную интеракцию, когда одна из сторон в ущерб другой сознательно и активно совершает речевые действия, которые могут выражаться в речевой агрессии. Другая сторона, как правило, определенным образом реагирует на это, предпринимает ответные речевые действия. В семейной ссоре такими противоборствующими сторонами в данной статье выступают члены семейного круга: теща – зять, муж – жена, свекровь – невестка. Статья раскрывает понятие «застарелая семейная ссора» в качестве коммуникативного события, которое имеет динамический характер и сценарное воплощение. Материалом для исследования являются семейные ссоры, записанные методом включенного наблюдения. Для анализа отобраны диалогические фрагменты, представляющие собой объединение нескольких реплик участников ссоры на тематико-психологической основе. Речевое поведение участников ссоры можно описать с помощью терминов «стратегия» (общий замысел конечной цели общения) и «тактика» (конкретные речевые ходы, соответствующие общей стратегии и способствующие реализации коммуникативной цели в коммуникативном событии). Опыт коммуникативно-прагматических исследований показывает, что эти понятия служат надежным инструментом описания одного или нескольких речевых действий, а также их совокупности в целом.

**Ключевые слова:** коммуникативная ситуация, коммуникативное событие, ссора, застарелая семейная ссора, разговорная речь, речевое поведение, стратегия, тактика

CHRONIC FAMILY QUARREL: THE EXPERIENCE OF COMMUNICATIVE  
AND PRAGMATIC ANALYSIS

© 2017

Wang Wenjia, graduate student

Ural Federal University

(62000, Russia, Yekaterinburg, Lenin str., 51; e-mail: xhz1310@hotmail.com)

**Abstract.** A quarrel is a counter-directed interaction, when one of the parties, to the detriment of the other, consciously and actively performs speech actions that can be expressed in verbal aggression. The other party, as a rule, reacts in a certain way to this in the way of taking response speech actions. In a family quarrel, such opposing parties in this article are members of the family circle: mother-in-law-in-law, husband-wife, and mother-in-law-daughter-in-law. The article reveals the notion of “chronic family quarrel” as a communicative event, which has a dynamic character and scenario embodiment. The materials for analysis are dialogues of family quarrel recorded by the method of included observation. For the analysis selected dialogical fragments, representing the association of several replicas of the participants in a quarrel on a thematic psychological basis. The speech behavior of the participants in the quarrel can be described with the help of the terms “strategy” (the overall intent of the ultimate goal of communication) and “tactics” (specific speech moves that correspond to the overall strategy and facilitate the implementation of the communicative goal in a communicative event). The experience of communicative and pragmatic studies shows that these concepts serve as a reliable tool for describing one or several speech actions, as well as their totality in general.

**Keywords:** communicative situation, communicative event, quarrel, chronic family quarrel, conversational speech, speech behavior, strategy, tactics

Существительное *ссора*, образованное от глагола *ссориться*, номинирует коммуникативную ситуацию, в которой конфликтное речевое взаимодействие предстает как «экзистенциальное отношение, возникающее в процессе соответствующей деятельности двух и более индивидов» [13, с. 30]. На это указывают значения данных слов, позволяющие выявить сочетание категориальных сем ‘отношение’ и ‘речь’. Ср.: *ссора* – ‘словесное выражение возникших противоречий’ [12, с. 321], ‘обмен взаимными упреками’ [22, с. 1285], *ссориться* – ‘высказывать друг другу неудовольствие, препираться, браниться’ [19, с. 788]. Таким образом, ссора представляет собой «противо-направленную интеракцию, когда одна из сторон в ущерб другой сознательно и активно совершает речевые действия, которые могут выражаться в речевой агрессии» [7, с. 279]. Другая сторона, как правило, определенным образом реагирует на это, предпринимает ответные речевые действия. В семейной ссоре такими противоборствующими сторонами выступают члены семейного круга: супруги, родители и дети, кровные и некровные родственники. «Разногласия в любой семье неотвратимы, поскольку семья – это сложная система взаимоотношений разных людей со своими взглядами, ценностями, привычками, характерами и личностными особенностями» [2, с. 87].

Семейная ссора может характеризоваться масштабом проявления конфликта (*крупная, мелкая*), временной протяженностью (*длительная, бесконечная, недолгая*), степенью проявления отрицательных чувств и эмоций (*бурная, шумная, тихая*), характером пово-

да (*ерундовая, пустая, серьезная*), присутствием / отсутствием третьих лиц (*открытая, скрытая*) и др. Предметом нашего исследования стала застарелая семейная ссора (*застарелый* — ‘укоренившийся, такой, что трудно исправить, излечить’ [21, с. 266]; ‘в течение долгого времени остающийся без изменений’ [23, с. 354]). Застарелая ссора приобретает затяжной характер, обнажая глубинные противоречия между членами семьи. Эти противоречия «могут быть надежно скрыты и психологически защищены в глубине подсознания и могут проявляться на поверхности только в виде приемлемых для ‘Я-концепции’ мотивировок» [1, с. 194], но могут быть и явлены. «Заискрить» такая ссора может по любому поводу, но часто ссорящиеся «наступают на одни и те же грабли», поэтому такая ссора может развиваться по многократно опробованному сценарию. Важно, что застарелая ссора фиксирует серьезные, порой непримиримые противоречия участников семейного конфликта, характеризуется «эмоциональной усталостью партнеров, не прилагающих реальных усилий для их разрешения» [10, с. 99].

Семейная ссора, как всякое коммуникативное событие, имеет динамический характер [27; 24, с. 145] и сценарное воплощение [3]. Если в докоммуникативной фазе выявляется осознание мотивов, потребностей субъектов, точек напряжения, вызываемых ощущаемыми противоречиями, то коммуникативная фаза ссоры эксплицитно фиксирует разногласия членов семьи, тактико-стратегические линии их поведения, собственно результат общения. Речевое поведение участников ссоры можно

описать с помощью терминов «стратегия» (общий замысел конечной цели общения) и «тактика» (конкретные речевые ходы, соответствующие общей стратегии и способствующие реализации коммуникативной цели в коммуникативном событии). Опыт коммуникативно-прагматических исследований показывает, что эти понятия служат надежным инструментом описания одного или нескольких речевых действий, а также их совокупности в целом [6; 26, с. 58; 18, с. 95; 15, с. 284].

Материалом для нашего исследования послужили семейные ссоры, записанные методом включенного наблюдения [9, с. 60-72]. Для анализа были отобраны диалогические фрагменты, представляющие собой объединение нескольких реплик участников ссоры на тематико-психологической основе. «Объем такого комплекса определяется информативной и психологической исчерпанностью данного этапа общения с позиций речевых партнеров» [15, с. 61]. Проиллюстрируем сказанное выше примерами.

Коммуникативная предыстория: **Ф.П.** – теща **А.**, медсестра, 72 г., пенсионерка. **А.** – инженер, 45 лет, высшее техническое образование, зять **Ф.П.**; живет в доме тещи. **Ф.П.** не любит **А.**, между ними происходят частые ссоры.

**А.** завтракает на кухне. Входит **Ф.П.**

**Ф.П.** Дак это чё такое?! Када это кончится?! У меня муж без образования был / шóффер / работяга // Выпивал / но не было случая / чтобы на работу не вышел // Знал / что работа и семья на первом месте / вкалывал физически / деньги в дом приносил / кормил / одевал // Принесет получку / «На / мать / распределяй / чё надо купи» // Повезет в автолавку / отоваримся там // Если не хватит / из заначки достает // А ты / бездельник / лодырь / не можешь семью обеспечить // Женился / заимел семью / вот и вкалывай // (С возмущением) А он спит до девяти часов // Под лежащий камень вода не текет //

**А.** Вы чё / не понимаете? Если у меня работа такая / не надо с утра ходить // Нет у нас с утра работы / нёче делать //

**Ф.П.** Не понимаю / чё это у тебя за работа такая // Кто сына-то будет кормить? Ишь как устроился / на всем готовеньком // Не можешь семью обеспечить / иди халтурь // Так все нормальные-то мужики делают //

**А.** Не понимаете ничё / дак не лезьте //

**Ф.П.** Дак ты чё / всё на жену свалил! Сел на нас и ножки свесил? Я ни разу не видела, чтобы вы с женой сели обсудили / чё купить / чё сделать // Чё (что) это за семья такая? Ешь всегда один / никогда жену не ждешь / по три часа за столом высиживаешь //

**А.** Как хочу / так и ем // У нас в семье так было / у нас по-другому // Отец всегда поздно приходил / поэтому мать никогда его не ждала / ели все отдельно //

**Ф.П.** Мама у тебя точно с приветом / и ты такой же / с приветом // Придурок!

**А.** (Машет рукой, уходит в комнату)

Поводом для очередной ссоры между тещей и зятем является местонахождение последнего не на службе, а дома, в рабочий день после 10 часов утра. **Ф. П.** считает, что это ненормально, что для любого нормального мужика работа и семья должны быть на первом месте. Житийная установка тещи сформирована под влиянием привычного стереотипа: она родилась в советское время в трудовой крестьянской семье, получила среднее специальное образование и вышла замуж за рабочего (шóффер, работяга, без образования), который с утра до вечера вкалывал физически. Супруги никогда не были заняты в сфере интеллектуального труда. Муж обеспечивал семью материально (деньги в дом приносил / кормил / одевал), доверял жене распорядиться деньгами (На / мать / распределяй / чё надо купи //), относился к работе ответственно (Выпивал / но не было случая / чтобы на работу не вышел //) и в случае хозяйственной необходимости отдавал на семейные нужды даже то, что по праву принадлежало только ему – свою заначку (заначка

(прост.) – ‘деньги, спрятанные, убранные от других про запас’). В семье практиковались семейные советы (сели / обсудили), на которых было принято обсуждать и решать насущные проблемы сообща.

Иной тип семейного существования сложился в интеллигентской родительской семье **А.**: У нас в семье так было / у нас по-другому // Например, не принято было по вечерам ждать, когда соберутся все члены семьи, и совместно ужинать: Отец всегда поздно приходил / поэтому мать никогда его не ждала / ели все отдельно // Вынужденный жить в доме тещи, зять не желает следовать привычному для нее семейному укладу. Он не хочет меняться, не хочет следовать установкам, которые не были привиты ему и поэтому остаются чуждыми: ходит на работу не каждый день, зарабатывает мало, не заботится о своей семье, спит до девяти часов, ест один, никогда не ждет жену, высиживает за столом по три часа, не халтурит, не обсуждает с женой, чё купить, чё сделать. Зять демонстрирует тип поведения, с точки зрения тещи свойственный человеку несемейному, лодырю, бездельнику. Для нее неприемлемо, чтобы муж свалил на жену свои прямые обязанности: Женился / заимел семью / вот и вкалывай //. Налицо конфликт ментально-поведенческих установок членов семейного круга: основанный на национальном комплексе семейных норм и конвенциональных установок социентрический подход к жизни, принятый в одной семье, вступает в противоречие с эгоцентрическим подходом, принятым в другой семье. Сформировавшийся очаг коммуникативного напряжения пульсирует и перманентно вспыскивает: как только теща сталкивается с **А.** и видит его отдыхающим, в ее сознании актуализируется образ аномальной ситуации: сел на нас и ножки свесил, поэтому она не может примириться с зятем. Возникает фрустрация, требующая преодоления. В речевой партии **Ф. П.** реализована осознанная коммуникативная установка на ссору. Стратегия ссоры структурируется коммуникативными тактиками выражения возмущения (Дак это чё такое?! Када это кончится?!), упрека (Дак ты чё / всё на жену свалил //), отрицательной оценки поведения зятя (А ты / бездельник / лодырь / не можешь семью обеспечить //) поучения (Так все нормальные-то мужики делают //; Под лежащий камень вода не текет //), требования (Женился / заимел семью / вот и вкалывай), осуждения (Ешь всегда один / никогда жену не ждешь / по три часа за столом высиживаешь //), оскорбления (Мама у тебя точно с приветом / и ты такой же / с приветом // Придурок!).

В ситуации ссоры зять предпочитает не наступать, а защищаться. Выбор коммуникативной стратегии защиты обуславливает использование тактик объяснения (Нет у нас с утра работы / нёче делать //), вызова, сопряженного с пояснением (Как хочу / так и ем // У нас в семье так было / у нас по-другому //; Не понимаете ничё / дак не лезьте //), наконец, отказа от общения (Уходит). Асимметричность статусно-ролевых позиций, нежелание менять существующее положение дел, которое его устраивает, интеллигентское воспитание, не позволяющее оскорблять тещу, обуславливают преимущественно рациональный характер речевых реакций **А.** Ссора не получает окончательного разрешения. Любой поступок **А.**, отклоняющийся от привычного для тещи семейного уклада, провоцирует очередной виток семейного конфликта, причем инициатором ссоры выступает она. Отчуждение коммуникантов, результатом которого явился развод дочери **Ф. П.** и **А.**, и окончательный разрыв отношений тещи и зятя, вызываются причинами ментально-ценностного характера.

Рассмотрим еще один семейный диалог. Коммуникативная предыстория: (**С.**) муж— 49 лет, слесарь, образование 9 классов; (**О.**) жена— 47 лет, уборщица и дворник, хозяйка квартиры, образование среднее специальное. Оба – носители просторечной культуры. Выгнанный женой по причине нежелания работать и



пьянства, С. приходит домой. Супруги находятся в ссоре, но оба хотят помириться. Диалогическое взаимодействие записано присутствующим наблюдателем, знакомой О.. Для удобства анализа оно разбито на фрагменты (каждый фрагмент пронумерован).

(1) Обсуждается возможный ремонт квартиры

О. У меня квартира антикварная // Я вот так думаю / на мой век уже ниче не надо больше // Мне хватит этого // Вот так токо освежить // Мне ниче не надо //

С. Я тя просил / давай начнем ремонт в ванной // «Оставь / надо убирать там все» // Да я сам уберу // (передразнивает О.) «Нет» // Давай пластик сделаем / это на всю жисьь / можно зеркальный сделать / точечные светильники // (передразнивает О.) «О-о / да-а-а» //

О. Это все в деньгах упирается // У нас ванна в трещинах / на ней коросты можно нашоркать //

С. Ну я и нашоркал //

О. Нече там ездить //

С. До весны накопим да и начнем // Там помазал / там помазал / и виду не будет // У меня задумка с ванны начать // Там же потолок-то все же вот так / все закручивается // <...>И все желтое-желтое // И ниче такого шибко-то низя / там же сырь (сырость) такая // По осени по весне все сыро // В кровати-то / как в луже лежишь //

О. Мне ничё не надо //

Речевые действия О. эксплицируют тактику самоукрупнения, гипертрофирование Я-темы [18, с. 136]. На это указывает цепочка личных и притяжательных местоимений в предложно-падежной форме (Я, у меня, мне, на мой (век)). Эгоцентрическая модальность формируется за счет склонности речевого партнера «злоупотреблять правом говорящего, чрезмерно употреблять личные местоимения и ссылаться на собственный опыт, знания, т.е. подчеркивать собственную значимость» [20, с. 67]. В результате создается сигнал коммуникативного напряжения.

В реплике-реакции С. манифестируется тактика напоминания о просьбе сделать ремонт: Я тя просил / давай начнем ремонт в ванной //. Синтагматически связанная с ней тактика передразнивания имплицитно показывает застарелую обиду мужа: право принимать решение о ремонте принадлежит О. как хозяйке квартиры. Тактика конструктивного предложения наталкивается на тактики объяснения и отказа: Это все в деньгах упирается //; Мне ничё не надо //. Семейное сотрудничество на почве наведения квартирного уюта осознается С. как один из способов примирения с супругой. Интенция предложения реализуется императивными конструкциями с глаголами I-го л. мн. ч. (давай начнем, давай сделаем, накопим и сделаем), обозначающими совместное действие [17, с. 111]. Вместе с тем передразнивание относится к тем имплицитным способам отрицательного эмоционального воздействия на адресата, которые «в неявном виде содержат отрицательную оценку слов или действий собеседника» [25, с. 33], поэтому «конфликтная масса» начинает накапливаться.

Политематичность разговорного диалога [15, с. 61], «соскальзывание» одной темы разговора на другую, более конфликтногенную, способствует динамике ссоры, которая начинает набирать обороты.

(2) Обсуждается денежная тема и помощь в трудных жизненных ситуациях

С. Тебе нужны токо одни деньги // Деньги / деньги / деньги !

О. А без них никуда //

С. А никуда! Ты не поддержишь ить ни разу //

О. Я? Опять не поддержала тя?

С. Чем?

О. Ничё се // До больницы он ходил десятки у меня снимал / после больницы / «Дай опохмелиться» // Нормально?

С. Давай я те скажу / что такое десятка // Это доехать до больницы и обратно // Када тя вызнали с рабо-

ты / мы пропили с тобой все мой деньги //

О. (Смеется)

С. Это смешно / весело / анекдот // Да я на карточку на свою / на кредитку брал сигарет и поесь (поест) //

О. Но-о //

С. И я получал // Я пришел / не мог уже идти / давление тоже было / чуть не упал-то / помнишь? Думал / «Опохмелиться? Нет / не буду» // Принес восемьсот рублей //

О. Хорошо / хорошо / Я тебе скажу //

С. (передразнивает) Плохо / плохо //

О. Я тя поддерживала / в «Полуфабрикатах» работала // Я как будто больше не работывала нигде! // Будет / все будет / все будет // Как токо у нас будет / мы начинаем орать // «Мои деньги / давай» //

С. Потому что ты меня гонишь //

О. Все-все / я все поняла / несовместимость полная // Не миримся!

Диалогическое единство являет собой кульминационный момент ссоры, заканчивающийся осознанием невозможности примирения. Тема денег (Тебе нужны токо одни деньги // Деньги / деньги / деньги! – А без них никуда!) обнажает застарелые проблемы межличностных отношений коммуникантов. Многократный повтор существительного деньги воспринимается как сигнал выплеска негативной эмоциональной реакции мужа. В рамках темы происходит словесная пикировка, противоположенные речевые действия формируются вокруг оппозиции твои деньги ↔ мои деньги. Укрупнение личного вклада в решение материальных проблем одного из супругов (болезнь, временное отсутствие работы), имплицитно умалет роль другого. Материальная причина ссоры трансформируется в этическую, о чем свидетельствует глагол *поддержать* в значении ‘оказать помощь, содействие’. Тактика упрека (Ты не поддержишь ить ни разу //) имеет целью «пробудить адресата задуматься о своем поведении, пробудить угрызения совести» [4, с. 56]. Речевые акты упрека, попрека, обвинения, самооправдания, возмущения типичны в конфликтной ситуации выяснения отношений между близкими людьми. Припоминаемые супругами коммуникативные эпизоды незаслуженного равнодушия друг к другу свидетельствуют об укоренившихся обидах. Финал диалогического единства формирует коммуникативную дисгармонию: несовместимость полная // Не миримся //.

Следующий диалогический фрагмент усиливает коммуникативную позицию С., который припоминает жене, как она обошлась с его подарком — обручальным кольцом:

(3) Обсуждается потеря обручального кольца

С. И обручалку те широкую купил / твою мечту исполнил / во всю фалангу // Ты выклянчила / и куда-то ее выбросила // Пропила или черт его знает //

О. Потеряла нечаянно / ну виновата //

С. Всему барак дала перемерить //

О. Это я не права // Но теперь не вернешь того времени // Это о чем говорит? Меньше пить надо //

Тактика упрека (Ты выклянчила / и куда-то ее выбросила //; Всему барак дала перемерить //) показывает, что за поступок О., не дорожающей подарком, муж серьезно на нее обижен. Исползованные ею ответные тактики самооправдания (Потеряла нечаянно//), признания вины (Ну виновата //; Это я не права //), резюмирования (Теперь не вернешь того времени//; Меньше пить надо//) способствуют временной нейтрализации коммуникативного напряжения.

Последний диалогический фрагмент показывает отсутствие общей платформы для дальнейшего примирения супругов в силу их полной несовместимости.

(4) Обсуждают музыкальные вкусы друг друга

С. Я и не пил // Тут тихонечко музыку /

О. (перебивает) Не надо мне музыку слушать // Я кушать готовлю / я не люблю музыку // Мне на нервы действует // Я люблю музыку / но не ту / которую ты

*слушаешь // Маккартни твоё / мне это не нравится //*

*С. А мне Санцев этот [певец] / не надо //*

*О. А я люблю // И ещё / када подпевают по-иностранному / я не понимаю / что там поется // Может / там обзывают меня // Это не люблю // Что же / если мужики приходят с работы / они сразу за музыку хватаются? Я терплю токо на работе / а дома я не могу // Дома я «р-р-р» //*

*С. Там ты грузишься //*

*О. Я на работе заведусь / а домой прихожу и сразу полкана спускаю // И все равно это не научивает меня // Потом снова так же делаю / снова я кричу //*

Тема музыкальных предпочтений, невзначай инициируемая С., так же, как и тема материальной взаимопомощи супругов, способствует обострению аксиологического напряжения. Коммуникативная тактика нападки О. вновь актуализирует Я-тему: *Я не люблю музыку; А я люблю; Мне на нервы действует; Я люблю музыку / но не ту / которую ты слушаешь; Маккартни твоё / мне это не нравится; А мне Санцев этот / не надо; Это не люблю и под. Музыка как ментально ценностный объект приводит к дезинтеграции коммуникативных партнеров, служит источником возобновляемых ссор.*

О. предстает как человек вспыльчивый, эмоционально возбудимый, о чем свидетельствуют использованный ей глагол *заводиться* в значении 'быстро терять самообладание, контроль над собой' [8, с. 145], фразеологизм *спускать/спустить полкана* в значении 'выругать, отчитать кого-л.' [16, с. 517], звукоподражательное слово *р-р-р*, имитирующее рычание собаки, выступающие как метаязыковые рефлексивы. Осознанная установка *Терплю токо на работе / а дома не могу // Дома я «р-р-р»* показывает, что поводом к семейной ссоре для О. может стать что угодно. Речевое поведение О. подтверждает существование ментального стереотипа «Женщины склонны к ссорам». «В основе такого стереотипа лежит прямая проекция представлений о половом на поведенческое: в силу особой психологической predisposedженности женщины более склонны к ссорам и особому поведению в них» [14, с. 212]. Очевидно, что участие О. в повседневных семейных ссорах без свидетелей сопровождается повышением эмоционального градуса, криком, бранью: *Я на работе заведусь / а домой прихожу и сразу полкана спускаю // И все равно это не научивает меня // Потом снова так же делаю / снова я кричу //*

В заключение приведем фрагмент конфликтного речевого взаимодействия бывших родственниц – свекрови А. И. и невестки Н. – живущих под одной крышей и вынужденно встречающихся на кухне – типично женском локусе возникновения ссор. Поводом для ссоры становится отказ бывшего мужа Н. (сына А. И.) давать деньги на содержание сына. Упреки и жалобы Н. наталкиваются на равнодушие свекрови: *Ты мать / ты чё мне говоришь //*. Далее происходит кульминационный момент ссоры.

*Н. Слушай / я вас за людей не считаю //*

*А. И. А я тебя ваще не считаю никак // Я тебя считаю бомжской //*

*Н. А ты кто? Я када пришла к вам / у вас ни мебели / ни хуя не было // Вы бомжи // И пыль и грязь была //*

*А. И. А ты прибралась / такая засранка // Ничё не делала //*

*Н. Да чё ты говоришь // Я на почете была //*

*А. И. Да правда / дорогая / ты пришла и мебель принесла //*

*Н. А скажи / твой-то чё купил? Ни тому / ни другому (о сыновьях от первого и второго браков) // Все утащил последнее из дому //*

*А. И. Дак ты чё мне об этом говоришь?!*

*Н. Ничё // Дак ты кого воспитала?*

*А. И. Вот воспитала / не воспитала / Отвали! (Уходит из кухни)*

Раздражение речевых партнеров, вызванное посто-

янным напряжением, накопленным до и после развода Н., и эмоциональной усталостью — это внутренний «детерминант, повышающий вероятность возникновения агрессии» [5, с. 186]. Ссора свекрови и невестки развивается быстро, поскольку механизм сдерживания отрицательных эмоций не работает. По данным А. Н. Кушковой, исследовавшей гендерную специфику крестьянской ссоры, область референции может значительно расширяться, захватывая все, что находится на памяти участниц ссоры [14, с. 193]. В приводимом примере коммуникантки стремятся глубоко унижить и оскорбить друг друга. Инвективные тактики содержат отрицательные оценочные средства, обидные для женщины: *бомжская* – женщина 'без работы и без жилья'; 'опустившаяся, плохо одетая' [8, с. 43], *засранка* – 'женщина, у которой все в доме покрыто грязью и пылью, пришло в негодность', которая 'запакостила' дом, *не считать за людей*, т.е. 'презирать'. Наблюдается перетекание эстетических оценок в этические: неработающий / плохо работающий человек опускается, становится внешне непривлекательным. Область референции расширяется до начала совместной жизни (*Я када пришла к вам / слушай / у вас ни мебели / ни хуя не было // – Да правда / дорогая / ты пришла и мебель принесла //*), морального поведения бывшего мужа (*твой-то чё купил? Всё утащил последнее из дому*) и свекрови (*Дак ты кого воспитала?*).

В семейном локусе регулярно повторяются ситуации-стереотипы, которые «однозначно задают определенные тематические и жанровые шаблоны» [11, с. 252-253]. Возникающая спонтанно ссора далее может развиваться по обкатанному сценарию: реплика-повод цепляет ответную, «начинается перебранка, которая набирая обороты, развивается лавинообразно» [28, с. 510].

Подводя итоги, отметим, что причины застарелой семейной ссоры имеют ментально-ценностный характер. В основе такой ссоры лежит не доведенное до естественного гармонического разрешения противостояние членов семейного круга. Она, как заноза, ранит чувства близких людей. Непрошенные обиды формируют «тлеющие» до поры до времени точки коммуникативного напряжения. Стратегия застарелой ссоры структурируется тактиками упрека, попрека, возмущения, отрицательной оценки, обвинения, осуждения, припоминания слов оппонента и др. Препятствуя возобновлению нормальных отношений и полному примирению, застарелая ссора может перерасти в отчуждение между членами семьи, приводить к временному или полному разрыву.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи: Монография. СПб: Речь, 2005. 436 с.
2. Анохина В.С. Коммуникативный и адаптационный аспекты речевого общения в семье как в малой социальной группе: дис. ... канд. филол. н. Таганрог, 2009. 346с.
3. Борисова И.Н. Структура и динамика дискурса в потенциально конфликтной ситуации // Речевая конфликтология: Учебное пособие. СПб: Изд-во РГУПУ им. А.И. Герцена. 2008. С.33-69.
4. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Оценочные речевые акты извне и изнутри // Логический анализ языка. Язык речевых действий. М.: Наука. 1994. С.49-59.
5. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1999. 352 с.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция рече-поведенческих тактик. М., 1999. 84 с.
7. Голев Н.Д., Обелюнас Н.В. Лингвоконфликтология // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник. под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т. 2014. С.279-280.
8. Елистратов В.С. Словарь русского арго: Материалы 1980-1990 гг.: Около 9000 слов, 3000 идиоматических выражений. М.: Русские словари, 2000. 694с.
9. Живая речь уральского города: устные диало-

- ги и эпистолярные образцы : хрестоматия / сост. И.В. Шалина. Екатеринбург, изд-во Урал. ун-та, 2011. 360 с.
10. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
11. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Речь москвичей: коммуникативно-культурологический аспект. М., 1999. 396 с.
12. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности. В 2-х т. Т. 2. П—Я. С-Петербург: Златоуст, 2014. 592 с.
13. Кравченко А.В. Что такое коммуникация? (очерк биокогнитивной философии языка) // Прямая и непрямая коммуникация: сб. научных статей. Саратов: Колледж. 2003. С. 27-39.
14. Кушкова А.Н. Крестьянская ссора: опыт изучения деревенской повседневности: по материалам европейской части России второй половины XIX – начала XX века. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2016. 318 с.
15. Матвеева Т.В. Учебный словарь: Русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта; Наука, 2003. 432 с.
16. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. 784 с.
17. Русская грамматика: ТОМ II синтаксис / АН СССР. Институт русского языка. М.: НАУКА, 1980. 717 с.
18. Рытникова Я.Т. Гармония и дисгармония в открытой семейной беседе // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург. 1996. С. 94-115.
19. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2003. 960 с.
20. Сухих С.А. Личность в коммуникативном процессе. Краснодар: ЮИМ, 2004. 156 с.
21. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2011. 1175 с.
22. Толковый словарь русского языка: Ок. 7000 слов. ст.: Свыше 35000 значений: Более 70000 иллюстрат. Примеров / Под ред. Д.В. Дмитриева. М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. 1582 с.
23. Толковый словарь русского языка. Том IV. / Под редакцией Д.Н. Ушакова. М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. 752 с.
24. Третьякова В.С. Конфликт как феномен языка и речи // Известия Уральского государственного университета. 2003. № 27. Ст. 143-152.
25. Федосюк М.Ю. Средства отрицательного эмоционального воздействия на адресата в русской речи // Русский язык. 1992. № 153/155. Ст. 23-34.
26. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Рус. яз. 2002. 216 с.
27. Шалина И.В. Взаимодействие речевых культур в диалогическом общении: аксиологический взгляд: дис ... канд. филол. н. Екатеринбург, 1998. 204 с.
28. Шалина И.В. Вражда и согласие в повседневной культуре // Язык вражды и язык согласия в социокультурном контексте современности: Коллективная монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та. 2006. Вып. 20. Ст.489-515.

*Статья поступила в редакцию 03.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 81'373

ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ  
А.С. ПУШКИНА И А.И. ПОЛЕЖАЕВА

© 2017

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

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

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

*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика) А.С. Пушкина и А.И. Полежаева. В поэзии Пушкина (лирика, поэмы, роман «Евгений Онегин»), драматургия, сказки) встречается 12 844 лексемы; в поэзии Полежаева (лирика, поэмы, повести в стихах, переводы) – 8 209 лексем; совокупный объем стихотворного наследия писателей, соответственно, 187 тысяч и 67 тысяч словоупотреблений. В качестве выборок для статистического сравнительного анализа соотнесенности их поэтических словарей были взяты лексемы на буквы А, Я. Доля общего в языке поэтов составляет 36,1 %, а их речевые индивидуальности на лексическом уровне выражаются 40,7 % у Пушкина и 23,2 % у Полежаева, т. е. стилистическая оригинальность произведений первого выше, чем у второго, что, вероятно, объясняется заметной разницей в объеме литературного наследия писателей и большим жанровым разнообразием пушкинского творчества, приводящим к расширению лексических горизонтов. Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными парными сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, К.Ф. Рылеев, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Ф.И. Тютчев, Н.М. Языков, Д.В. Веневитинов, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная корреляция между произведениями Пушкина и Полежаева оказывается весьма высокой, подтверждая литературоведческие наблюдения по поводу близости их творческих принципов. Полученные количественные параметры в известном смысле объективируют интуитивные исследовательские представления о мере сходства и различий в лингвопоэтике тех или иных авторов.

**Ключевые слова:** словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, поэтика, лингвопоэтика, статистика, А.С. Пушкин, А.И. Полежаев, К.Ф. Рылеев, А.А. Дельвиг, П.А. Вяземский, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF A.S.PUSHKIN AND A.I.POLEZHAEV

© 2017

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

(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

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

*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the comparison of poetical vocabularies (lexicons) of A.S.Pushkin and A.I.Polezhaev. The poetry of Pushkin (lyrics, poems, a novel «Eugene Onegin», drama, fairy tales) contains 12844 lexemes, while the poetry of Polezhaev (lyrics, poems, verse stories, translations) contains 8209 lexemes; the cumulative volume of the poetic heritage of the writers amounts to relatively 187 thousand and 76 thousand word usages. The lexemes of the Russian letters *A* and *Ya* have been taken as the samples for statistical comparative analysis of the correlation between poetic vocabularies of these writers. The proportion of common lexemes in the writers' languages makes 36.1 %. At the lexical level their speech personality is expressed by 40.7 % in Pushkin's works and 23.2 % in Polezhaev's works, i.e. the stylistic originality of the works of the first is higher than that of the second. This can probably be explained by a significant difference in the literary heritage of the writers and a greater genre diversity of Pushkin's creativity that have resulted in the expansion of lexical horizons. Comparison of the obtained statistical data with the similar paired comparisons of lexicons of other poets of XIX century (D.V.Davydov, P.A.Vyazemskiy, K.F.Ryleev, A.A.Delvig, E.A.Baratynsky, F.I.Tutchev, N.M.Yazykov, D.V.Venevitinov, M.Yu.Lermontov, N.P.Ogarev) shows that the dictionary and, apparently, aesthetic correlation between the works of Pushkin and Polezhaev is very high, confirming the literature observations about the proximity of their creative principles. The obtained quantitative parameters make the intuitive research concepts about the degree of similarity and differences in the linguistic poetics of these and other authors more objective.

**Keywords:** writer language dictionaries, vocabularies, lexemes, personal names, poetics, linguistic poetics, statistics, A.S.Pushkin, A.I.Polezhaev, K.F.Ryleev, A.A.Delvig, P.A.Vyazemskiy, D.V.Davydov, D.V.Venevitinov, E.A.Baratynsky, N.M.Yazykov, F.I.Tutchev, M.Yu.Lermontov, N.P.Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Активное развитие в последние годы авторской лексикографии [см.: 1] стимулирует компаративные статистические исследования языка и лингвопоэтики русских классиков. Первыми масштабными опытами отечественной писательской лексикографии вполне закономерно стали словари языка А.С. Пушкина [2] и М.Ю. Лермонтова [3], построенные, однако, по принципиально разным информационным моделям. Указанные словари наметили основные подходы к пониманию того, что требуется от данного лексикографического жанра, чем он может быть полезен квалифицированному филологу и рядово-

му читателю, какие теоретические и прикладные задачи способен решать такой словарь в плоскости литературоведения и языкознания [см., напр.: 4; 5]. Дальнейшее развитие филологии в русле углубленного изучения истории русской литературы и ее художественного языка основывается на использовании исследовательского потенциала уже изданных писательских словарей и на создании новых лексикографических справочников подобного рода, системно охватывающих важнейшие литературные эпохи и имена, на возможности проведения сравнительных статистических исследований писательских лексиконов как проекции авторских поэтик [см., напр.: 6–8].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы. А.С. Пушкин (1799–1837) и А.И. Полежаев (1804?–1838) – писатели-современники; причем Полежаев не раз апеллировал к творчеству Пушкина, во многом художественно подпитывался им [см., в частности: 9, с. 102–107; 10–13; 14, с. 100–106], а последний, кажется, и не оставил явных знаков внимания к трагической судьбе и произведениям автора «Сашки» и других популярных в читательской среде стихотворений, поэм, переводов [см.: 15–19], хотя был знаком, например, с двоюродным братом Полежаева – Д.Ю. Струйским [см.: 20–21]. Между тем, в поэтике Полежаева много заимствований, реминисценций из пушкинских сочинений; по мнению некоторых литературоведов и критиков прошлого, Полежаев был «конгениален» Пушкину в стилистическом плане и даже являлся виднейшим представителем «пушкинской плеяды» [см.: 22–23]. В ряде публикаций последних лет были сделаны попытки сравнить язык этих писателей в структурно-качественном плане, чтобы проследить, насколько они близки в данном отношении и в какой мере речевая оригинальность Полежаева выявляется на фоне стилистического «глобализма» Пушкина [24–25]. Это привело к выводам о существенном лексическом новаторстве Полежаева, даже по сравнению с Пушкиным, и близости полежаевской лингвопоэтики к творчеству Лермонтова как продолжателя литературных традиций одновременно и Пушкина, и Полежаева (в частности, по линии демонического романтизма, трагического мироощущения, бытописания, ориентализма, баталистики) [26–30].

В контексте этого актуально сравнение собственно поэтических лексиконов Пушкина и Полежаева с точки зрения соотношенности привлекаемых ими речевых ресурсов, степени общности и различий в их писательских словарях. Данная исследовательская стратегия вписывается в ряд наших недавних публикаций, где были изложены результаты количественно-качественного изучения языка А.С. Пушкина [31, с. 7–104; 32; 33, с. 121–143], А.И. Полежаева [34], А.А. Дельвига [35–40], Н.П. Огарева [41], Н.М. Языкова [42], П.А. Вяземского [43–47], Д.В. Давыдова [48–49], Е.А. Баратынского [50], Н.М. Карамзина [51], Д.В. Веневитинова [52], К.Ф. Рыльева [53], а также сравнительно-статистических срезных экспресс-анализов поэтических словников Пушкина, Рыльева, Полежаева, Тютчева, Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского, Дельвига, Веневитинова, Давыдова, Вяземского [см., напр.: 33, с. 253–266; 54–57] и намечены подходы к системно-сопоставительному квантитативному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды».

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель сравнить поэтические лексиконы А.С. Пушкина и А.И. Полежаева. Материалом для исследования послужили словари языка этих писателей [2; 34]. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные филологические представления о мере соотношенности поэтического творчества обоих классиков, их близости и различиях в плоскости лингвистической поэтики и отчасти поэтики в целом, а также сопоставить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других видных стихотворцев первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В поэзии Пушкина встречается 12 844 лексем, в поэзии Полежаева – 8 209, т. е. в полтора раза меньше [34, с. 7, 16–17]. Совокупный объем учтенных словарных выборок из собственно поэтического наследия писателей, соответственно, 187 тысяч [58, с. 48] и 67 тысяч словоупотреблений.

В качестве материала для сравнительного анализа языка поэтов были взяты подборки лексем на буквы А, Я, количественно и качественно вполне репрезентативные (около 300 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в словарях данных авторов.

Общими для обоих поэтов являются следующие слова или понятия (при некоторых формальных расхождениях): *а* [союз], *а* [межд.], *авось*, *автор*, *ага*, *ад*, *адский*, *адъютант*, *азиатский* «азиатский», *ай*, *аккорд*, *аккуратный* (Пушкин) / *аккуратно* (Полежаев), *актер*, *алгебра* (Пушкин) / *алгебраический* (Полежаев), *алеть*, *алкать*, *аллея*, *алмаз*, *алмазный*, *алой* (Пушкин) / *алоз* (Полежаев), *алтарь*, *алчный*, *алый*, *альбом*, *аминь*, *амфора*, *ан*, *анафема*, *ангел*, *англичанин*, *апостол*, *аппетит*, *арап*, *ария*, *аркан*, *армянин*, *аромат*, *ароматный*, *арфа*, *архангел*, *архив*, *аршин*, *ассигнация*, *атаган* (Пушкин) / *ятаган* (Полежаев), *афеизм* (Пушкин) / *атеизм* (Полежаев), *афей* (Пушкин) / *атеист* (Полежаев), *аул*, *ах*, *ахти*; *я*, *явиться*, *явление/явление*, *являть*, *являться*, *явно*, *явный*, *яд*, *ядовитый*, *ядро*, *язвительный*, *язык*, *яйцо*, *якорь*, *яма*, *ямской*, *ямщик*, *январь* (Пушкин) / *генварский* (Полежаев), *янтарный*, *яркий*, *ярко*, *ярмо*, *яростно*, *ярость*, *ярый*, *ясно*, *ясный*, *ястреб*, *яхонт* – всего 78 единиц, что составляет 36,1 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее / свойственное Пушкину / присущее Полежаеву).

Только в поэзии Пушкина используются лексемы *агат*, *агнец*, *агу*, *адех* «черкес», *адриатический*, *азбука*, *азбучный*, *айдесский* (от онима *Аид*), *академик*, *академический*, *акафист*, *акация*, *аксельбант*, *актриса*, *алебарда*, *александрийский*, *али/аль*, *алчно*, *альманах*, *анбар* «амбар», *амвон*, *амврозия* «амброзия», *американец*, *амурный*, *анакреонтический*, *ананас*, *анакорет*, *английский*, *анекдот*, *анненский* (в словосочетании *а. лента* «знак воинской доблести» и др.), *анионим*, *антик*, *антихрист*, *анчар*, *аониды* «музы», *апелсин*, *апрель*, *аптека*, *арабский*, *аравийский*, *арак* «крепкий алкогольный напиток», *аранник*, *аранский*, *аренда*, *ареопаг*, *арест*, *аристократ*, *арлекин*, *армейский*, *арпачайский* (от онима *Арпача* – река на Кавказе), *архивный*, *архипастыр* «почтительно-торжественное именование высших духовных лиц», *ассессор* (в номинативном словосочетании *коллежский а.*), *ассирийский*, *атаман*, *аттестат*, *афедрон* «седалище, зад» (греч.), *афинский*, *ахат*, *ахнуть*; *ябеда*, *яблоко*, *яблоня*, *яблочко*, *яблочный*, *явить*, *явор* «разновидность клена», *ягода*, *язвить*, *язва*, *яичко*, *яшница* «яичница», *яко* «как», *якиаться*, *ямб*, *янтарь*, *янычар*, *ярм*, *яриться*, *ярко-позлащенный*, *ярманка* «ярмарка», *ясень*, *ясмин* «жасмин», *яснет*, *ясность*, *ясской* (от онима *Яссы*), *яство*, *ящик* – всего 88 единиц (40,7 %).

Лишь в поэзии Полежаева встречаются слова *а* [част.], *абаз* «старинная монета, имевшая хождение на Кавказе», *абазинский* «от этнонима абазин – народ абхазо-адыгской группы», *абракарда* «абракадабра», *абрис*, *автодафе* «аутодафе», *автомат* «механизм, который подражает движению живого существа», *адигей* «черкес», *адов*, *адрес*, *азиатка*, *азиатский*, *алла* «аллах», *алтын*, *алтынник*, *алчность*, *альвский* (от имени героя поэмы Байрона «Оскар Альвский»), *альфа*, *аманат* «заложник из числа представителей другого народа», *амбра* «ароматическое вещество», *амуниция*, *ананский* (от онима Анапа), *анархический*, *анархия*, *анафемский*, *англо-кургузый*, *андреевцы* «представители одного из соединений русской армии на Кавказе, дислоцировавшиеся в станице Андреевская», *апелляция*, *арба*, *арбуз*, *арена*, *арка*, *армянка*, *ароматический*, *артиллерист*, *артист*, *атагинка* «жителиница одного из северокавказских аулов», *атласный*, *атлет*, *атом*, *африканский*, *ахалук* «архалук – старинная одежда, распространенная, в частности, на Кавказе»; *ягдташ* «охотничья сумка», *язвительно*, *якобинец*, *якиш* «хорошо» (тюрк.), *яман* «плохо» (тюрк.), *яростный*, *ясно-тихий*, *ячмень* – всего 50 единиц (23,2 %).



Следовательно, в языке поэтов немало общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Пушкина в полтора-два раза выше, чем у Полежаева. Отчасти последнее объясняется уникальным жанровым разнообразием пушкинского наследия (помимо лирики, поэм, драматургии, это романная и сказочная формы, особенно позволяющие расширять спектр привычных поэтических ассоциаций, художественных «артефактов»), а также стилистическими экспериментами Пушкина по вовлечению в языковой синтез всех жизнеспособных ресурсов русского языка, включая славянизмы, просторечие, западноевропейские заимствования, научные термины, варваризмы и даже окказионализмы [см., в частности: 59–66].

В какой мере Пушкин и Полежаев близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся гораздо заметнее: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Пушкина и Дельвига, не просто друзей, а и во многом литературных единомышленников, составляет всего 22,1 %, при этом свойственное лишь Пушкину – 68,5 %, присущее Дельвиго – 9,4 %, т. е. стилистическая оригинальность первого в 7,3 раза выше, чем у второго; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к Московскому университету и типологически близких своим трагическим мироощущением, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Давыдова и Веневитинова (поэтов совершенно разного склада) – 25,4 %, свойственное Давыдову – 49,2 %, присущее Веневитинову – 25,4 %; общее в словарях Баратынского и Веневитинова – 26,8 %, свойственное Баратынскому – 63,4 %, присущее Веневитинову – 9,8 %; общее в словарях Пушкина и Рыльева – 27,7 %, свойственное Пушкину – 60,6 %, присущее Рылеву – 11,7 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях представителей «пушкинской плеяды» Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвиго – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, а на эстетическом уровне с романтизмом и кавказским колоритом, – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %; общее в словарях Пушкина и Вяземского – 38,9 %, свойственное Пушкину – 40,9 %, присущее Вяземскому – 20,2 %; общее в словарях Пушкина и Лермонтова, вообще не знакомых друг с другом, – 41,1 %, свойственное Пушкину – 46,3 %, присущее Лермонтову – 12,6 %.

В результате очевидно, что словарная корреляция поэтических произведений Пушкина и Полежаева заметно выше, чем, например, Пушкина и Дельвига, Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова, Баратынского и Веневитинова, Пушкина и Рыльева, Дельвига и Баратынского в указанных парных оппозициях; она абсолютно совпадает с аналогичными данными в отношении стилистической близости Полежаева и Лермонтова, хотя и уступает в этом плане тандемам Пушкин и Вяземский, Пушкин и Лермонтов. Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что разница в указанных словарных выборках между поэтическим лексиконом Пушкина и Полежаева менее «критична», чем между Пушкиным и Дельвигом, Пушкиным и Рылевым и даже Пушкиным и Вяземским...

Среди 20 статистически самых активных полнозначных слов в поэзии Пушкина (в порядке убывания их частотности) – *день, один, любовь, душа, милый, мочь* [глагол.], *о* [межд.], *сказать, любить, ночь, взор, вдруг, здесь, идти, пора, молодой, конь, небо, жизнь, другой* [см.: 76, с. 32]; в произведениях Полежаева – *душа, о* [межд.], *один, рука, день, друг, небо мочь* [глагол.], *жизнь, видеть, земля, там, сказать, бог, другой, любовь, око, какой, слава, милый*. Доля словарных совпадений между поэтами в этом плане составляет 50 %. Отличия же касаются таких концептов, как *любить, ночь, взор, вдруг, здесь, идти, пора, молодой, конь, другой* (у Пушкина), – и *рука, друг, видеть, земля, там, бог, другой, око, какой, слава* (у Полежаева). Отчасти в них концентрируются основные микромотивы творчества поэтов, их лирические индивидуальности. Для сравнения отметим, что доля общего в списках из 20 наиболее частотных поэтических концептов между Пушкиным и Дельвигом, Пушкиным и Языковым, Пушкиным и Рылевым – 40 %, Дельвигом и Баратынским – 50 %, Баратынским и Веневитиновым – 55 %, Баратынским и Языковым, Давыдовым и Веневитиновым (в последнем случае это поэты, весьма далекие друг от друга в стилистическом плане) – 60 %. Хотя из этого можно заключить, что при уменьшении объема сравниваемых словников поэтов доля общего в них будет возрастать за счет «нейтрализации» авторских предпочтений и «крайностей».

К сожалению, нет возможности сопоставить ономастики поэтов, поскольку «Словарь языка Пушкина» не отражает системно имена собственные [см. также: 66, с. 26].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Пушкина и Полежаева наблюдается немало пересечений на уровне лексики. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 36,1 %, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словников других стихотворцев XIX в., это показывает близость лингво-художественных систем указанных писателей – большую, чем у многих других поэтов первой половины XIX столетия, в частности из пушкинского окружения.

Перспективно дальнейшее сравнение, по такой же квантитативной модели, поэтических лексиконов Пушкина и его современников, что будет объективировать исследовательские «интуиции» относительно сходства и различий в словарях и лингвопоэтике тех или иных авторов, дополнять уже имеющиеся данные новыми результатами, формирующими системное представление о градации литературных звеньев и переходных явлений, корректировать устоявшиеся мнения о типологической соотнесенности творчества конкретных писателей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шестакова Л.Л. Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. М.: Языки слав. культур, 2013. 464 с.
2. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М., 1956–1961.
3. Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова / Под ред. В.В. Бородина, А.Я. Шайкевича // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1981. С. 717–774.
4. 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.
5. 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, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

2015. С. 993–1001.

6. 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: Мат-лы регион. науч.-практ. конф. Арзамас, 4–5 дек. 2003 г. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.

7. 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.

8. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.

9. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев: Проблемы мировоззрения, эстетики, стиля и языка. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1987. 232 с.

10. Васильев Н.Л. Летопись жизни и творчества А.И. Полежаева // Материалы Международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения А.И. Полежаева (22–24 сент. 2004 г., г. Саранск). Материалы к научной биографии поэта. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. С. 152–374.

11. А.И. Полежаев: Библиографический указатель / Сост.: Н.Л. Васильев, Н.Д. Николаева. 2-е изд. Саранск, 1988. 80 с.

12. А.И. Полежаев: Библиографический указатель (1988–2005 гг.) / Сост.: Н.Л. Васильев, Н.Д. Николаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. 44 с.

13. ПолежаевIANA: Библиографический указатель / Сост.: Н.Л. Васильев, Н.Д. Николаева // Материалы Международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения А.И. Полежаева (22–24 сент. 2004 г., г. Саранск). Материалы к научной биографии поэта. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. С. 491–571.

14. Васильев Н.Л. Русские писатели в мордовском крае (XVIII – начало XX в.): Словарь-справочник. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2013. 176 с.

15. Васильев Н.Л. Пушкин и Полежаев: «заговор молчания» или...? (К истории взаимоотношений) // Поэзия А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1989. С. 40–69.

16. Васильев Н.Л. «Первая ночь брака» (Опыт историко-литературного комментария) // Вопросы онтологической поэтики. Потаенная литература: Иссл. и мат-лы. Иваново: Иванов. гос. ун-т, 1998. С. 221–236.

17. Васильев Н.Л. Полежаевская реминисценция в стихотворении Пушкина «Безумных лет угасшее веселье...» // Пушкин и его современники. Вып. 2 (41). СПб.: Акад. проект, 2000. С. 194–195.

18. Васильев Н.Л. К теме «Пушкин и Полежаев» // Литература и человек (Писатели, читатели, филологи): Сб., посвященный 55-летию проф. М.В. Строганова. Тверь: Марина, 2007. С. 12–20.

19. 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, Б. Болдино, 27 мая – 1 июня 2007 г.). СПб.; Арзамас; Б. Болдино: Изд-во АГПИ, 2008. С. 150–164.

20. Васильев Н.Л. Д.Ю. Струйский (Трилуный): биография, творчество, библиография. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. 284 с.

21. Васильев Н.Л. А.С. Пушкин и Струйские: три луны русской поэзии в творческом сознании классика // Болдинские чтения. Н. Новгород: Вектор-ТиС, 2004. С. 127–135.

22. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев и русская литература. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. 1992. 168 с.

23. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1994. 33 с.

24. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев в истории русско-го литературного языка: Программа, методические рекомендации и материалы к спецкурсу. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. 40 с.

25. 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.

26. Пульхритудова Е.М. Полежаев Александр Иванович // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. энциклопедия, 1981. С. 425.

27. Васильев Н.Л. Лермонтов и Полежаев: биографические и творческие параллели // Тарханский вестник. Вып. 14. Пенза: Гос. лермонтовский музей-заповедник «Тарханы», 2001. С. 36–48.

28. Васильев Н.Л. «Евгений Онегин» в провинциальном контексте: три литературных отклика на роман Пушкина // Пушкин на пороге XXI века: провинциальный контекст. Вып. 6. Арзамас: АГПИ, 2004. С. 93–114.

29. Васильев Н.Л. Полежаев Александр Иванович // М.Ю. Лермонтов: Энциклопедический словарь. М.: Индик, 2014. С. 753–754.

30. Васильев Н.Л. «Скованные одной цепью...» (Лермонтов и Полежаев) // Русский язык в контексте национальной культуры: Мат-лы Междунар. науч. конф., посвященной 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. Саранск, 21–23 мая 2014 г.: В 2 т. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2015. Т. 1. С. 11–16.

31. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.

32. Васильев Н.Л. Сколько слов в языке Пушкина? (К истории пушкинской лексикографии) // Болдинские чтения – 2014. Н. Новгород: РИ «Бегемот НН», 2014. С. 208–216.

33. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.

34. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.

35. 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: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.

36. 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.

37. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. «Словарь языка А.А. Дельвига»: теоретические и прикладные аспекты писательской лексикографии // Проблемы прикладной лингвистики: Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Пенз. гос. пед. ун-т, 2007. С. 51–54.

38. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

39. 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 апр. 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.

40. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2010. С. 21–28.

41. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

42. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь

Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.

43. 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.

44. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.

45. 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.

46. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.

47. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.

48. 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.

49. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.

50. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.

51. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.

52. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017. 108 с.

53. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка К.Ф. Рылеева. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2017. 100 с.

54. 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.

55. 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.

56. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.

57. 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.

58. Фрумкина Р.М. Статистические методы изучения лексики. М.: Наука, 1964. 116 с.

59. Виноградов В.В. Язык Пушкина. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1935. 455 с.

60. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном творчестве А.С. Пушкина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1981. 27 с.

61. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: Учебное пособие. Саранск: тип. Морд. ун-та, 1989. 92 с.

62. Васильев Н.Л. Новые данные о лексической структуре языка Пушкина // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. 2000. № 3. С. 48–51.

63. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

64. Васильев Н.Л. Языковое со-творчество Пушкина // Болдинские чтения. Н. Новгород: Вектор-ТиС, 2003. С. 200–211.

65. Материалы к Частотному словарю языка Пуш-

кина: (Проспект). М.: Ин-т рус. яз. АН СССР, 1963. 52 с.

66. 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.

*Статья поступила в редакцию 27.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКSIKONOV  
А.С. ПУШКИНА И Н.М. ЯЗЫКОВА

© 2017

**Васильев Николай Леонидович**, доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры русского языка*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика) А.С. Пушкина и Н.М. Языкова. В поэзии Пушкина (лирика, поэмы, роман «Евгений Онегин», драматургия, сказки) встречается 12 844 лексемы; в поэзии Языкова (лирика, поэмы, сказки, драматические сценки) – 8 429 лексем; совокупный объем стихотворного наследия писателей, соответственно, 187 тысяч и 79 тысяч словоупотреблений. В качестве выборок для статистического сравнительного анализа соотнесенности их поэтических словарей были взяты лексемы на буквы А, Я. Доля общего в языке поэтов составляет 35,9 %, а их речевые индивидуальности на лексическом уровне выражаются 49,2 % у Пушкина и 14,9 % у Языкова, т. е. стилистическая оригинальность произведений первого в три раза выше, чем у второго, что, вероятно, объясняется заметной разницей в объеме литературного наследия писателей и большим жанровым разнообразием пушкинского творчества, приводящим к расширению лексических горизонтов. Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными парными сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, К.Ф. Рылеев, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Ф.И. Тютчев, А.И. Полежаев, Д.В. Веневитинов, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная корреляция между произведениями Пушкина и Языкова оказывается весьма высокой. Полученные количественные параметры в известном смысле объективируют интуитивные исследовательские представления о мере сходства и различий в лингвопоэтике тех или иных авторов.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, поэтика, лингвопоэтика, статистика, А.С. Пушкин, Н.М. Языков, К.Ф. Рылеев, А.А. Дельвиг, П.А. Вяземский, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов, Е.А. Баратынский, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF A.S.PUSHKIN AND N.M.YAZYKOV

© 2017

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**, doctor of philological sciences, professor,  
professor of the chair Russian language*Ogarev Mordovia State University*  
(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies*Penza State Technological University*  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The paper deals with the comparison of poetical vocabularies (lexicons) of A.S.Pushkin and N.M.Yazykov. The poetry of Pushkin (lyrics, poems, a novel «Eugene Onegin», drama, fairy tales) contains 12844 lexemes, while the poetry of Yazykov (lyrics, poems, stories, dramatic sketches) contains 8429 lexemes; the cumulative volume of the poetic heritage of the writers amounts to relatively 187 thousand and 79 thousand word usages. The lexemes of the Russian letters *A* and *Я* have been taken as the samples for statistical comparative analysis of the correlation between poetic vocabularies of these writers. The proportion of common lexemes in the writer's languages makes 35.9 %. At the lexical level their speech personality is expressed by 49.2 % in Pushkin's works and 14.9 % in Yazykov's works, i.e. the stylistic originality of the works of the first is three times higher than that of the second. This can probably be explained by a significant difference in the literary heritage of the writers and a greater genre diversity of Pushkin's creativity that have resulted in the expansion of lexical horizons. Comparison of the obtained statistical data with the similar pairwise comparisons of the XIX century poets' lexicons (D.V.Davydov, P.A.Vyazemskiy, K.F.Ryleev, A.A.Delvig, E.A.Baratynsky, F.I.Tutchev, A.I.Polezhaev, D.V.Venevitinov, M.Yu.Lermontov, N.P.Ogarev) shows that the dictionary and, apparently, aesthetic correlation between the works of Pushkin and Yazykov is very high. The obtained quantitative parameters make the intuitive research concepts about the degree of similarity and differences in the linguistic poetics of these and other authors more objective.

**Keywords:** «Pushkin pleiad» poets, writer language dictionaries, vocabularies, lexemes, personal names, poetics, linguistic poetics, statistics, A.S.Pushkin, A.I.Polezhaev, K.F.Ryleev, A.A.Delvig, P.A.Vyazemskiy, D.V.Davydov, D.V.Venevitinov, E.A.Baratynsky, N.M.Yazykov, F.I.Tutchev, M.Yu.Lermontov, N.P.Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* «Пушкинская плеяда» поэтов (П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, Д.В. Веневитинов, Д.В. Давыдов и др.) складывалась из самобытных авторских индивидуальностей, испытывавших заметное литературное влияние А.С. Пушкина и одновременно оказывавших в разной степени эстетическое воздействие на него и друг на друга. Это порождало общие, синтетические черты в поэтике и лингвопоэтике данных авторов, как и иных писателей пушкинской эпохи [см., напр.: 1, с. 89–90, 92, 95–96, 196, 211–217; 2, с. 16–18; 3, с. 14–21, 25–38; 4–6; 7, с. 98–105; 8; 9,

с. 297–299, 324–336, 347–354]. Уместно в связи с этим проследить не только собственно реминисцентные слои такого творческого взаимодействия [см., напр.: 10–13], но и конкретные языковые (речевые) его проявления, по возможности с привлечением статистического инструментария.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* А.С. Пушкин (1799–1837) и Н.М. Языков (1803–1846) – поэты одного поколения, тесно общавшиеся, имевшие общий круг знакомых, внимательно, если не сказать ревниво, следившие за

творчеством друг друга, во многом подпитывавшиеся своеобразным литературным соперничеством [14]. В контексте этого актуально сравнение собственно поэтических лексиконов Пушкина и Языкова с точки зрения соотношенности привлекаемых ими речевых ресурсов, степени общности и различий в их писательских словарях. Данная исследовательская стратегия вписывается в ряд наших недавних публикаций, где были изложены результаты количественно-качественного изучения языка А.С. Пушкина [9, с. 7–104; 15–16; 17, с. 121–143], А.И. Полежаева [18], А.А. Дельвига [19–22], Н.П. Огарева [23], Н.М. Языкова [24], П.А. Вяземского [25–29], Д.В. Давыдова [30–31], Е.А. Баратынского [32], Н.М. Карамзина [33], Д.В. Веневитинова [34], К.Ф. Рыльева [35], а также сравнительно-статистических срезных экспресс-анализов поэтических словников Пушкина, Рыльева, Полежаева, Тютчева, Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского, Дельвига, Веневитинова, Давыдова, Вяземского [см., напр.: 17, с. 253–266; 36–39] и намечены подходы к системно-сопоставительному количественному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды» [40, 41].

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель сравнить поэтические лексиконы А.С. Пушкина и Н.М. Языкова. Материалом для исследования послужили словари языка этих писателей [42; 24]. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные филологические представления о мере соотношенности поэтического творчества обоих классиков, их близости и различиях в плоскости лингвистической поэтики и отчасти поэтики в целом, а также сопоставить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других видных стихотворцев первой половины XIX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В поэзии Пушкина встречается 12 844 лексем [см. 18, с. 7], в поэзии Языкова – 8 429, т. е. в полтора раза меньше. Совокупный объем учтенных словарных выборок из собственно поэтического наследия писателей, соответственно, 187 тысяч [43, с. 48] и 79 тысяч словоупотреблений.

В качестве материала для сравнительного анализа языка поэтов были взяты подвыборки лексем на буквы А, Я, количественно и качественно вполне репрезентативные (около 300 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в словарях данных авторов.

Общими для обоих поэтов являются следующие слова или понятия (при некоторых формальных расхождениях): *а* [союз], *авось*, *автор*, *ад*, *адский*, *азбука*, *академический*, *акация*, *алеть*, *алкать*, *аллея*, *алмаз*, *алмазный*, *алтарь*, *алый*, *альбом*, *аминь*, *ан*, *анакорет*, *ангел*, *английский*, *англичанин*, *анекдот*, *апостол*, *аппетит*, *апрель*, *аптека* (Пушкин) / *аптекарь* (Языков), *аренда* (Пушкин) / *арендатор* (Языков), *аристократ*, *ария*, *армейский*, *аромат*, *ароматный*, *арфа*, *архив*, *атаман*, *афей* (Пушкин) / *атеист* (Языков), *аул*, *афинский*, *ах*; *я*, *яблоко*, *яблона*, *явить*, *явиться*, *явление/явления*, *являться*, *явный*, *яд*, *язва*, *язык*, *яко* «как», *яма*, *ямб*, *янтарный*, *янтарь*, *яркий*, *ярко*, *ярманка* (Пушкин) / *ярмарка* (Языков), *ярмо*, *яростно* (Пушкин) / *яростный* (Языков), *ярость*, *ярый*, *ясмин* «жасмин», *яснеть*, *ясно*, *ясность*, *ясный*, *яство*, *ящик* – всего 70 единиц, что составляет 35,9 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее / собственное Пушкину / присущее Языкову).

Только в поэзии Пушкина используются лексемы *а* [межд.], *ага*, *агат*, *агнец*, *азу*, *адех* «черкес», *адриатический*, *адъютант*, *азбучный*, *азийский* «азиатский», *ай*, *айдесский* (от онима *Аид*), *академик*, *акафист*, *аккорд*, *аккуратный*, *аксельбант*, *актер*, *актриса*, *алгебра*,

*алебарда*, *александрийский*, *али/аль*, *алой* «алоз», *алчно*, *алчный*, *альманах*, *анбар* «амбар», *амвон*, *амврозия* «амброзия», *американец*, *амурный*, *амфора*, *анакреонтический*, *ананас*, *анафема*, *анненский* (в словосочетании *а. лента* «знак воинской доблести» и др.), *аноним*, *антик*, *антихрист*, *анчар*, *аониды* «музы», *апельсин*, *арабский*, *аравийский*, *арак* «крепкий алкогольный напиток», *аран*, *аранник*, *арапский*, *ареопаг*, *арест*, *аркан*, *арлекин*, *армянин*, *арпачайский* (от онима *Арпача* – река на Кавказе), *архангел*, *архивный*, *архипастырь* «почтительно-торжественное именование высших духовных лиц», *аршин*, *ассессор* (в номинативном словосочетании *коллежский а.*), *ассигнация*, *ассирийский*, *атаган* «ятаган», *аттестат*, *афеизм* «атеизм», *афедрон* «седалище, зад» (греч.), *ахать*, *ахнуть*, *ахти*; *ябеда*, *яблочко*, *яблочный*, *являть*, *явно*, *явор* «разновидность клена», *ягода*, *ядовитый*, *ядро*, *язвительный*, *язвить*, *яичко*, *яишница* «яичница», *яйцо*, *якорь*, *якшаться*, *ямской*, *ямищик*, *январь*, *янычар*, *ярем*, *яриться*, *ярко-позлащенный*, *ясень*, *ясской* (от онима *Яссы*), *ястреб*, *яхонт* – всего 96 единиц (49,2 %).

Лишь в поэзии Языкова встречаются слова *авгур* «древнеримский жрец, предсказывающий будущее по поведению птиц», *август*, *австриец*, *авторский*, *агава*, *аист*, *академия* (в арх. знач. «место, где выступают философы», ирон.), *алхимик*, *альпийский*, *альфа* (в составе фразеологизма *а. и омега*), *амазонский* «свойственный амазонкам», *ангельский*, *ангельски-прекрасный*, *англичанка*, *антидот* «противоядие», *апокалипсис*, *аргамак*, *арифметика*, *армия*, *археолог*, *атукать* «кричать ату», *ау*, *аукнуть*; *ягдташ* «охотничья сумка», *ягенок*, *языцкий*, *ярко-голубой*, *ярко-пурпуровый*, *ясно-голубой* – всего 29 единиц (14,9 %).

Следовательно, в языке поэтов много общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Пушкина в три раза выше, чем у Языкова. Отчасти последнее объясняется уникальным жанровым разнообразием пушкинского наследия (помимо лирики, поэм, драматургии, сказок, это и романная стиховая форма, позволяющая расширять спектр привычных поэтических ассоциаций, художественных «артефактов»), а также стилистическими экспериментами Пушкина по вовлечению в языковой синтез всех жизнеспособных ресурсов русского языка, включая славянизмы, просторечие, западноевропейские заимствования, научные термины, варваризмы и даже окказионализмы [см., в частности: 44–50].

В какой мере Пушкин и Языков близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся гораздо заметнее: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Пушкина и Дельвига, не просто друзей, а и во многом литературных единомышленников, 22,1 %, при этом собственное лишь Пушкину – 68,5 %, присущее Дельвигу – 9,4 %, т. е. стилистическая оригинальность первого в 7,3 раза выше, чем у второго; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к Московскому университету и типологически близких своим трагическим мироощущением, – 23 %, собственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, собственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Давыдова и Веневитинова (поэтов совершенно разного склада) – 25,4 %, собственное Давыдову – 49,2 %, присущее Веневитинову – 25,4 %; общее в словарях Баратынского и Веневитинова – 26,8 %, собственное Баратынскому – 63,4 %, присущее Веневитинову – 9,8 %; общее в словарях Пушкина и Рыльева – 27,7 %, собственное



Пушкину – 60,6 %, присущее Рылееву – 11,7 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях представителей «пушкинской плеяды» Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвигу – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Пушкина и Полежаева – 36,1 %, свойственное Пушкину – 40,7 %, присущее Полежаеву – 23,2 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией и Московским университетом, а на эстетическом уровне с романтизмом и кавказским колоритом, тоже – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %; общее в словарях Пушкина и Вяземского – 38,9 %, свойственное Пушкину – 40,9 %, присущее Вяземскому – 20,2 %; общее в словарях Пушкина и Лермонтова, вообще не знакомых друг с другом, – 41,1 %, свойственное Пушкину – 46,3 %, присущее Лермонтову – 12,6 %.

В результате очевидно, что словарная корреляция поэтических произведений Пушкина и Языкова заметно выше, чем, например, Пушкина и Дельвига, Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова, Баратынского и Веневитинова, Пушкина и Рылеева, Дельвига и Баратынского в указанных парных оппозициях; она почти совпадает с аналогичными данными в отношении стилистической близости Пушкина и Полежаева, Полежаева и Лермонтова, хотя и уступает в этом плане тандемам Пушкин и Вяземский, Пушкин и Лермонтов. Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что разница в указанных словарных выборках между поэтическим лексиконом Пушкина и Языкова меньше, чем между Пушкиным и Дельвигом, Пушкиным и Рылеевым, Пушкиным и Лермонтовым.

Среди 20 статистически самых активных полнозначных слов в поэзии Пушкина (в порядке убывания их частотности) – *день, один, любовь, душа, милый, мочь* [глагол.], *о* [межд.], *сказать, любить, ночь, взор, вдруг, здесь, идти, пора, молодой, конь, небо, жизнь, другой* [см.: 51, с. 32]; в произведениях Языкова – *день, душа, любовь, друг, мечта, поэт, милый/милый, прекрасный, знать* [глагол.], *стих, живой, слава, небо, рука, вино, здесь, любить, жизнь, сердце, сон*. Доля словарных совпадений между поэтами в этом плане составляет 40 %. Отличия же касаются таких концептов, как *один, мочь* [глагол.], *о* [межд.], *сказать, ночь, взор, вдруг, идти, пора, молодой, конь, другой* (у Пушкина), – и *друг, мечта, поэт, прекрасный, знать* [глагол.], *стих, живой, слава, рука, вино, сердце, сон* (у Языкова). Отчасти в них концентрируются основные микромотивы творчества поэтов, их лирические индивидуальности. Для сравнения отметим, что доля общего в списках из 20 наиболее частотных поэтических концептов между Пушкиным и Дельвигом, Пушкиным и Рылеевым также 40 %, Пушкиным и Полежаевым, Дельвигом и Баратынским – 50 %, Баратынским и Веневитиновым – 55 %, Баратынским и Языковым, Давыдовым и Веневитиновым (в последнем случае это поэты, весьма далекие друг от друга в стилистическом плане) – 60 %. Хотя из этого можно заключить, что при уменьшении объема сравниваемых словарных поэтов доля общего в них будет возрастать за счет «нейтрализации» авторских предпочтений и «крайностей».

К сожалению, нет возможности сопоставить ономастикон поэтов, поскольку «Словарь языка Пушкина» не отражает системно имена собственные [см. также: 52, с. 26].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Пушкина и Языкова наблюдается немало пересечений на уровне лексики. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 35,9 %, исходя из статистической методики, предложенной в статье. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

В сравнении с данными о мере корреляции словариков других стихотворцев XIX в., это показывает значительную близость лингво-художественных систем указанных писателей – большую, чем у многих других поэтов первой половины XIX столетия, в частности и из пушкинского окружения.

Перспективно дальнейшее сравнение, по такой же количественной модели, поэтических лексиконов Пушкина и его современников, что будет объективировать исследовательские «интуиции» относительно сходства и различий в словарях и лингвопоэтике тех или иных авторов, дополнять уже имеющиеся данные новыми результатами, формирующими системное представление о градации литературных звеньев и переходных явлений, корректировать устоявшиеся мнения о типологической соотнесенности творчества конкретных писателей.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев: Проблемы мировоззрения, эстетики, стиля и языка. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1987. 232 с.
2. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1994. 33 с.
3. 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.
4. Васильев Н.Л. А.С. Пушкин и А.И. Полежаев: диалог судеб и творчества // Пушкин и мировая культура: Мат-лы восьмой Межд. науч. конф. (Арзамас, Б. Болдино, 27 мая – 1 июня 2007 г.). СПб.: Арзамас; Б. Болдино: Изд-во АГПИ, 2008. С. 150–164.
5. 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: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
6. 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.
7. Васильев Н.Л. Д.Ю. Струйский (Трилуный): биография, творчество, библиография. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2010. 284 с.
8. 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.
9. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
10. Жаткин Д.Н. Отзвуки поэзии А.А. Дельвига в творчестве А.С. Пушкина // Литературный текст: проблемы и методы исследования / «Свое» и «чужое» слово в художественном тексте. Вып. V. Тверь: Твер. ГУ, 1999. С. 74–80.
11. Васильев Н.Л. Так он писал *темно и вяло...* (К вопросу о литературных источниках пушкинского комментария к элегии Ленского) // Сквозь литературу: Сб. ст. к 80-летию Л.Г.Фризмана. Киев: Изд. дом Дмитрия Бурого, 2015. С. 84–99.
12. Васильев Н.Л. Князь Вяземский и «онегинский текст» Пушкина // Болдинские чтения 2016. Арзамас: Изд-во Арзамас. филиала ННГУ, 2016. С. 101–116.
13. Васильев Н.Л. Евгений Баратынский и «Евгений Онегин» // Болдинские чтения 2017 (в печати).
14. Васильев Н.Л. «Так он писал *темно и вяло...*» (Пушкин и Языков) // Болдинские чтения 2015. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2015. С. 218–230.
15. Васильев Н.Л. Новые данные о лексической

структуре языка Пушкина // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 2000. Т. 59. № 3. С. 48–51.

16. Васильев Н.Л. Сколько слов в языке Пушкина? (К истории пушкинской лексикографии) // Болдинские чтения – 2014. Н. Новгород: РИ «Бегемот НН», 2014. С. 208–216.

17. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.

18. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.

19. 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 междуз. науч. конф. (20–21 апр. 2000 г.): В 2 ч. Челябинск, 2000. Ч. 1. С. 217–225.

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. Жаткин Д.Н. Ономастикон А.А. Дельвига: опыт лексикографического осмысления (материалы к «Словарю языка А.А. Дельвига») // Изв. высших учебных заведений. Поволж. рег. Сер. Гуманит. науки. 2008. № 1. С. 71–80.

22. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.

23. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.

24. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 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. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.

27. 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.

28. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.

29. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.

30. 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.

31. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.

32. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.

33. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.

34. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017. 108 с.

35. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка К.Ф. Рылеева. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2017. 100 с.

36. 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.

37. 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.

38. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.

39. 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.

40. 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.

41. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.

42. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М., 1956–1961.

43. Фрумкина Р.М. Статистические методы изучения лексики. М.: Наука, 1964. 116 с.

44. Виноградов В.В. Язык Пушкина. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1935. 455 с.

45. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном творчестве А.С. Пушкина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1981. 27 с.

46. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: Учебное пособие. Саранск: тип. Морд. ун-та, 1989. 92 с.

47. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

48. Васильев Н.Л. Языковое со-творчество Пушкина // Болдинские чтения. Н. Новгород, 2003. С. 200–211.

49. Васильев Н.Л. Пушкинское словотворчество в аспекте писательской лексикографии // Русская академическая неография (к 40-летию научного направления): Мат-лы Междунар. конф. СПб.: ЛЕМА, 2006. С. 15–17.

50. Васильев Н.Л. Индивидуально-авторские слова в языке А.С. Пушкина // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Варна, 17–23 сентября 2007 г. Sofia: Heron press, 2007. Т. 3. С. 320–327.

51. Материалы к Частотному словарю языка Пушкина: (Проспект). М.: Ин-т рус. яз. АН СССР, 1963. 52 с.

52. 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.

*Статья поступила в редакцию 20.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 811.161.1

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРОИЗВОДНЫХ ПРИЧИННЫХ ПРЕДЛОГОВ  
С СУБСТАНТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ В СВЯЗИ С И ПО СЛУЧАЮ

© 2017

Гун Цзинсун, аспирант кафедры русского языка

Московский педагогический государственный университет

(119991, Россия, Москва, улица Малая Пироговская, 1, строение 1, e-mail: [moskba861123@mail.ru](mailto:moskba861123@mail.ru))

**Аннотация.** В статье проведён анализ функционирования производных предлогов *в связи с* и *по случаю*, призванных выражать преимущественно причинные отношения в письменной речи. Результаты проведенного исследования иллюстрируют, что на функционирование в современном русском языке рассматриваемых объектов оказывает влияние их стилистическая окраска, закрепившая их принадлежность к официально-деловому и газетно-публицистическому стилям, именно поэтому они по обыкновению функционируют в официальных сообщениях о состоявшемся или предполагаемом событии. На семантическом уровне предлог *по случаю* в соединении с управляемым компонентом обозначает внешний повод проведения какого-либо социального мероприятия, тогда как предлог *в связи с*, употребляясь с указательным местоимением «это» в начале предложения, приобретает дополнительное значение вывода или следствия. Кроме того, выбор и использование информаторами анализируемых предлогов не всегда удачны, и ошибки в их использовании также связаны с их стилистической окраской: они выступают исключительно в составе речевых клише в письменной речи, нехарактерных для разговорной речи.

**Ключевые слова:** предлог, производный предлог, причинный предлог, субстантивный компонент, «в связи с», «по случаю», функционирование, официально-деловой стиль, газетно-публицистический стиль, стилистическая окраска, стилистическая ошибка.

PECULIARITIES OF THE FUNCTIONING OF THE CAUSAL PREPOSITIONS  
WITH THE SUBSTANTIVE COMPONENT *В СВЯЗИ С* (IN CONNECTION WITH)  
AND *ПО СЛУЧАЮ* (ON THE OCCASION)

© 2017

Gong Jingsong, post-graduate student, Department of Russian language

Moscow State University of Education

(119991, Moscow, Russia, Street Malaya Pirogovskaya, 1, Building 1, e-mail: [moskba861123@mail.ru](mailto:moskba861123@mail.ru))

**Abstract.** The article deals with the functioning of derived prepositions *в связи с* (in connection with) and *по случаю* (on the occasion) in modern Russian. These prepositions are used in the language of the media, it is more often possible to meet the preposition *в связи с* (in connection with). Their functioning in modern Russian language is influenced by their stylistic coloring, belonging to the official-business style. That is why they are more in demand in official reports about the events that took place. Both prepositions most often denote the occasion of an event. The preposition *в связи с* (in connection with) receives the additional meaning of the conclusion or effect in the beginning of the sentence. The use of analyzed prepositions is not always successful. Errors in the use of these prepositions are also associated with their stylistic coloring. They often act as an element of the clerical speech, irrelevant in the names of articles, in the transmission of spoken language. The preposition *по случаю* (on the occasion) is inappropriate when describing solemn events. The preposition *в связи с* (in connection with) lost the ability to express the semantics of the substantive component that enters into it; preposition *по случаю* (on the occasion) can actualized its semantics.

**Keywords:** preposition, derivative preposition, causal preposition, substantive component, «в связи с» (in connection with), «по случаю» (on the occasion), functioning, official-business style, newspaper-journalistic style, stylistic shade, stylistic error.

Для современной лингвистики характерно внимание не только к структуре и семантике языковых средств, но и к особенностям их функционирования в тексте, то есть «язык изучается в конкретной ситуации, в действии, в тесной связи различных языковых явлений» [1]. Несмотря на внимание к функциональному аспекту в языкознании, лингвисты редко рассматривают специфику функционирования предлогов, интересуясь в первую очередь их структурно-семантической и грамматической сторонами. Однако служебный характер данной части речи не исключает их значительную роль в тексте, требующую внимательного изучения.

Цель статьи – выявить особенности функционирования производных предлогов с семантикой причины *в связи с* и *по случаю* в современном русском языке. Материалом для лингвистического исследования послужили электронные СМИ (информационные агентства «РИА Новости» [2], РБК [3], Газета.Ru [4], KM.RU [5], деловая газета «Взгляд.ру» [6], «Независимая газета» [7], «Комсомольская правда» [8] и др.). Выбор в качестве материала языка СМИ объясняется тем, что данные предлоги характерны прежде всего для публицистического стиля.

Для синтаксического строя русского языка, являющегося синтетическим, предлоги представляют собою важнейший грамматический компонент, с помощью которого связываются друг с другом слова в предложении и грамматически оформляются подчинительные отношения между частями предложения. Предлог – одна из древнейших частей речи и одновременно – наиболее ак-

тивно развивающаяся и пополняющаяся новыми составляющими. Производные предлоги противостоят первообразным грамматически и семантически. Их функционирование в тексте представляет большой интерес, так как ими отчасти сохраняются значение и грамматические свойства входящих в их структуру производящих слов.

Структура и семантика производных предлогов русского языка рассматриваются в научных исследованиях М.Г. Лепнева [9], А.В. Масловой [10], З.Д. Поповой [11], Е.М. Пруссаковой [12], Ю.В. Хаперской [13], Е.С. Шереметьевой [14] и др. Вопросы функционирования предлогов в русском языке анализируются в кандидатской диссертации Нгуен Нгок Тиен, пришедшего к неожиданному выводу: «Предлог – равноправный компонент свободной предложно-падежной конструкции. Он не является ни средством подчинительной связи, ни средством уточнения значения падежной формы имени» [15, с. 5]. Данная идея свидетельствует о наличии у рассматриваемой лингвистической проблемы значительных исследовательских перспектив.

Причинные предлоги являются одной из разновидностей предлогов, выражающих отношения причины того, о чём говорится в предложении, и служащие для «уточнения различных обстоятельственных значений», для представления в тексте «градуальной семантики» [16, с. 121]. Среди причинных предлогов особенно значимое место занимают производные, большая часть которых состоит из двух-трёх слов: *по причине, в силу, по случаю, благодаря, в связи с, вследствие, ввиду* и др.

Состав причинных предлогов постоянно пополняется, причём производные причинные предлоги гораздо употребительнее, чем первообразные (*от, из-за*), что не характерно для предлога как части речи вообще. В современном российском языкознании вопросы строения, семантики и грамматики производных причинных предлогов рассматривают М.В. Всеволодова [17], Гун Цзинсун [18], Т.С. Санникова [19], А.М. Финкель [20] и другие исследователи. Анализируя структурные и семантические особенности предлогов, исследователи не могут не затрагивать проблем их употребления в языке. Однако исследований, в которых проанализировано функционирование производных причинных предлогов на материале современного русского языка, в языкознании недостаточно, в чём и заключается **актуальность** статьи.

Предлог *в связи с* используется в тексте СМИ чаще, чем предлог *по случаю*. Данные производные предлоги имеют общее в семантике: выделяются среди других причинных предлогов оттенком своего значения: «используются для обозначения не непосредственной причины, а внешнего повода» [18, с. 86]. Например, для новостных потоков, которые представлены в современных СМИ, данная семантика является очень востребованной, с чем и связана частотность рассматриваемых предлогов. Указать точное количество анализируемых предлогов в публикациях электронных СМИ на некоторую единицу текста очень сложно. Отметим что нами не обнаружено ни одного электронного ресурса СМИ, в котором отсутствовал бы в ежедневных публикациях предлог *в связи с* или предлог *по случаю*.

При общем семантическом сходстве есть и отличия: предлог *в связи с* всегда указывает на причину (повод), предлог *по случаю* многозначен (может употребляться в значении наречия *случайно*); значение каузальности у него более слабое. У данного предлога имеются функциональные ограничения: чаще всего его используют для того, чтобы указать на причину проведения какого-либо мероприятия: «Русская православная церковь готова принять участие в подготовке и проведении мероприятий **по случаю** 400-летия протопопа Аввакума» («РИА Новости», 25.03.2017), произнесения каких-либо слов: «Заявление он сделал **по случаю** 60-летия подписания Римских договоров» («Взгляд.ру», 25.03.2017) и т. п. Использование безотнотительно какой-то даты встречается гораздо реже: «... В Арабских Эмиратах... семья **по случаю** рождения ребенка получает сумму от 50 тыс. до 200 тыс. долларов, дом или виллу» (Газета. Ru, 25.03.2017).

В науке есть мнение, что «...большинство казуальных предлогов в сочетании с существительными или местоимениями передают значение некой абстрактной ситуации или абстрактного состояния» [19, с. 776]. Данное утверждение не в полной мере относится к анализируемым причинным предлогам. С помощью предлога *в связи с* часто, а с помощью предлога *по случаю* практически исключительно вводятся в текст указания на вполне конкретные события: «...Был лишен депутатской неприкосновенности **в связи с** уголовным делом по рейдерскому захвату одного из зданий в центре Москвы» («Независимая газета», 24.03.2017); «В Вашингтоне три дня будут проходить торжества **по случаю** инаугурации Трампа» («Комсомольская правда», 18.01.2017).

Обоим предлогам свойственна книжная стилистическая окраска, поэтому они чаще всего используются журналистами в официальных новостных сообщениях. Предлог *в связи с* актуализируется при изложении сведений юридического характера: «Вместе с тем, Следственный комитет России возбудил уголовное дело **в связи с** возгоранием на пороховом заводе в Казани по ч. 2 ст. 217 УК РФ» («Взгляд.ру», 25.03.2017). Придя в газетно-публицистический стиль из официально-делового, данные предлоги наследовали стилистическую окраску и функциональные особенности данного стиля.

Предлог *в связи с* используется в начале предложения. В подобных случаях он имеет дополнительное значение «вывода, резюмирования того, о чём говорилось ранее»: «**В связи с** этим впервые встал вопрос о китайском военном присутствии на территории Пакистана» («Взгляд.ру», 25.03.2017), причём таким образом выделяется мысль, важная для статьи; или «следствия»: «**В связи с** детонацией боеприпасов власти эвакуировали около 36 тысяч жителей из 10-километровой зоны от склада» («РИА Новости», 25.03.2017).

Отметим случаи неудачного использования рассматриваемых производных предлогов, связанные практически исключительно с предлогом *в связи с*. Ошибки заключаются в употреблении данного предлога в пределах одного предложения вместе с непроизводным предлогом *с* или другими производными, в состав которых входит *с*: «Компании PepsiCo, Walmart и Starbucks приняли решение убрать свою рекламу на YouTube **в связи с** ее появлением **вместе с** видеороликами противоречивого содержания» («РИА Новости», 25.03.2017). Недопустимым, по нашему мнению, является перегрузка предложения официально-деловыми по стилю компонентами, к числу которых относятся и рассматриваемые предлоги: «В соответствии с действующим законодательством организатором было отказано в согласовании мероприятия – **в связи с** нарушением сроков подачи (менее 10 полных дней) и порядка его проведения» (РБК, 23.03.2017). Громоздкая синтаксическая конструкция такого типа недопустима в газетно-публицистическом стиле, одним из основных качеств которого должна быть лексическая и синтаксическая простота, обусловленная адресацией широкому кругу читателей разного уровня образования.

Наиболее распространённой ошибкой в использовании предлога *в связи с* является его неуместное употребление без учёта свойственной ему официально-деловой окраски, и предлог выступает в таком случае как элемент того самого канцелярита, о котором говорил К.И. Чуковский и который считался особенностью русского языка советского периода. По определению Г.А. Копниной, канцелярит представляет собой «употребление слов и оборотов, характерных для официально-деловых документов, в несвойственном им контексте без стилистического задания» [21, с. 210]. Особенно выделяется стилистическая неуместность данного предлога в заголовках статей: «Аэропорт Пулково закрыли **в связи с** угрозой теракта» (KM.RU, 26.03.2017). Заголовки должны быть яркими, привлекать к себе внимание читателей оригинальностью, не отталкивать их нарочитой официальностью, поэтому в данном случае более уместным, по нашему мнению, было бы использование причинного предлога *из-за*. Подобные ошибки встречаются не только в речи журналистов, но и в речи интервьюируемых лиц, цитируемой на страницах СМИ: «Я сейчас на большом **в связи с** осложнением после воспаления» (Газета.Ru, 25.03.2017). В приведённом примере мы видим использование предлога *в связи с* в разговорном стиле, зафиксированное на страницах СМИ.

Предлог *по случаю* имеет конкретное языковое задание – обозначить повод какого-либо события, а также более нейтральную стилистическую окраску, поэтому в его использовании реже встречаются стилистические ошибки. Полагаем, что журналистам необходимо избегать тех контекстов, в которых может актуализироваться семантика слова *случай*, входящего в предлог: «В России проходят торжества **по случаю** дня славянской письменности» (KM.RU, 22.05.2016). Хотя и не очень явно, но в таком контексте начинает проявляться неуместное значение «случайности» совершённого события. Для приведённого заголовка в русском языке более соответствующим функциональной задаче является предлог *в честь*, подчёркивающий высокую значимость описываемого события. Предлог *по случаю* может, подобно предлогу *в связи с*, выступать в качестве

элемента канцелярита: «В российских школах пройдут торжественные линейки **по случаю** Дня знаний» (КМ. RU, 31.08.2016). Адекватная замена – *посвящённые Дню знаний*. Журналистам необходимо учитывать стилистическую окраску данного предлога, часто недопустимого при описании торжественных событий. Он только нейтрально обозначает повод события, чего явно недостаточно в приведённых примерах.

Таким образом, производные причинные предлоги *в связи с* и *по случаю* активно функционируют в языке средств массовой информации. Они обозначают повод какого-либо описываемого в новостном сообщении события, а предлог *по случаю* – повод проведения какого-либо мероприятия. По сравнению с другими каузальными предлогами их семантика в тексте более конкретна, благодаря связи с реальным событием, ставшим таким поводом. Книжная стилистическая окраска обуславливает преимущественное использование данных предлогов в официальных контекстах. Предлог *в связи с* получает дополнительные значения «вывода» или «следствия», если располагается в начале предложения. Ошибки в использовании данных предлогов связаны в основном с их официально-деловой стилистической окраской, которая ограничивает их употребление. Вне соответствующего официального контекста данные предлоги могут выступать как элемент канцелярита. Предлог *по случаю* неуместен при описании торжественных событий. Активное употребление в современном языке производных причинных предлогов *в связи с* и *по случаю* требует от говорящего знания их стилистических особенностей и умения варьировать языковые средства в зависимости от специфики описываемого события.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крылова М.Н. Функционально-семантический анализ как основа системного исследования языковых единиц. Функционально-семантическая категория сравнения // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 9 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://human.snauka.ru/2013/09/3736>. (дата обращения: 23.03.2017).
2. РИА Новости [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://ria.ru/> (дата обращения: 25.03.2017).
3. РБК [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://ria.ru/> (дата обращения: 25.03.2017).
4. Газета.Ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.gazeta.ru> (дата обращения: 25.03.2017).
5. КМ.RU. Новости [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.km.ru> (дата обращения: 26.03.2017).
6. Взгляд.ру. Деловая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://vz.ru> (дата обращения: 25.03.2017).
7. Независимая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.ng.ru> (дата обращения: 26.03.2017).
8. Комсомольская правда [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.kp.ru> (дата обращения: 26.03.2017).
9. Лепнев М.Г. Русские производные предлоги: особенности семантического и синтаксического функционирования: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. СПб., 2003. 21 с.
10. Маслова А.В. Производный предлог «в отличие от» в художественной литературе XIX-XXI веков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 10-2 (52). С. 127-129.
11. Попова З.Д. Предложно-падежные формы и обороты с производными предлогами в русских высказываниях (синтаксические отношения и функции): монография. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2014. 232 с.
12. Пруссакова Е.М. Система производных предлогов современного русского языка: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Бишкек, 2002. 20 с.
13. Хаперская Ю.В. Темпоральные производные Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

предлоги современного русского языка: типология и место в структуре предложения // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2013. № 1 (12). С. 37-42.

14. Шереметьева Е.С. Производный предлог: состав и структура участников отношения // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2005. № 5. С. 137-143.

15. Нгуен Нгок Тиен. Функциональные особенности предлогов в современном русском языке: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1990. 16 с.

16. Колесникова С.М. Роль предлога в реализации градуальной семантики текста (на материале художественно-поэтических текстов М. Цветаевой) // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации: история и современность: Сб. научн. тр.; отв. ред. О.В. Шаталова. М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2016. С. 121-126.

17. Всеволодова М.В., Кукушкина О.В., Поликарпов А.А. Русские предлоги и средства предложного типа: материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 304 с.

18. Гун Цзинсун. Семантические особенности производных причинных предлогов в современном русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 9-2 (63). С. 84-88.

19. Санникова Т.С. Семантические особенности предлогов причины // Энергия науки: Сб. VI Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. Ханты-Мансийск: Югорский гос. ун-т, 2016. С. 774-776.

20. Финкель А.М. Производные причинные предлоги в современном русском литературном языке. Их возникновение, развитие, значение, употребление. Харьков: Изд-во Харьк. ун-та, 1962. 240 с.

21. Копнина Г.А. Канцелярит, или канцелярский штамп // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции). Словарь-справочник. Электронное издание; Под ред. А.П. Сквородникова. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2014. С. 210.

*Статья поступила в редакцию 03.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 81'373

ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПОЭТИЧЕСКИХ ЛЕКСИКОНОВ А.С. ПУШКИНА И К.Ф. РЫЛЕЕВА

© 2017

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

*Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва*  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

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

*Пензенский государственный технологический университет*  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье сравниваются поэтические словари (лексика) А.С. Пушкина и К.Ф. Рылеева. В поэзии Пушкина (лирика, поэмы, роман «Евгений Онегин», драматургия, сказки) встречается 12 844 лексемы; в поэзии Рылеева (лирика, поэмы, думы, драматургия, агитационные песни) – 6 008 лексем; совокупный объем стихотворного наследия писателей, соответственно, 187 тысяч и 44 тысячи словоупотреблений. В качестве выборки для статистического сравнительного анализа соотношенности поэтических словарей писателей были взяты лексемы на буквы А, Я. Доля общего в языке поэтов составляет 27,7 %, а их речевые индивидуальности на лексическом уровне выражаются 60,6 % у Пушкина и 11,7 % у Рылеева, т. е. стилистическая оригинальность произведений первого в 5 раз выше, чем у второго, что, вероятно, объясняется значительной разницей в объеме литературного наследия писателей и большим жанровым разнообразием пушкинского творчества, приводящим к расширению лексических горизонтов. Сопоставление полученных статистических данных с аналогичными парными сравнениями лексиконов других стихотворцев XIX в. (Д.В. Давыдов, П.А. Вяземский, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Ф.И. Тютчев, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Д.В. Веневитинов, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев), показывает, что словарная и, по-видимому, эстетическая корреляция между произведениями Пушкина и Рылеева оказывается вполне «усредненной», не выделяющей ни в сторону минимизации, ни в сторону ее резкого повышения. Полученные количественные параметры в известном смысле объективируют интуитивные исследовательские представления о мере сходства и различий лингвопоэтики тех или иных авторов.

**Ключевые слова:** «пушкинская плеяда» поэтов, словари языка писателей, словники, лексемы, имена собственные, поэтика, лингвопоэтика, статистика, А.С. Пушкин, К.Ф. Рылеев, А.А. Дельвиг, П.А. Вяземский, Д.В. Давыдов, Д.В. Веневитинов, Е.А. Баратынский, Н.М. Языков, А.И. Полежаев, Ф.И. Тютчев, М.Ю. Лермонтов, Н.П. Огарев.

COMPARISON EXPERIENCE OF POETIC LEXICAL SYSTEMS  
OF A.S.PUSHKIN AND K.F.RYLEEV

© 2017

**Vasilyev Nikolay Leonidovich**,

doctor of philological sciences, professor, professor of the chair Russian language

*Ogarev Mordovia State University*

(430005, Russia, Saransk, Bolshevikskaya str., 68, e-mail: nikolai\_vasiliev@mail.ru)

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

*Penza State Technological University*

(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the comparison of poetical vocabularies (lexicons) of A.S. Pushkin and K.F. Ryleev. The poetry of Pushkin (lyrics, poems, a novel «Eugene Onegin», drama, fairy tales) contains 12844 lexemes, while the poetry of Ryleev (lyrics, poems, drama, thoughts, agitation songs) contains 6008 lexemes; the cumulative volume of the poetic heritage of the writers amounts to relatively 187 thousand and 44 thousand word usages. The lexemes of the Russian letters *A* and *Ya* have been taken as the samples for statistical comparative analysis of the correlation of poetical vocabularies of these writers. The proportion of common lexemes in the language of both writers makes 27.7 %. At the lexical level their speech personality is expressed by 60.6 % in Pushkin's works and 11.7% in Ryleev's works, i.e. the stylistic originality of the works of the first is 5 times higher than that of the second. This can probably be explained by a significant difference in the literary heritage of the writers and a greater genre diversity of Pushkin's creativity that have resulted in the expansion of lexical horizons. Comparison of the obtained statistical data with the similar paired comparisons of lexicons of other poets of XIX century (D.V. Davydov, P.A. Vyazemskiy, A.A. Delvig, E.A. Baratynsky, F.I. Tutchev, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, D.V. Venevitinov, M.Yu. Lermontov, N.P. Ogarev) shows that the dictionary and, apparently, aesthetic correlation between the works of Pushkin and Ryleev turns out to be quite «averaged» and stretches neither to the direction of minimization nor to the direction of sharp increase. The obtained quantitative parameters make the intuitive research concepts about the degree of similarity and differences in the linguistic poetics of these and other authors more objective.

**Keywords:** «Pushkin pleiad» poets, writer language dictionaries, vocabulary, lexemes, personal names, poetics, linguistic poetics, statistics, A.S. Pushkin, K.F. Ryleev, A.A. Delvig, P.A. Vyazemskiy, D.V. Davydov, D.V. Venevitinov, E.A. Baratynsky, N.M. Yazykov, A.I. Polezhaev, F.I. Tutchev, M.Yu. Lermontov, N.P. Ogarev.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Активное развитие в последние годы авторской лексикографии [см.: 1] стимулирует компаративные статистические исследования языка и лингвопоэтики русских классиков. Первыми масштабными опытами отечественной писательской лексикографии вполне закономерно стали словари языка А.С. Пушкина [2] и М.Ю. Лермонтова [3], построенные, однако, по принципиально разным информационным моделям. Указанные словари наметили основные подходы к пониманию того, что требуется от данного лексикографического жанра, чем он может быть полезен квалифицированному филологу и рядово-

му читателю, какие теоретические и прикладные задачи способен решать такой словарь в плоскости литературоведения и языкознания [см., напр.: 4; 5]. Дальнейшее развитие филологии в русле углубленного изучения истории русской литературы и ее художественного языка основывается на использовании исследовательского потенциала уже изданных писательских словарей и на создании новых лексикографических справочников подобного рода, системно охватывающих важнейшие литературные эпохи и имена, на возможности проведения сравнительных статистических исследований на этой основе писательских лексиконов как проекции авторских поэтик [см., напр.: 6–8].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы. Судьба и литературное наследие К.Ф. Рылеева не раз были предметом внимания исследователей – литературоведов, историков. Его имя стало символом революционной героики и бескомпромиссности, обрело легендарные черты, стимулировало революционно-демократическую, народническую и большевистскую публицистику, творчество поэта вдохновляло и современников, и последующих авторов. Сильное идеологическое и эстетическое влияние Рылеева на отечественную литературу не вызывает сомнений; его стихи, образы, интонации популярны и сейчас. Воздействие поэтики писателя, прежде всего, ощутимо по линии «революционного романтизма». Те или иные следы влияния Рылеева, знаки внимания к его творчеству легко обнаруживаются, например, в произведениях А.И. Полежаева [9, с. 19, 35, 60, 69–74, 86, 98, 154, 156; 10, с. 15], М.Ю. Лермонтова [см., напр.: 11], Н.П. Огарева [12, с. 31, 35 и др.], Н.А. Некрасова, подхватившего рылеевский призыв к «поэту» быть, прежде всего, «гражданином» своего отечества [13, с. 6]. Примечательно, что, например, Полежаев являлся одним из распространителей агитационной песни Рылеева и А.А. Бестужева «Вдоль Фонтанки-реки...» и фигурировал в материалах расследования по этому делу [14; 15, с. 240–241, 271, 279, 280]. Сложнее, но в то же время интереснее (!) говорить о взаимоотношении творчества Рылеева и Пушкина, которого первый рассматривал как младшего современника, хотя и признавал себя пушкинским учеником в плане поэтического выражения: «Ты всегда останешься моим учителем в языке стихотворном» (Рылеев – Пушкину. 10 марта 1825 г.) [16, с. 150]. Оба осознавали причастность к либеральной идеологии, политическому вольнодумству, что вызывало взаимные симпатии и внешне непринужденные отношения, объяснявшиеся и общим литературным, дружеским окружением (В.К. Кюхельбекер, А.А. Дельвиг, Е.А. Баратынский, Д.В. Веневитинов, П.А. Плетнев, А. Мицкевич, И.И. Пущин, Л.С. Пушкин и др.). В то же время они отдавали себе отчет в разности эстетических позиций и степени писательского профессионализма. Однако взаимные знаки внимания поэтов весьма ощутимы [см., напр.: 13, с. 10–12; 17, с. 437, 438, 440, 443, 457–458].

В контексте этого актуально сравнение поэтических лексиконов Пушкина и Рылеева с точки зрения соотносительности привлекаемых ими языковых ресурсов, степени общности и различий в их словарях. Данная исследовательская стратегия вписывается в ряд наших недавних публикаций, где были изложены результаты количественно-качественного изучения поэтических лексиконов А.С. Пушкина [18, с. 7–104; 19; 20, с. 121–143], А.И. Полежаева [21–23], А.А. Дельвига [24–29], Н.П. Огарева [30], Н.М. Языкова [31], П.А. Вяземского [32–36], Д.В. Давыдова [37–38], Е.А. Баратынского [39], Н.М. Карамзина [40], Д.В. Веневитинова [41], а также сравнительно-статистических срезовых экспресс-анализов словников Пушкина, Полежаева, Тютчева, Огарева, Языкова, Лермонтова, Баратынского, Дельвига, Веневитинова, Давыдова, Вяземского [см., напр.: 20, с. 253–266; 42–45] и намечены подходы к системно-сопоставительному количественному осмыслению лингвопоэтики стихотворцев «пушкинской плеяды».

Формирование целей статьи (постановка задач). В статье ставится цель сравнить поэтические лексиконы А.С. Пушкина (1799–1837) и К.Ф. Рылеева (1795–1826). Материалом для исследования послужили словари языка этих писателей [2; 46]. Намеченные задачи актуальны, поскольку их решение дает возможность статистически проверить интуитивные филологические представления о мере соотносительности поэтического творчества классиков, их близости и различиях в плоскости лингвистиче- Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

ской поэтики и отчасти поэтики в целом, а также сопоставить полученные данные с наблюдениями подобного рода в отношении других поэтов первой половины XIX в.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В поэзии Пушкина встречается 12 844 лексемы, в поэзии Рылеева – 6 008, т. е. в два с лишним раза меньше. Совокупный объем учтенных словарных выборок из литературного наследия обоих авторов, соответственно, 187 тысяч [47, с. 48] и 44 тысячи словоупотреблений.

В качестве материала для сравнительного анализа языка поэтов были взяты подвыборки лексем на буквы А, Я, количественно и качественно вполне репрезентативные (около 300 словарных единиц), чтобы судить о степени общего и различного в словарях авторов.

Общими для обоих поэтов являются слова а [союз], авось, автор, ага, агат, агнец, ад, адский, ай, акация, алкать, аллея, алмаз, алтарь, алчный, альый, альбом, аминь, анахорет, ангел, английский, аппетит, ареопит, ария, аромат, ароматный, атаман, ах; я, ябеда, явиться, являть, являться, явно, явный, яд, язва, язык, яма, янтарный, ярем, яркий, ярко, ярмо, ярость, ярый, яснеть, ясно, ясный, яство, ястреб, ящик – всего 52 единицы, что составляет 27,7 % от совокупного числа трех сравниваемых языковых явлений (общее / свойственное Пушкину / присущее Рылееву).

Только в поэзии Пушкина используются лексемы а (межд.), агу, адех «черкес», адриатический, адъютант, азбука, азбучный, азийский, айбесский (от онима Аид), академик, академический, акафист, аккорд, аккуратный, аксельбант, актер, актриса, алгебра, алебарда, александрийский, альеть, али/аль, алмазный, алой (алоэ – «тропическое растение, а также ароматическое вещество, извлекаемое из него»), алчно, альманах, анбар «амбар», амвон, амврозия «амброзия», американец, амурный, амфора, ан, анакреонтический, ананас, анафема, англичанин, анекдот, анненский (в словосочетании а. лента «знак воинской доблести» и др.), аноним, антик, антихрист, анчар, аониды «музы», апельсин, апостол, апрель, аптека, арабский, аравийский, арак «крепкий алкогольный напиток», арап, арапник, арапский, аренда, арест, аристократ, аркан, арлекин, армейский, армянин, арпачайский (от онима Арпача – река на Кавказе), арфа, архангел, архив, аришин, архивный, архипастырь «почтительно-торжественное именование высших духовных лиц», ассессор (в номинативном словосочетании коллежский а.), ассигнация, ассирийский, атаган «ятаган», аттестат, аул, афедрон «седалище, зад» (греч.), афинский, афеизм «атеизм», афеи «атеист», ахать, ахнуть, ахти; яблоко, яблоня, яблочко, яблочный, явить, явление/явление, явор «разновидность клена», ягода, ядовитый, ядро, язвительный, язвить, яичко, яичница «яичница», яйцо, яко «как», якорь, якшаться, ямб, ямской, ямщик, январь, янтарь, янычар, яриться, ярко-позлащенный, ярманка «ярмарка», яростно, ясень, ясмин «жасмин», ясность, ясской (от онима Яссы), яхонт – всего 114 единиц (60,6 %).

Лишь в поэзии Рылеева встречаются слова абазехи «абаздехи – одна из групп адыгов/адыгейцев», абазинцы «абазинцы – народ абхазо-адыгской этноязыковой группы» (арх.), август, акростих, алебастровый, алчба «алчность» (арх.), амфитеатр, антиподы «жители Южного полушария», аргамак «верховая лошадь восточной породы», армада, астрология, астроном, атака, ахтырцы «военнослужащие Ахтырского гусарского полка, составлявшие значительную часть партизанского отряда Д.В. Давыдова в 1812 г.»; язьв «рана» (окказ.), язычество, якут, якутский, яростный, ясак, ясырь «пленник, добыча» (тюрк.), ятаган – всего 22 единицы (11,7 %).

Следовательно, в языке поэтов немало общих элементов, хотя при этом речевая (словарная) оригинальность Пушкина в 5,2 раза выше, чем у Рылеева. Отчасти это может объясняться большим жанровым разнообра-



зием пушкинского наследия (помимо лирики, поэм, драматургии, это романная и сказочная формы, позволяющие расширять спектр привычных поэтических ассоциаций, вводить в повествование, например, «прозаизмы» и т. п.), а также стилистическими экспериментами писателя по вовлечению в языковой синтез всех жизнеспособных ресурсов русского языка, включая научные термины, варваризмы и окказионализмы [18, с. 7–65; 48–53].

В какой мере эти поэты близки в лексическом отношении, можно судить с учетом сравнения подобных параметров в других поэтических «тандемах», просчитанных нами ранее по той же методике. Так, доля общего в лексиконах Полежаева и Тютчева, выпускников Московского университета, составляет 20,3 %, а их индивидуальности расходятся тоже заметно: 65,5 % и 14,2 %; общее в словарях Пушкина и Дельвига, не просто друзей, а и во многом литературных единомышленников, всего лишь 22,1 %, при этом свойственное лишь Пушкину – 68,5 %, присущее Дельвигу – 9,4 %, т. е. стилистическая оригинальность первого в 7,3 раза выше, чем у второго; общее в словарях Полежаева и Огарева, причастных к Московскому университету и типологически близких своим трагическим мироощущением, – 23 %, свойственное только Полежаеву – 41,8 %, присущее лишь Огареву – 35,2 %; общее в словарях Полежаева и Языкова, также формировавшегося в университетской среде, – 25,1 %, свойственное при этом Полежаеву – 46,4 %, присущее лишь Языкову – 28,5 %; общее в словарях Давыдова и Веневитинова (поэтов совершенно разного склада) – 25,4 %, свойственное Давыдову – 49,2 %, присущее Веневитинову – 25,4 %; общее в словарях Баратынского и Веневитинова – 26,8 %, свойственное Баратынскому – 63,4 %, присущее Веневитинову – 9,8 %; общее в словарях Полежаева и Баратынского – 28,4 %, свойственное Полежаеву – 53,7 %, присущее Баратынскому – 17,9 %; общее в словарях представителей «пушкинской плеяды» Дельвига и Баратынского – 30 %, свойственное Дельвигу – 26 %, присущее Баратынскому – 44 %; общее в словарях Баратынского и Языкова – 35,5 %, свойственное Баратынскому – 23,4 %, присущее Языкову – 41,1 %; общее в словарях Полежаева и Лермонтова, тесно связанных с Пензенской губернией, Московским университетом, а на эстетическом уровне с демоническим романтизмом, – 36,1 %, свойственное Полежаеву – 39,2 %, присущее Лермонтову – 24,7 %; общее в словарях Пушкина и Вяземского – 38,9 %, свойственное Пушкину – 40,9 %, присущее Вяземскому – 20,2 %; общее в словарях Пушкина и Лермонтова, вообще не знакомых друг с другом (!), – 41,1 %, свойственное Пушкину – 46,3 %, присущее Лермонтову – 12,6 %.

В результате очевидно, что словарная корреляция поэтических произведений Пушкина и Рылеева выше, чем у Полежаева и Тютчева, Пушкина и Дельвига, Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова, Давыдова и Веневитинова, Баратынского и Веневитинова в указанных парных оппозициях, хотя уступает, например, тандемам Полежаева и Баратынского, Дельвига и Баратынского, Баратынского и Языкова...

Среди 20 статистических самых активных полнзначных слов в поэзии Пушкина (в порядке убывания их частотности) – *день, один, любовь, душа, милый, мочь* [глагол.], *о* [межд.], *сказать, любить, ночь, взор, вдруг, здесь, идти, пора, молодой, конь, небо, жизнь, другой* [см.: 54, с. 32]; в произведениях Рылеева – *душа, друг, любовь, сердце, враг, страна, царь, один, слава, вдруг, кровь, милый, лишь, день, народ, родной, свобода, мочь* [глагол.], *небо, око*. Доля словарных совпадений между поэтами в этом плане составляет 40 %. Отличия же касаются таких концептов, как *о* [межд.], *сказать, любить, ночь, взор, здесь, идти, пора, молодой, конь, жизнь, другой* (у Пушкина), – и *друг, сердце, враг, страна, царь, слава, кровь, лишь, народ, родной, свобода, око* (у Рылеева). Отчасти в них концентрируются основные микромо-

тивы творчества поэтов, их лирические индивидуальности. Для сравнения отметим, что доля общего в списках из 20 наиболее частотных поэтических концептов между Пушкиным и Дельвигом также 40 %, Пушкиным и Полежаевым, Дельвигом и Баратынским – 50 %, Баратынским и Веневитиновым – 55 %, Баратынским и Языковым, Давыдовым и Веневитиновым (в последнем случае это поэты, весьма далекие друг от друга в стилистическом плане) – 60 %. Хотя из этого можно заключить, что при уменьшении объема сравниваемых словарей поэтов доля общего в них будет возрастать за счет «нейтрализации» авторских предпочтений и «крайностей».

К сожалению, нет возможности сопоставить ономастиконы поэтов, поскольку «Словарь языка Пушкина» не отражает системно имена собственные [см. также: 55, с. 26].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в русле данного направления.* В поэтическом языке Пушкина и Рылеева наблюдается немало пересечений на уровне лексики. Доля общего между их словарями составляет, по выборочным данным, 27,7 %, исходя из статистической методики, предложенной в статье. В сравнении с данными о мере корреляции словарей других стихотворцев XIX в., это показывает относительную близость художественных систем указанных писателей – большую, чем у некоторых других поэтов, в частности Полежаева и Тютчева, Пушкина и Дельвига, Полежаева и Огарева, Полежаева и Языкова, Давыдова и Веневитинова, Баратынского и Веневитинова. При этом, однако, стилистическая оригинальность Пушкина намного выше, чем у Рылеева, что объясняется, в частности, жанровой и стилистической полифонией пушкинских произведений.

Перспективно дальнейшее сравнение, по такой же количественной модели, поэтических лексиконов Пушкина и его современников, что будет объективировать исследовательские «интуиции» относительно сходства и различий в словарях и лингвопоэтике тех или иных авторов, дополнять уже имеющиеся данные новыми результатами, формирующими системное представление о градации литературных звеньев и переходов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шестакова Л.Л. Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. М.: Языки славянских культур, 2013. 464 с.
2. Словарь языка Пушкина: В 4 т. / Отв. ред. В.В. Виноградов. М., 1956–1961.
3. Частотный словарь языка М.Ю. Лермонтова / Под ред. В.В. Бородина, А.Я. Шайкевича // Лермонтовская энциклопедия. М.: Сов. энцикл., 1981. С. 717–774.
4. 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.
5. 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.
6. 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: Мат-лы регион. науч.-практ. конф. Арзамас, 4–5 дек. 2003 г. Арзамас: АГПИ, 2003. С. 152–162.
7. 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, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

- 8–10 сент. 2010 г.: В 2 т. Granada, 2010. Т. II. С. 2006–2010.
8. Васильев Н.Л. Новые горизонты в писательской лексикографии и в изучении исторической лингвопоэтики русской литературы // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 150–153.
9. Васильев Н.Л. А.И. Полежаев и русская литература. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. 1992. 168 с.
10. Васильев Н.Л. Поэзия А.И. Полежаева в контексте русской литературы: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1994. 33 с.
11. Алпатов Т.А. Рылеев Кондратий Федорович // М.Ю. Лермонтов: Энциклопедический словарь. М.: Индик, 2014. С. 779–780.
12. Конкин С.С. Николай Огарев: Жизнь, идейно-творческие искания, борьба. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1975. 432 с.
13. Илюшин А.А. Поэзия декабристов в литературном движении первой трети XIX века: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1966. 18 с.
14. Мандрыкина Л.А. Агитационная песня «Вдоль Фонтанки реки» и участие А.И. Полежаева в ее распространении // Литературное наследство. Т. 59. М.: Изд-во АН СССР, 1954. С. 101–122.
15. Васильев Н.Л. Летопись жизни и творчества А.И. Полежаева // Материалы Международной научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения А.И. Полежаева (22–24 сент. 2004 г., г. Саранск). Материалы к научной биографии поэта. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. С. 152–374.
16. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: [В 19 т.] Т. 13. М.: Воскресенье, 1996. 684 с.
17. Архипова А.В., Ходорова А.Е. Примечания // Рылеев К.Ф. Полн. собр. стихотворений. Л.: Сов. писатель, 1971. С. 395–464.
18. Васильев Н.Л. О Пушкине: язык классика, поэтика романа «Евгений Онегин», писатель и его современники. Саранск: тип. «Красный Октябрь», 2013. 388 с.
19. Васильев Н.Л. Сколько слов в языке Пушкина? (К истории пушкинской лексикографии) // Болдинские чтения – 2014. Н. Новгород: РИ «Бегемот НН», 2014. С. 208–216.
20. Васильев Н.Л. Теория языка. Русистика. История советской лингвистики. М.: Ленанд, 2015. 368 с.
21. 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.
22. Васильев Н.Л. Словарь языка А.И. Полежаева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2001. 88 с.
23. 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.
24. 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: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. Ч. 1. С. 217–225.
25. 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.
26. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. «Словарь языка А.А. Дельвига»: теоретические и прикладные аспекты писательской лексикографии // Проблемы прикладной лингвистики: Сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Пенз. гос. пед. ун-т, 2007. С. 51–54.

27. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь языка А.А. Дельвига. М.: Флинта; Наука, 2009. 148 с.
28. 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 апр. 2009 г.): В 2 ч. Минск: РИФШ, 2009. Ч. 1. С. 126–130.
29. Васильев Н.Л. Творческое взаимодействие А.С. Пушкина и А.А. Дельвига сквозь призму писательских лексиконов // Болдинские чтения. Саранск: Респ. тип. «Кр. Октябрь», 2010. С. 21–28.
30. Васильев Н.Л. Словарь поэтического языка Н.П. Огарева. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 124 с.
31. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь Н.М. Языкова. М.: Флинта; Наука, 2013. 120 с.
32. 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.
33. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. О проекте «Словаря поэтического языка П.А. Вяземского» // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 841–845.
34. 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.
35. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка П.А. Вяземского (с приложением малоизвестных и неопубликованных его стихотворений). М.: Флинта; Наука, 2015. 424 с.
36. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Поэтический язык П.А. Вяземского в словарной интерпретации // Russian Linguistic Bulletin. 2016. № 1. С. 22–24.
37. 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.
38. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Давыдова. М.: Флинта; Наука, 2016. 100 с.
39. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Е.А. Баратынского. М.: Флинта; Наука, 2016. 156 с.
40. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Н.М. Карамзина. М.: Флинта; Наука, 2016. 80 с.
41. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка Д.В. Веневитинова. М.: Флинта; Наука, 2017. 108 с.
42. 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.
43. 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.
44. Васильев Н.Л. Опыт сравнения поэтических лексиконов Н.М. Языкова и А.И. Полежаева // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 325–327.
45. 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.
46. Васильев Н.Л., Жаткин Д.Н. Словарь поэтического языка К.Ф. Рылеева: монография. Пенза: Изд-во ПензГТУ, 2017. 100 с.
47. Фрумкина Р.М. Статистические методы изучения лексики. М.: Наука, 1964. 116 с.
48. Виноградов В.В. Язык Пушкина. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1935. 455 с.
49. Васильев Н.Л. Научная лексика в литературном

творчестве А.С. Пушкина: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горький, 1981. 27 с.

50. Васильев Н.Л. Научная лексика в языке А.С. Пушкина: Учебное пособие. Саранск: тип. Морд. ун-та, 1989. 92 с.

51. Васильев Н.Л. Новые данные о лексической структуре языка Пушкина // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. 2000. № 3. С. 48–51.

52. Васильев Н.Л., Савина Е.В. Варваризмы в языке А.С. Пушкина // Филологические науки. 2000. № 2. С. 99–105.

53. Васильев Н.Л. Языковое со-творчество Пушкина // Болдинские чтения. Н. Новгород: Вектор-ТиС, 2003. С. 200–211.

54. Материалы к Частотному словарю языка Пушкина: (Проспект). М.: Ин-т рус. яз. АН СССР, 1963. 52 с.

55. 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.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Зеленская Лариса Лактемировна, кандидат филологических наук,  
профессор кафедры английского языка №6

*Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России  
(119454, Москва, Россия, проспект Вернадского, 76, e-mail: zelenskaya@yahoo.com)*

**Аннотация.** В статье представлен анализ возникновения и развития «языка для специальных целей» в тесной взаимосвязи с историей развития общества в контексте когнитивной лингвистики, обозначены лингвистические характеристики языка для специальных целей и его роль в современной лингвистике. Стремительные технологические и информационные изменения конца XX века и начала XXI века, естественным образом сказались на характере теоретического исследования и практического изучения специального/специализированного языка, обслуживающего эти сферы деятельности человека. Советские и российские исследователи внесли свой вклад в исследование языка для специальных целей. Была создана стройная теория функциональных стилей, дана дефиниция термина «стиль», определены устная и письменная формы речи, функциональные варианты речи и многое другое. С 1960х годов преподавание английского языка для специальных целей претерпело разные подходы. В разное время объектом исследования становились анализ отдельных подязыков, анализ текста, анализ целевой ситуации, анализ механизмов, участвующих в усвоении материала; объектом исследования было и само обучение языку. В настоящее время во главе угла стоят потребности и интересы обучаемого.

**Ключевые слова:** язык для специальных целей, английский для специальных целей, анализ текста, анализ подязыка, анализ целевой ситуации, когнитивная лингвистика, функциональный стиль, метод логического анализа

## ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN HISTORICAL PERSPECTIVE

© 2017

Zelenskaya Larisa Laktemirovna, candidate of philological sciences, professor of the chair of english language №6  
*Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia  
(119454, Moscow, Russia, prospect Vernadskogo, 76, e-mail: zelenskaya@yahoo.com)*

**Abstract.** The paper describes the development of English for Specific Purposes, its linguistic characteristics and role in modern linguistics. The beginning of the 21st century has been marked by speedy and drastic changes in various professional areas. These changes have seriously modified professional communication, particularly in what concerns terminology and special purpose vocabulary. These changes created new challenges for professional lexicographers, teachers of special-purpose language and communication instructors and called for a range of focused research based on historical estimation of the special purpose vocabulary in the post-war period and up until modern times. The article delves into the establishment of the term within the framework of cognitive linguistics. With English becoming the lingua franca of international communication in areas of technology and trade, there arose a need for developing methods of teaching the English language that would meet modern demands. At the same time, new directions in the study of language were emerging. Traditionally, the description of grammatical rules was believed to be the purpose of linguistics. The new directions, however, were focused on searching for linguistic means used in real life communication. The article looks into five approaches of ESP development.

**Keywords:** language for specific purposes, English for specific purposes, register analyses, cognitive science, cognitive linguistics, functional style, method of logical analysis, learning centered approach.

To date there have emerged numerous definitions of LSP, all of which examine this phenomenon from various perspectives. Researchers view LSP as an approach to studying the English language, where an educational course is aimed at fulfilling the needs of those students who study a language for specific professional purposes. It is noteworthy that the authorship of the term LSP belongs to T. Hutchinson and A. Waters, who coined it in their 1987 paper 'English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach'. This work describes the framework of English for Specific Purposes, within which ESP is seen as the basis for a number of areas of professional communication, namely EBE, English for Business and Economics, and ESS, English for Social Sciences, which includes English for Medical Studies, English for Secretaries, English for Psychology and others. Prior to the spread of the term 'language for specific purposes', scientific Russian literature compensated for its lack with the use of such terminology as 'science and technology languages' or 'science and technology sublanguages'. Similar phrases exist in other languages as well, i.e. the French la langue de sciences et des techniques. It should be noted that these are all far more vague than the term 'language for specific purposes' [1; 2].

Since through studying LSP we can better understand the process of how scientific knowledge is accumulated and transferred, language for specific purposes "is a highly specialised dynamically functioning lexical layer, the structure of which allows for the organisation of informative and communicative relations in specialised subject areas and for the creation of a model of cognitive structures to be realised in these areas" [3].

In fact, the emergence and development of languages for specific purposes is interlocked with the history of our

society. The specialisation of knowledge and creation of languages for specific purposes date all the way back to ancient times. Antique science and art are examples of the deep specialisation of knowledge - take, for instance, the works of the Ancient Greek philosophers Aristotle, Heraclitus, Democritus and others. The specialisation of professional knowledge first occurred in ancient times and continues to this very day.

Linguistic research in the early 20th century was dominated by the method of logical analysis. It was suggested that language has a perfect structure, through the use of which one can establish the structure of reality. Subsequently, there appeared the idea of creating a logically perfect language, which, unlike natural languages, would be void of all ambiguity and capable of expressing scientific truth. This language appeared to be LSP, viewed as a way of thinking and describing reality. Special vocabulary now became the focus of LSP research [4].

Compared to the 19th century, international communication in the 20th century reached a qualitatively new level; there arose a need for creating of a language that would simplify the process of expressing ideas and help avoid the difficulties in mastering language which was based upon an idiomatic approach to teaching a foreign language [1]. Due to the fact that none of the literary European languages fit these criteria, researchers in the 1930s raised the question of establishing a system such as Esperanto, i. e. a simplified version of an already existing language. Guided by these ideas, the English philologists Ogden and Richards created a system of 'Basic English', the disadvantages of which have been repeatedly noted in specialised literature [5]. Proponents of the Prague School in the 1930s also attempted a categorical approach to the description of functional and stylistic proper-

ties of linguistic units. In particular, B. Havranek wrote that linguistic units possess certain properties inherent to the normal use of language and wrote of the possibility of further developing or limiting them [6]. It ought to be noted that the researcher identified a language of everyday use, a technical sublanguage and the languages of science and poetry [7].

The Czech researcher L. Drozd was one of the first to mention language for specific purposes in his scientific work, writing of it as both a functional language and a language in a special function [8].

Functional-stylistic research was anticipated in the works of H. Sweet, M. West and F. Palmer, where language was seen as a heterogeneous phenomenon in terms of function and style in A. Komarova, M. West and J. Piaget [5; 9; 10]. V. Leichik notes that the linguistic study of the languages of science began with the publication of 'The Language of Science' by the British researcher T. Savory [11].

Academician L. Shcherba counterposed two essentially different understandings of language, while estimating the decline of philological education and linguistic culture in post-revolutionary Russia. In his opinion, pre-revolutionary Russia had a sufficient number of people studying a foreign language in an early age and, therefore, had mastered it at a vernacular level. On the other hand, there also existed an extensive layer of those who were able to read and understand complex foreign language texts of both a literary and of a very specific character. Although the members of the latter group not always were fluent in oral speech, their understanding of the foreign language was significantly deeper and more fundamental than that of those who only learned the vernacular form [12]. It can therefore be concluded that even at that time researchers realised the presence of significant difference between the spoken and literary forms of the language [5].

The end of World War Two marked the beginning of an unprecedented growth of science, technology and economy on an international scale; there subsequently arose a need for a language of international communication. English became this language due to the significant economic influence of the USA during the post-war period. Today, English, along with several other languages, acts as an intermediary language; such languages are needed for the exchange of information between countries [13]. As a result, there arose a great demand in learning the English language, which became the key language in international trade. Never before had the purposes of learning English been so clearly defined. With English becoming the lingua franca of international communication in areas of technology and trade, there grew up a generation of people who understood the purpose of mastering the English language, as a factor of their further professional and career development [1]. There arose a need in developing methods of teaching the English language that would meet modern demands. At the same time, the study of language itself started following new directions. Traditionally, grammatical rules description was believed to be the purpose of linguistics. The new directions, however, were focused upon searching for linguistic means which can be used in real life communication. A significant finding was the establishment of the fact that spoken and written language forms are largely various. It was also established that the languages of different industries largely differ from one another - take, for instance, English of Commerce and English of Engineering. These ideas became the basis of English language courses for specific groups of students. It was decided that since the language varies depending on the communication situation, we can define the properties of specific situations and make them the basis of language courses [14].

Traditionally linguistics has dealt with the description of the rules of language usage. However, with the increase in demand for profile-oriented English language classes, new ideas arose as to how language may be used in real life communication. Researchers have reached the conclusion that the spoken and written language differ significantly, with these differences largely depending on the context of use

[15].

The 1950-60s mark a new stage in the development of language for specific purposes - after numerous debates, a coherent theory of functional styles was created. Soviet researchers of the time raised various theoretical issues: the definition of the term 'style' and other major stylistic terms and categories, establishing the principle behind style classification, the comparison of linguistic and extralinguistic elements, the culture of language and stylistics, the functional variations of language and speech, the relationship between these variations and the form of speech (oral and written), the place of the literary style and colloquial speech within the stylistic system, etc. These issues were raised in the works by O. Akhmanova, V. Vinogradov, T. Vinokur, R. Bugadov, E. Galkina-Fedoruk, A. Efimova, M. Kozhina, V. Kostomarov, E. Riesel, O. Sirotinina, Y. Sorokina, G. Stepanova and others. A common feature of these studies is that, despite their broad scope and strong theoretical basis, the invariant and variant features of functional styles were not fully identified and researched. The attention of linguists was mainly directed to the peripheral features of style (particularly grammatical characteristics), without examining the issues of word usage and the limitations or actualisation of their semantic properties within a single register [5].

Since its birth in the 1960s, research into LSP has developed in several stages. Initially, the aim of the researchers was to obtain an understanding of the lexical level and terminology, which lead to the creation of specialised literature and dictionaries. Researchers' attention then shifted to the syntactic structure of LSP texts, the model of sentence construction and the morphological linguistic features.

Starting with the 1970s, most of LSP research was aimed at describing its modern-day usage and identifying the features of special communication at various linguistic levels [16].

In Russia, the traditions of functional stylistics, as developed by the national scholars, formed the basis of a new direction in linguistics - the theory of language for specific purposes. Works by V. Vinogradov, O. Akhmanova, R. Bugadov and others laid the ground of the theoretical and methodological approach to both studying and teaching LSP.

The theory was premised on the theoretical and methodological discoveries made in the works by V. Vinogradov, O. Akhmanova, R. Bugadov and others.

In the second half of the 20th century, the study of LSP reached a new stage, concentrating mainly on the English language (ESP - English for Specific Purposes); this resulted in ESP gaining wide recognition within the international science community and gradually becoming the language of global communication.

P. Strevens, J. Iver and J. Wells stand at the very roots of ESP. Generally, 1962 is viewed as the birth date of English for professional communication, when it was first proposed that the English language varies depending on the content of the information being transmitted, hence it must be possible to discern the formal characteristics that distinguish discourse from the language of specialists of various areas of professional activity [17].

The initial impetus for the development of ESP was research into register analysis that examined the grammar of scientific and technical texts. Register analysis, rhetorical and discourse analysis, analysis of study skills and the analysis of learning needs all constitute directions of research closely related to ESP [18].

In the late 1960s-early 1970s there was a significant breakthrough in the study of the nature of different types of the English language: in particular, the written scientific and technical languages were described [19; 20; 21]. Most of the works of that period were devoted to EST (English of Science and Technology), and the terms ESP and EST were considered to be virtually synonymous. One theory became particularly popular, the idea that the features of the English language needed by a specific group of people can be established through analysing the linguistic characteristics of

the industry they are employed in [14]. There were also numerous studies exploring the features of several variants of the English language, such as a description of the written English of the scientific and technical sphere, [22] and an analysis of the communication between a doctor and a patient [23].

According to J. Scrivener, ESP includes EAP (English for Academic Purposes), EPP (English for Professional Purposes) and EFB (English for Business) [20]. A. Razduiev emphasises ESP, EAP and EGP equating EPP with ESP [3]. While adopting the following classification: English for Social Purposes (or General English), English for Academic Purposes and English for Occupational Purposes, Kerr [24] emphasises that for practical purposes differentiation between... and ... is illogical, in teaching students, ESP should go in line with the GE course. In L. Kerr's opinion, while studying ESP, due attention should also be given to General English [24].

Despite the fact that LSP and LGP (Language for General Purposes) are closely related, they are used in different situations and are treated as separate categories. LSP is a language, which 'functions in an environment of professional communication when the speakers need to resort to a special language' [25]. Determining the correlation between LSP and LGP is problematic. According to Hoffmann, it is almost impossible to determine the bulk of the so-called common vocabulary and provide an inclusive list of its components, or to determine the belonging of every single word to a common vocabulary [26].

T. Hutchinson and A. Waters believe that the development of ESP was significantly influenced by the end of the Second World War and the oil crisis of the 1970s. According to the researchers, the development of ESP was also influenced by the revolution in linguistics: as a result of the change of the formal paradigm to the functional one, linguists' attention shifted from the formal characteristics of languages to the situational contexts of communication. The development of LSP was also influenced by the creation and implementation of new teaching methods, directed at meeting the individual needs of the students [14].

In each country, English for Specific Purposes has been developed with an individual speed; T. Hutchinson and A. Waters, however, emphasise five stages of ESP development, as demonstrated by five approaches [Ibid].

*The first approach* relates to the development of ESP in the 1960s and the beginning of the 1970s, as represented by the works of P. Strevens [27], J. Ewer [19] and J. Swales [20]. This approach is based on the data gathered from register analysis. Based on the fact that the LSP of a particular area is a certain register, identification of grammatical or lexical features became the purpose of analysis. Particular focus was on the use of language within a sentence. The researchers Ewer and Latorre determined that the most frequently used forms are present simple, the passive voice and compound nouns. The main aim of the researchers was to create profile oriented English language courses adapted to particular needs of the students. Within these courses, the main focus was on linguistic forms needed by the students to learn the disciplines that made up their profile; the secondary focus was on the forms students were unlikely to need [15].

*The second approach* is characterised by the involvement of ESP in discourse or rhetorical analysis and is based on the data gathered from discourse analysis. The founders of this approach are H. Widdowson, the Washington School of Larry Selinker, L. Trimble, J. Lackstrom and M. Todd-Trimble. Their research was aimed at defining organisational components of the text and linguistic means denoting these components - the ultimate goal was to figure out the way in which discourse combines sentences that convey meaning. The research sought to identify certain patterns of text organisation and to establish characteristic linguistic means that would create the basis of the programs. Limited research was also carried out into the differences between the rhetorical structure of texts on different topics, however the issue

was not studied in detail [15].

The aim of the *third approach* was to use existing knowledge in a 'more scientific way', i.e. development of linguistic analysis techniques on the basis of the analysis of the situational use of language (needs analysis). This approach did not lead to the establishment of any new knowledge about ESP, however a new term was created - 'needs analysis' or 'target situation analysis', defined as the target situation detection and the implementation of a rigorous analysis of the linguistic features of this situation. The most comprehensive explanation of the situational language use analysis is presented in J. Munby's work; his system describes the needs of students in terms of communicative goals, means of communication, language skills, functions, structures, etc. [28].

The *fourth approach* is aimed at developing language skills and strategies. This approach does not simply study the language, instead, it concentrates on underlying mental processes. It actively develops a skill centred approach based on the idea that the use of the language is built around similar processes of argumentation and interpretation, thanks to which you can extract meaning from discourse, irrespective of the external forms. Mental processes underlying the use of language become the main point of focus. Much of the work of this period is devoted to reading skills and strategies [29; 30; 31].

As a result, researchers came to the conclusion that it is far more productive to focus on the strategies underpinning language proficiency (guessing the meaning of words from the context, defining the type of text through external features, recognising words through their similarity with the words of the native language), without giving much attention to external forms of language. The specifics of the register are overlooked in this approach as it is believed that the processes underpinning the use of language are universal for all registers.

*The fifth approach* is based on learning, hence it is commonly known as the learning centred approach. Today, researchers' attention is on the study of language itself, in contrast to previous approaches, built mostly on the description of language use. The description of the external forms of language and the processes underpinning its usage are important in determining the aims of the English language course, but does little to help students master the language as such [15].

In Soviet linguistics, the study of LSP is carried out within the framework of the scientific style. Researchers view LSP as one of the varieties of language. In addition to the analysis of the morphological composition, morphological features, syntactic structure and multi-genre are all taken into consideration when examining LSP within the framework of the scientific style.

To date, the development of LSP has gone in two directions: linguistic (a functional approach to the study of language as a systematic and structural education) and didactic (methods of teaching LSP) [21]. While in the 1960s LSP was contrasted to language for general purposes, it is now viewed as the sum of all the linguistic resources used in oral and written texts.

#### REFERENCES:

1. Konurbaev M and Zabrosayeva I. From LSP to Specialized Discourse: A Historical Overview in Язык, Сознание, коммуникация edited by V. Krasnykh and A. Izotov. – Moscow, №49, 2014. Pp.89
2. Zyblova O. A. Printsipy issledovaniya yazyka dlya spetsial'nykh tseley (na primere yazyka ekonomiki) : diss. ... dokt. filol. nauk. Moskva, 2005.
3. Razduiev A. V. Sovremennyy angliyskiy pod'yazyk nanotekhnologii: strukturno-semanticheskaya, kognitivno-freymovaya i leksikograficheskaya modeli: dis. ... kandidata filologicheskikh nauk: 10.02.04 / R. Aleksey V.; [Mesto zaschity: FGBOU VPO «Pyatigorskiy gosudarstvennyy lingvisticheskiy universitet»].- Pyatigorsk, 2013.- 241 s.
4. Alexeeva L.M. Razvitiye terminovedeniya i teorii YASTS. // Aktual'nyye problemy sovremennoy lingvistiki:



mezhvuz. sb. st. po materialam konferentsiy / Perm. gos. un-t. Perm', 2008. – S. 140-149.

5. Komarova A.I. Funktsional'naya stilistika: nauchnaya rech'. YAzyk dlya spetsial'nykh tseley (LSP). – M.: Yeditorial URSS, 2004. – 192 s.

6. Havranek B. The Functional Differentiation of the Standard Language // A Prague School Reader on Esthetics, Literary Structure, and Style / Selected and translated by P.L. Garvin. – Washington, 1964. – P.3-17.

7. Drozd, L. K. probleme lingvisticheskoy teorii terminologii [Tekst] / L.Drozd // Mezhdunarodnyy simpozium «Teoreticheskiye i metodologicheskiye voprosy terminologii». – M., 1979. – S. 177-180.

8. Danilenko V.P. Leksika yazyka nauki. Terminologiya: diss. ... d-ra filol. nauk / V.P. Danilenko. – M., 1976.

9. West M.P. Learning to Read a Foreign Language: An Experimental Study. – Lnd., 1926. (Revision edition 1960).

10. Piaget J. La Construction du reel chez l'enfant. Neuchatel; Paris, 1937.

11. Leitchik V.M., Yazyki dlya spetsial'nykh tseley-funktsional'nyye raznovidnosti sovremennykh razvitykh national'nykh yazykov. //Obshchie i chastnyye problemy funktsional'nykh national'nykh stiley. M., Nauka, 1986. S. 28-43.

12. Shcherba L.V. Izbrannyye raboty po yazykoznaniyu i fonetike. – L., 1958. – T.1

13. Gerd A.S. Vvedeniye v izucheniye yazykov dlya spetsial'nykh tseley: ucheb. Posobiye. – 2-ye izd., dop. i pererab. – SPb.: SPBGU. RIO. Filologicheskyy fakul'tet, 2011. – 60 s.

14. Hutchinson T. & Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

15. Polyakov O.G. Angliyskiy yazyk dlya spetsial'nykh tseley: teoriya i praktika. Uch. pos. – 2-ye izd., stereotip. – M.: NVI-TEZAVRUS, 2003. – 188 s.

16. Khomutova T.N. YAzyk dlya spetsial'nykh tseley (LSP): lingvisticheskyy aspekt. // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena, 2008.

17. Ivinskikh N.P., Pen'kova T.V. YAzyk dlya spetsial'nykh tseley v zerkale metafor. // Aktual'nyye problemy sovremennoy lingvistiki: mezhvuz. sb. st. po materialam konferentsiy / Perm. gos. un-t. Perm', 2008. – S. 181-185.

18. Dudley-Evans T., Maggie Jo St John. Developments in ESP. A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998.

19. Ewer, J.R. and Latorre, G., A Course in Basic Scientific English, Longman, 1969.

20. Swales J., Writing Scientific English, Nelson, 1971.

21. Selinker L., Trimble L., "Scientific and Technical Writing: the Choice of Tense" in English Teaching Forum, 14, 4, 1976.

22. Sweet H. The Practical Study of Languages. – Lnd., 1913.

23. Candlin C., Bruton C., Leather J., Woods E. Doctor-Patient Communication Skills. Chelmsford: Graves Medical Audio-Visual Library, 1977.

24. Kerr L. English for Special Purposes.// English for Specific Purposes. Modern English Publications Limited 1977. - C. 11-13.

25. Kadyrov F. F. Terminy yazyka dlya spetsial'nykh tseley: motivatsionno-nominativnyy aspekt (na materiale russkogo i angliyskogo yazykov) : diss. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2013.

26. Lykina E. LSP vs LGP. The 18<sup>th</sup> European Symposium on Language for Special Purposes: book of abstracts/ed. Larissa Alekseeva; Perm State University.-Perm, Russia, 2011. – 116p.

27. Halliday, M.A., McIntosh, A., Strevens, P., The Linguistic Sciences and Language Teaching, Langman, 1964.

28. Munby J., Communicative Syllabus Design, Cam-

bridge University Press, 1978.

29. Alderson, J.C.. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In J.C. Alderson and A. H. Urquhart (eds.), Reading in a Foreign Language. London: Longman, 1984.

30. Grellet F. Developing Reading Skills. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

31. Nuttall C. Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinemann Educational Books, 1982, xi+233 pp, (Practical Language Teaching No.9).

*Статья поступила в редакцию 12.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

**РУССКИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ:  
ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ (РАССКАЗ А.П. ЧЕХОВА «ПОПРЫГУНЬЯ»)**

© 2017

**Калугина Марина Львовна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры «Истории русской литературы»  
*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*  
(119991, Россия, Москва, Ленинские Горы, 1, e-mail: ri-n@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлена система работы с русским художественным текстом в иноязычной аудитории. На примере рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья» предлагаются следующие этапы работы с текстом: описание литературной репутации автора, рассмотрение вместе со студентами высказываний литературоведов о Чехове, непосредственный анализ художественного текста. Студенты-иностранцы должны уяснить особое место творчества А.П. Чехова в русской литературе, его особый статус. Анализ литературоведческих цитат о творчестве писателя представит перед ними картину основных взглядов на его творчество. Наиболее важным этапом работы с чеховским текстом является, естественно, его анализ. В рассказе «Попрыгунья» проявляется наиболее характерная для зрелого Чехова тематика. Писатель стремится создать национальный русский характер. Автор использует приём детализации, в том числе контрастной детали, описывает русский пейзаж. Для студентов-иностранцев важно обратить внимание на национальный колорит чеховского текста, создание автором типично русских образов в типично русском окружении. Рассказ «Попрыгунья» представляет собою художественный шедевр, в котором сконцентрированы все наиболее существенные особенности мира Чехова-художника. Для иностранных студентов, будущих филологов, важным является работа как с чеховским текстом, так и с текстами, включающими его литературоведческий анализ.

**Ключевые слова:** Чехов, русская литература, художественный текст, иноязычная аудитория.

**RUSSIAN ARTISTIC TEXT IN A FOREIGN-LANGUAGE AUDIENCE: INTRODUCTORY  
REMARKS (A.P. CHEKHOV'S STORY "POPRYGUNYA")**

© 2017

**Kalugina Marina L'vovna**, candidate of philological sciences, associate professor of the chair  
«History of Russian literature»  
*Lomonosov Moscow State University*  
(119991 Russia, Moscow, Leninskie Gory, 1, e-mail: ri-n@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the system of work with the Russian art text in a foreign-language audience. On the example of the story of A.P. Chekhov "Poprygunya" suggests the following stages of work with the text: a description of the author's literary reputation, consideration together with students of the utterances of literary critics about Chekhov, a direct analysis of the literary text. Foreign students should understand the special place of A.P. Chekhov in Russian literature, his special status. Analysis of literary quotes about the writer's work will present to them a picture of the main views on his work. The most important stage in the work with the Chekhov text is, of course, its analysis. In the story "Poprygunya" the most characteristic for the mature Chekhov is shown. The writer seeks to create a national Russian character. The author uses the method of detailing, including contrasting detail, describes the Russian landscape. For foreign students, it is important to pay attention to the national flavor of the Chekhov text, the creation by the author of typically Russian images in a typically Russian environment. The story "Poprygunya" is an artistic masterpiece, in which all the most essential features of the world of Chekhov-artist are concentrated. For foreign students, future philologists, it is important to work both with the Chekhov text, and with texts that include his literary analysis.

**Keywords:** Chekhov, Russian literature, artistic text, foreign-language audience.

Художественный текст – одно из наиболее эффективных средств обучения русской филологии иностранных студентов. Работая с текстами русских классиков и элементами их литературоведческих исследований, студент-иностранец получает возможность лучше почувствовать русское слово, попытаться понять специфику создания русского текста. Кроме того, такая работа стимулирует выработку и поддержание у студентов интереса к русской литературе, а вместе с тем – к культуре, языку, истории. Различные аспекты работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку и русской литературе в иноязычной аудитории рассматривают Ф.А. Аутлева [1], Н.В. Баландина [2], С.М. Исупова [5], А.А. Сабина [10] и др. Исследователи пытаются по-новому взглянуть на художественный текст, к примеру, Н.В. Баландина отмечает: «Художественный текст может служить не только средством презентации нового лексико-грамматического материала, но и выступать как самостоятельный объект изучения» [2, с. 59]. Однако чаще всего текст просто становится источником лексического материала и базой грамматических конструкций. Требуется более глубокий подход, в результате которого художественный текст будет восприниматься студентом целостно, в совокупности всех его свойств, в том числе с пониманием организующей роли автора.

Цель статьи – представить модель работы с русским художественным текстом на занятиях по истории русской литературы XIX века с иностранными студентами на примере рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья». Задача нашего исследования не в том, чтобы предложить новую

интерпретацию чеховского рассказа, не раз привлекавшего внимание исследователей, а в том, чтобы рассмотреть и обобщить те элементы научного анализа чеховского текста, которые целесообразно предьявить иноязычной аудитории, отнюдь не всегда подготовленной к изучению как чеховских текстов, так и филологических трудов, им посвященных.

Первый вопрос, который необходимо рассмотреть со студентами, – А.П. Чехов и его литературная репутация.

Студенты должны уяснить, что творчество Чехова-прозаика блестяще завершает собою русскую классическую литературу XIX века. Начав с коротких юмористических рассказов в общем потоке пестрой и мелкотравчатой литературы начала 1880-х годов, Чехов к концу 1880-х и в особенности к началу 1890-х годов стал одним из крупнейших художников слова, в зрелых прозаических произведениях которого с исключительным мастерством показана жизнь обыкновенных, ничем не примечательных рядовых русских людей той эпохи – небогатых дворян, мелких чиновников, земских врачей – с их будничными делами, с их трагедиями, которые разворачиваются именно в их будничной, ничем не примечательной жизни. Л.Н. Толстой, очень высоко ценивший художественное мастерство Чехова, сказал о нем однажды слова, ставшие знаменитыми: «Чехов – это художник жизни».

А между тем современная Чехову критика постоянно упрекала писателя в отсутствии идейности, как это понимали тогда, даже в беспринципности, в холодности и равнодушии в сфере изображения человека, и, более

того, в том, что Чехов в своем творчестве «оболгал» Россию и русских людей. В этом сказалось в высшей степени близорукое непонимание многими современниками (а среди них был и столь влиятельный литературный критик эпохи, как Н.К. Михайловский) новаторской сущности художественного мира Чехова. Обо всем этом очень хорошо написал в своей книге «О Чехове» (1967) один из старейших литераторов XX века К.И. Чуковский, в течение всей своей долгой жизни боготворивший Чехова [15].

Следующий этап работы – рассмотреть вместе со студентами высказывания современных исследователей о Чехове. Приведенная ниже подборка цитат отражает степень сложности научных текстов для восприятия иностранными учащимися.

«Ему (Чехову) важно не внушить читателю какую-либо мысль, – пишет один из современных исследователей творчества писателя В.Я. Линков, – показать ее истинность в непосредственном опыте произведения, чтобы читатель самостоятельно прошел весь путь познания от события к чувству и от чувства к мысли. Поэтому мысль у Чехова не вневременная категория, а глубоко конкретный, сиюминутный процесс, который происходит на глазах у читателя» [7, с. 31].

Говоря о связях Чехова с современной ему прежней «дочеховской» русской литературой, другой исследователь, В.Б. Катаев, полагает, что для Чехова-художника более всего характерно острое неприятие всего отжившего в литературе, «переосмысление, следование традиции в борьбе с ней и обновление ее – вот тип литературных связей, характерный для Чехова» [6, с. 100].

«Чехов открыл новую обширную область, не использованную литературой, – область житейских мелочей и случаев, на первый взгляд незначительных, а только смешных или странных, а на самом деле характерных и достойных пристального внимания», – очень точно сформулировал одну из основополагающих особенностей художественного мира Чехова крупнейший отечественный литературовед XX века профессор Б.М. Эйхенбаум [16, с. 226].

Исследуя специфику изображения природы в творчестве Чехова, особенности чеховского пейзажа, то, как он связан с предшествующей литературной традицией и в чем противопоставлен ей (о чем мы должны будем сказать позже в связи с рассказом Чехова «Попрыгунья»), А.П. Чудаков замечает по этому поводу, что «природа у Чехова – это не ландшафт, флора, фауна, зависящие только от сезонов и времени суток. <...> Это природа в ее непререкаемых, постоянно новых состояниях, которые она сама ежедневно творит: светлые пятна, скользящие по косым струям дождя, облачко, которое скоро уйдет, солнечные блики на вершинах деревьев, радуга в сетях паука, ярко-желтая полоса света, ползущая по земле» [13, с. 158].

Иностранцам студентам необходимо разъяснить, что Чехов – один из самых русских писателей и по тематике своих произведений, и по мироощущению, который наиболее ярко и совершенно передал специфику русской души, русской национальной природы, русского, как теперь принято говорить, менталитета. Этот менталитет, конечно, во многом изменился по сравнению с чеховским временем, но все же многие его черты и особенности остались теми же.

Проведя такую предварительную работу, можно приступить к основному этапу разбора художественного текста – рассмотрению рассказа Чехова «Попрыгунья» [11]. Представим далее тезисы данного анализа.

Для «зрелого» Чехова необычайно характерным является рассказ «Попрыгунья», опубликованный в начале 1892 года, – это, несомненно, один из классических чеховских рассказов, в котором, как в фокусе, собраны наиболее характерные тематические черты творчества Чехова, проявились особенности его художественного видения, показан русский национальный характер, соз-

дан русский пейзаж.

В рассказе «Попрыгунья» очень выразительно прозвучал сам Чехов – человек и писатель, бывший по образованию и основной профессии, как известно, врачом. Неслучайно героем этого произведения является «великий, необыкновенный человек» – доктор Дымов, в котором, как и во многих других образах врачей в разных произведениях Чехова («Враги», «Тиф», «Палата № 6» и др.) существенную роль играет автобиографический элемент (невзирая на всю почти абсолютную объективность чеховской художественной манеры), что представляется в свою очередь совершенно естественным.

Рассказ «Попрыгунья» имел реальную жизненную основу и прототипов, что засвидетельствовано многими мемуаристами – родными и знакомыми Чехова, хотя для Чехова-художника это не было главным. Чехов, по словам одного из исследователей его творчества, Ю.В. Соболева, как бы «отталкивался от модели для того чтобы преобразить ее в обобщающий символ» [цит. по: 3, с. 265].

Для создания образа Ольги Ивановны Чехову послужили некоторые художественно перевоплощенные черты его хорошей знакомой художницы С.П. Кувшинниковой и ее отношений с известным художником И.И. Левитаном, что стало поводом для сильной обиды на него со стороны мнительного и ранимого Левитана, с которым Чехов долго состоял в приятельских отношениях.

«...Как ни старался Антон Павлович отмахнуться от “обвинения”, – вспоминала впоследствии сестра писателя М.П. Чехова, – но все-таки отношения между художником Рябовским и “попрыгуньей” Дымовой и весь сюжет рассказа во многом напоминают то, что произошло между Левитаном и художницей Кувшинниковой, хотя, конечно, нельзя ставить знак равенства между Левитаном и Рябовским» [12, с. 44]. Немало сведений и фактов по этому поводу можно найти в обширной мемуарной литературе о Чехове. Мало того, многие современники прямо называли С.П. Кувшинникову «Попрыгуньей». Так, художник М.В. Нестеров писал в письме родным от 24 января 1893 г: «Как-то обедал у чеховской “Попрыгуньи”, – и она в знак чего-то навязала мне какой-то болгарский браслет на память» [9, с. 101].

Поэтика рассказа «Попрыгунья», многочисленные подробности, детали интерьера, пейзажа, детали в изображении персонажей, которые особенно контрастируют с последней трагической главой рассказа, по мнению А.П. Чудакова, «создают иллюзию “неотделанного”, целостного изображения бытия» [14, с. 190]. И в этом смысле «Попрыгунья» – один из наиболее характерных рассказов «зрелого» Чехова, когда уже в полной мере установились все важнейшие особенности его художественного мира.

В процессе работы над рассказом Чехов долго не мог окончательно определить его заглавие. Вначале рассказ назывался «Обыватели», затем Чехов изменил заглавие на «Великий человек», что тоже его не удовлетворило. И только после чтения корректуры в декабре 1891 года и внесения некоторых изменений Чехов окончательно остановился на заглавии «Попрыгунья», о чем сообщил в письме к редактору журнала «Север», где впервые был напечатан рассказ, В.А. Тихонову от 14 декабря 1891 года.

Наиболее показательной особенностью сюжета и темы рассказа «Попрыгунья» является его абсолютная реальность и жизненность. В свое время литературовед А.Б. Дерман верно заметил, что «Попрыгунья» – это одно из первых в русской литературе произведений, посвященных «изображению интеллектуального снобизма» [4, с. 170], представленного в образах героини – Ольги Ивановны Дымовой и в особенности в образе художника Рябовского. Но самое главное, что изображение женской души и женской психологии в данном рассказе настолько тонко и художественно совершенно,



что в этом смысле «Попрыгунью» можно сравнить, пожалуй, только с другим столь же известным чеховским рассказом – «Душечка». «Попрыгунья» вызвала восторженный отзыв Л.Н. Толстого, познакомившегося с рассказом уже три года спустя после смерти Чехова – в 1907 году: «Превосходно, превосходно! Есть юмор сначала, а потом эта серьезность. И как чувствуется, что после его смерти она будет опять точно такая же» [8, с. 403].

Образ доктора Дымова – одного из лучших героев-врачей у Чехова – нарисован так, что до самого конца, до описания его нелепой, трагической смерти, читателю и в голову не приходит, что это – подлинно великий человек. Когда же доктор Коростелев произносит над своим умирающим другом, заразившимся дифтеритом от больного, слово «великий», то это, казалось бы, преувеличенное определение, адресованное обычному русскому земскому врачу, воспринимается как нечто совершенно бесспорное, причем, абсолютно всеми окружающими людьми, и прежде всего, вдовой, «попрыгуньей», которая не может поверить в то, что ее мужа, которого она обманывала, и которого так мало ценила, и в котором она при жизни не замечала ровным счетом никакого величия, больше нет – и это неопровержимый факт.

Однако же главным героем рассказа является все же не «великий человек» доктор Дымов, а его жена, Ольга Ивановна, «попрыгунья». Вся ее жизнь, показанная в рассказе, сводится к тому, чтобы ценою горчайшего опыта (и, прежде всего, ее разрыва с художником Рябовским) разглядеть пустоту и ничтожество того, что казалось ей великим, важным и значительным и, напротив, оценить подлинное величие и красоту того, что всю жизнь казалось ей серым, заурядным и ordinary. И так как этот путь, эта эволюция изображены гениальным художником Чеховым на пространстве большого рассказа простейшими средствами, но во всей психологической сложности, то к концу повествования читатель без всякого указания авторского перста (а это одна из наиболее важных черт чеховского художественного мира) совершенно ясно и отчетливо отличает подлинное величие и жизненный подвиг скромного труженика-врача, выглядевшего чужим и ненужным в шумной артистической компании, погибающего по столь трагической случайности, от внешнего мишурного блеска «мира» «попрыгуньи» и ее окружения.

Характер героини очень ярко передается посредством описания ее гостиной, где Ольга Ивановна «увешала все стены сплошь своими и чужими этодами в рамках и без рам, а около рояля и мебели устроила красивую тесноту из китайских зонтов, мольбертов, разноцветных тряпочек, кинжалов, бюстиков, фотографий» (глава 2) [Здесь и далее: 11]. Однако ни в чем ее «талантливость» «не сказывалась так ярко, как в ее умение быстро знакомиться и коротко сходиться с знаменитыми людьми» (глава 2), в которых она быстро разочаровывалась и неустанно искала новых. «Для чего?» – задает вопрос автор. И в этом также, по мнению Чехова, одна из извечных загадок непостоянной, переменчивой женской природы.

Не менее ярко Чехов показывает свою героиню и средствами речевой характеристики. Для ее речи характерны фальшь, жеманство, напыщенность, риторика, притворство, которое изобличает ее внутреннюю пустоту. «Дай я пожму твою честную руку», – говорит она мужу (глава 2). Фальшь героини контрастирует с подлинным, ничем не подчеркнутым величием доктора Дымова. Средством создания контраста в рассказе служит и музыка (здесь постоянно играют на рояле, поют, говорят о музыке) – она подчеркивает противостояние подлинной духовности, заключенной в музыке, и того, что она становится лишь аксессуаром в жизни пустой, ничтожной и суетной женщины.

Весьма существенное место в поэтике рассказа «Попрыгунья», помимо характеристики персонажей, принадлежит пейзажу, и в этом в наибольшей мере проявляется то специфически русское начало, тот русский

колорит творчества Чехова, о котором мы уже сказали выше. Именно таков волжский осенний пейзаж, данный через восприятие художника Рябовского, который начал уже тяготиться надоевшей ему женщиной. Но одновременно это «осень» и романа героини с художником: «А Волга уже была без блеска, тусклая, матовая, холодная на вид. Все, все напоминало о приближении тоскливой хмурой осени. И казалось, что роскошные зеленые ковры на берегах, алмазные отражения лучей, прозрачную синюю даль и все щегольское и парадное природа сняла теперь с Волги и уложила в сундуки до будущей весны, и вороны летали около Волги и оразнили ее: “Голая! Голая!”. Рябовский слушал их карканье и думал о том, что он уже выдохся и потерял талант, что все на этом свете условно, относительно и глупо, что не следовало бы связывать себя с этой женщиной» (глава 5). В этом пейзаже в первую очередь обращает на себя внимание нарушение Чеховым традиционных для литературных канонов пейзажного стиля – неожиданное упоминание о сундуках, куда природа убирает на зиму свои красоты. И осень в природе, как уже было нами сказано, составляет очень своеобразное сочетание с осенью «романа» героини, с которой как бы сорвана вся фальшивая мишура и он, этот «роман», оказался оголен, ничтожен, банален и жалок.

Очень выразительным и художественно значимым является в рассказе прием контрастной детали – например, в изображении простой русской крестьянки, «грязной бабы», которая подает Рябовскому тарелку щей и обмакивает в нее свои «толстые пальцы». Данная деталь еще более усугубляет ощущение конца романа «попрыгуньи» с Рябовским, и вся обстановка, сопутствующая этому, изба с «художественным беспорядком» кажется героине теперь ужасной и губительной.

Сюжетно психологической кульминацией рассказа является 7 глава, в которой показан разрыв Ольги Ивановны с Рябовским и смертельное заболевание Дымова.

В этой главе о героине сказано, что она, подавленная стыдом и отчаянием, чувствовала себя уже не Ольгой Ивановной и не художницей, а маленькой «козьявкой». А когда она узнает, что Дымов опасно заболел, и понимает, что может его потерять, то «с бледным, измученным лицом, в жакете с высокими рукавами, ... она показала себе гадкой и страшной».

8 глава, в которой происходит развязка – смерть доктора Дымова и позднее «прозрение» героини, наиболее характерна и показательна своей типично чеховской концовкой, когда доктор Коростелев в гостиной говорил горничной: «Да что тут спрашивать! Вы ступайте в церковную сторожку и спросите, где живут богадельки. Они и обмоют тело и уберут – все сделают, что нужно».

Подлинно великий, «редкий, необыкновенный» человек умер, его ветреная жена не может этому поверить и напрасно обращается к нему, который стал уже мертвым телом, а в это время другой персонаж говорит о необходимых вещах, связанных с покойником, простым, будничным тоном, и таким образом продолжается будничное течение жизни.

Подводя итог, следует сказать, что рассказ «Попрыгунья» – одно из наиболее законченных, истинно «чеховских» произведений, где в рамки небольшого рассказа вмещается целая бездна художественного смысла и содержания. Это подлинный художественный шедевр, где представлены все наиболее существенные особенности мира Чехова-художника.

Этот и подобный рода литературоведческие тексты целесообразно предлагать иностранным студентам в ходе работы с ними. Студенты могут править текст, уточнять отдельные формулировки, вычеркивать и дописывать, дополнять список литературы и цитировать других исследователей, расширять круг цитат из произведений Чехова и литературоведческих исследований,

ему посвященных, усилить или ослабить звучание оценочных элементов и т. д. В результате обучающиеся смогут приобрести навыки, которыми будут пользоваться в ходе создания и правки собственных текстов, что немаловажно в условиях слабого владения многими из них русским языком.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аутлева Ф.А. Работа с художественным текстом на уроках русского языка в иноязычной аудитории // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2010. № 1. С. 104 – 107.
2. Баладина Н.В. Работа с художественным текстом в иноязычной аудитории // Слово. Грамматика. Речь. 2015. № XVI. С. 59 – 61.
3. Громов М.П. Чехов. М.: Молодая гвардия, 1993. 397 с.
4. Дерман А.Б. О мастерстве Чехова. М.: Советский писатель, 1959. 208 с.
5. Исупова С.М. Этапы работы над текстом художественного произведения в иноязычной аудитории // Общество, наука и инновации: Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.; Отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: Башкир. гос. ун-т, 2013. С. 128 – 131.
6. Катаев В.Б. Сложность простоты. Рассказы и пьесы Чехова. М.: Изд-во МГУ, 1999. 108 с.
7. Линков В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова. М.: Изд-во МГУ, 1982. 128 с.
8. Литературное наследство. Т. 90: У Толстого. 1904-1910. «Яснополянские записки» Д.П. Маковицкого. Кн. 2: 1906-1907. М.: Наука, 1979. 687 с.
9. Нестеров М.В. Письма. Избранное / Под ред. А.А. Русаковой. Л.: Искусство, 1988. 534 с.
10. Сабина А.А. Художественный текст в иноязычной аудитории: этап восприятия и интерпретации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 4 (72). С. 141 – 144.
11. Чехов А.П. Попрыгунья [Электронный ресурс]. URL: <http://ilibrary.ru/text/706/p.1/index.html> (дата обращения: 09.05.2017).
12. Чехова М.П. Из далекого прошлого / Запись Н.А. Сысоева. М.: Гослитиздат, 1960. 272 с.
13. Чудаков А.П. Мир Чехова: возникновение и утверждение. М.: Сов. писатель, 1986. 379 с.
14. Чудаков А.П. Поэтика и прототипы // В творческой лаборатории Чехова: Сб. ст. М.: Наука, 1974. С. 182 – 193.
15. Чуковский К.И. О Чехове. М.: Худ. лит., 1967. 208 с.
16. Эйхенбаум Б.М. О прозе. О поэзии. Л.: Худ. лит, 1986. 456 с.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 821.61.1

## НЕМЕЦКОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ТВОРЧЕСКОМ ВОСПРИЯТИИ К.И.ЧУКОВСКОГО

© 2017

**Морозова Светлана Николаевна**, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка*Военная академия материально-технического обеспечения**(440005, Россия, Пенза, Военный городок, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)***Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения*Пензенский государственный технологический университет**(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям восприятия К.И.Чуковским творчества немецких композиторов И.С.Баха, Л. ван Бетховена, Р.Вагнера, рассматриваемым в контексте тенденций межкультурного диалога. Популярность музыки И.С.Баха в России К.И.Чуковский объяснял стремлением отечественной культурной традиции соотносить классические ценности с тенденциями развития современного искусства. Творчество Л. ван Бетховена воспринималось им как переходное между музыкальным классицизмом и романтизмом; сам немецкий композитор представлял ниспровергателем старого, прокладывая новые, индивидуалистические пути. Произведения Р.Вагнера, несмотря на чрезмерную эффектность, стремление их автора придать музыке подчиненный, изобразительный характер, являлись, по наблюдению К.И.Чуковского, фундаментом, на котором основывалось творчество многих русских композиторов. Анализ восприятия К.И.Чуковским наследия немецких композиторов дополняет представления о рецепции зарубежной музыкальной классики в России, влиянии произведений И.С.Баха, Л. ван Бетховена, Р.Вагнера на развитие русской художественной культуры.

**Ключевые слова:** К.И. Чуковский, И.С.Бах, Л. ван Бетховен, Р.Вагнер, немецкое музыкальное искусство, модернизм, межкультурный диалог, традиция, аллюзия, рецепция, взаимосвязи литературы и музыки, русско-немецкие историко-культурные связи.

## GERMAN MUSIC IN THE CREATIVE PERCEPTION OF K.I. CHUKOVSKY

© 2017

**Morozova Svetlana Nikolayevna**, candidate of philological sciences,  
teacher of the Chair of the Russian Language*Military Academy of Logistics, Penza**(440005, Russia, Penza, Military town, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)***Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the Chair of Translation and Translation Studies*Penza State Technological University**(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to K. I. Chukovsky's perception peculiarities of creative works of German composers, especially J.S.Bach, L.van Beethoven, R.Wagner, investigated in the context of the tendencies of intercultural dialogue. Chukovsky explained the popularity of the music of J. S. Bach in Russia by the desire of national cultural tradition to compare classical values with modern tendencies of art development. The creative works of L. van Beethoven was perceived by him as the transition period between musical classicism and romanticism; the German composer himself was shown as the destroyer of the old, creating a new, individualistic way. Works of R. Wagner, despite of their extra showiness, the author's desire to add to his music some distinctive peculiarities, were, from the point of view of K. I. Chukovsky, the foundation on which the works of many Russian composers were based. Analysis of the of K. I. Chukovsky's perception of German composers' heritage complements the knowledge of the reception of foreign classical music in Russia, the influence of the creative works of J. S. Bach, L. van Beethoven, R. Wagner, on the development of Russian art culture.

**Keywords:** K. I. Chukovsky, I. S. Bach, L. van Beethoven, R. Wagner, the German musical art, modernism, intercultural dialogue, tradition, allusion, technique, the relationship of literature and music, the Russian-German historical and cultural interconnections.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В последнее время тема, связанная с рецепцией творчества немецких композиторов классического периода в развитии музыки, стала привлекать все большее внимание исследователей. И хотя интенсивно развиваются новые, модернистские течения в культуре, им противостоит тенденция, связанная с сохранением традиций прошлого, возрождением его форм и жанров. Вопрос восприятия музыки И.С. Баха, Л. Ван Бетховена, Р. Вагнера К.И.Чуковским представляется важным как в плане анализа междисциплинарных связей (музыки и литературы), так и изучения влияния творчества немецких композиторов на нравственно-эстетические идеи русской культуры в целом.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В разные годы проблемы общеэстетической значимости музыки в контексте культуры, взаимосвязей музыки и литературы рассматривались в трудах М.П.Алексеева [1], М.М.Бахтина [2], Б.О.Курбанова [3], А.В.Майоровой [4], Б.С.Мейлаха [5]. Отдельные фрагменты русской рецепции творчества немецких композиторов, не дающие

целостного представления о восприятии немецкой музыкальной культуры в России, воссозданы в исследованиях М.П.Алексеева [6], С.А.Базунова [7], Г.Б.Бернандта [8], Е.М.Браудо [9], С.Н.Дурылина [10], Т.Н.Ливановой и С.Н.Питиной [11; 12], М.А.Сапонова [13], М.Г.Раку [14], А.Д.Улыбышева [15]. Восприятие К.И.Чуковским творчества немецких композиторов, осмысливаемое в данной статье, не становилось ранее предметом специального изучения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Не имея профессиональных знаний в музыкальной сфере, К.И.Чуковский характеризовал музыку как любитель, однако делал это с неизменной чуткостью, внимательностью. Литературные и музыкальные собрания проводились на даче писателя «Золотой рог» в знаменитой Куоккале, куда, в гости к К.И.Чуковскому и И.Е.Репину, съезжались яркие творческие люди: «Вокруг Репина и Чуковского в Куоккале кипела литературная жизнь – читались рефераты, устраивались литературные и музыкальные вечера. Временами Репин просил Чуковского занять разговором или чтением позировавших ему деятелей культуры, на этой почве завязывались новые знакомства» [16, с. 8]. Свидетелем куоккальских встреч, равно как и иных культурных со-



бытий эпохи, стал уникальным рукописный альманах К.И.Чуковского «Чукоккала», своеобразный «домашний альбом», в котором на протяжении почти всей активной творческой жизни писателя – с 1914 по 1969 гг. – «оставляли записи его друзья и знакомые – поэты, художники, музыканты» [17, с. 25].

Писателя волновала философская природа музыки, ее содержание и предназначение; он размышлял над вопросами: что такое музыка? в чем тайна воздействия музыки на человека? В своих музыкальных вкусах К.И.Чуковский был постоянен, он отдавал предпочтение классической музыке, в частности, произведениям Иоганна Себастьяна Баха, Людвиг ван Бетховена, Рихарда Вагнера.

Творчество И.С.Баха как символ вечной ценности классического искусства нередко противопоставлялось в России начала XX в. «разрушающим» тенденциям модернизма. В музыке Баха Чуковский привлекали глубина идеи, склонность к философским обобщениям жизненных явлений, умение концентрировать сложный материал в сжатых музыкальных образах, требующих вдумчивого восприятия и пристального изучения. Критикуя пьесу Л.Н.Андреева «Царь-Голод», предназначенную, по его мнению, скорее для балагана, нежели для театральных подмостков, К.И.Чуковский саркастически сравнивал ее постановку на сцене с исполнением музыки Баха на барабане: «Пьесу «Царь-Голод» нужно ставить в цирке Чинизелли, или на Марсовом поле, на балаганах. Она не для театрального партера. Она словно не пером написана, а метлой, шваброй, – и, когда я читаю ее, мне кажется, что я слышу, как стучат в огромный барабан. – Бум! бум! бум! На барабане сыграешь ли фугу Баха? Ее юмор вульгарен, ее символы примитивны, она вся – для последних рядов райка» [18, с. 189]. Тем самым на примере конкретной пьесы подчеркивались несообразность и нелепость писательского мастерства Л.Н.Андреева, сопоставимого с несовместимым исполнением сложной композиционной техники Баха на барабане.

В 1968 г. в статье «Пантелеев» К.И.Чуковский упоминал И.С.Баха при воссоздании ощущений от впервые услышанных в авторском исполнении стихотворений С.Я.Маршака. По словам К.И.Чуковского, он «ощутил то же самое, что, вероятно, должен был ощутить человек, не знавший до сих пор ничего, кроме мандолины или банджо, и которого вдруг посадили бы слушать Баха, да еще перед самым органом. <...> Маршак, читающий любимые стихи, – это был и вправду орган, торжественно исполняющий Баха» [19, с. 683]. Из дневника писателя известен факт совместного с С.Я.Маршаком сотворческого прослушивания пластинок Моцарта и Баха, свидетельствующий не только о стремлении С.Я.Маршака приобщиться к произведениям немецкого композитора, но и о сформировавшейся у него настоящей потребности в последовательном и полном раскрытии многозначного содержания баховских образов: «Вчера мы слушали с ним <Маршаком> у Семенова пластинки Моцарта и Баха – и было видно, что он всей кровью воспринимает каждый новый музыкальный ход – и вообще интенсивность его духовной жизни поразительна» [20, с. 229].

Музыка Л. ван Бетховена, предвестника эпохи музыкального романтизма, автора знаменитых симфоний, струнных квартетов, фортепианных сонат, внушала К.И.Чуковскому чувство восторга. Россия стала первой страной, в которой возник подлинный культ Бетховена: русские князья заказывали немецкому композитору квартеты и увертюры, русские войска побеждали его кумира Наполеона, а в европейской музыке чувствовалось влияние русских народных мелодий. Написанная после смерти композитора новелла В.Ф.Одоевского «Последний квартет Бетховена», которую высоко ценил А.С.Пушкин, свидетельствовала, как внимательно вслушивалась русская публика в трудные произведения

мастера, как пыталась проникнуть в тайну его музыкального мышления. Музыка Бетховена была популярна среди образованных помещиков, о чем, в частности, писал К.И.Чуковский в статье «Григорий Толстой и Некрасов» (1946), описывая Григория Толстого: «...этот помещик был один из просвещеннейших людей своего поколения, <...> он любил не только цыганские песни, но и квартеты Бетховена, не только карты, но и философские книги, <...> с ним беседовал и вел переписку Маркс, <...> он смолodu вращался среди лучших людей, какие только были в России» [21, с. 39]. Бетховен также упоминается в одной из строк стихотворения Н.А.Некрасова «Псовая охота», рифмовку которого подробно анализировал К.И.Чуковский: «...поэт трижды позволил себе эту почти небывалую по тому времени вольность: пропустил во второй стопе один неударяемый слог и ввел таким образом стяжение в середину строки:

Что твой Россини (*пауза*), что твой Бетховен» [17, с. 453–454].

Русские связи биографии и творчества Бетховена были разнообразны: это и знакомство с русским послом в Вене графом А.К.Разумовским, и переписка с князем Н.Б.Голицыным, и использование в русских квартетах тем русских народных песен. Бетховенские композиции давали творческое вдохновение русским художникам, о чем, в частности, так размышлял К.И.Чуковский в письме И.Е.Репину в 1926 г.: «Разве “реалист” ощущает до такой степени “музыку” картины, как ее ощущаете Вы. Недаром Вы писали свою “Дочь Иаира” <картину “Воскрешение дочери Иаира” (1871)> по “Quasi Una Fantasia” <“Лунной сонате”> Бетховена. Для меня с детства каждая Ваша вещь есть нечто гораздо большее, чем изображение такой-то и такой-то реальности» [22, с. 60]. Бетховен был созвучен кругу общения К.И.Чуковского, о чем, например, свидетельствовало одно из высказываний композитора, вписанное в «Чукоккалу» рукой Ю.К.Олеси: «“Я не знаю другого превосходства, кроме доброты”. Это сказал Бетховен» [23, с. 466].

Популярности Бетховена в России способствовала убежденность значительной части русского культурного общества в том, что произведения немецкого автора стали основой, от которой отталкивались в своем творчестве русские композиторы. Произведения Бетховена широко исполнялись на русской сцене, существовала обширная традиция русской бетховенианы. Но не всегда исполнителям удавалось передать сложный, многогранный стиль немецкого композитора, на что указывал К.И.Чуковский, услышавший однажды пианистку Жени Штембер: «...а это Жени Штембер, пианистка <...>. Жени играла – Бетховена – как машина, без выражения – и Репин, который любит музыку, – тонко ей это заметил» [24, с. 181]. В советском обществе Бетховен, по мнению К.И.Чуковского, стал композитором для немногих «понимающих», – в этой связи примечательна дневниковая запись писателя, воссоздающая случай на Олимпиаде, проходившей в Украине в 1936 г.: «Больше всего в этой Олимпиаде понравился мне – “Сурок” Бетховена, исполненный какой-то тоненькой испуганной девочкой – феноменальное чувство изящества, прелестный поэтический голос, чудесные тональности, – жаль только, что она так сильно оробела вначале. Особых лавров она не стяжала. Гораздо больше хлопали татарским, итальянским и всяким другим “гопакам”, которые были исполнены виртуозно, но все же близки к физкультуре» [20, с. 27].

Непонимание музыки Бетховена было обусловлено самой исторической эпохой, определявшей идеологический подтекст в формировании образа композитора. По наблюдению К.И.Чуковского, героическая составляющая бетховенского творчества, некоторые факты из биографии композитора и отдельные особенности его характера были взяты на вооружение коммунистической пропагандой, в результате чего появился некий феномен – советский Бетховен – революционер, бунтарь

и строитель светлого будущего. Такое выборочное отношение к наследию немецкого композитора, как считает К.И.Чуковский, исказило оригинальную концепцию его творчества. Критикуя русский футуризм, писатель в книге «Футуристы» осуждал авторов нового времени, свергавших оковы «владычества» Петрарки, Бетховена, Рембрандта: «Разум свергнут, весь мир безразумен, но странно: им и этого мало. Свобода, так свобода до конца! Рушить, так рушить все! Неужели, свергнув иго Разума, мы останемся в *оковах Красоты*? Не свергнуть ли и красоту заодно? Довольно над нами владычествовали Петрарки, Бетховены, Рембрандты! Красота поработила весь мир <...> бунт и против разума, и против красоты! Здесь высшее освобождение искусства!» [17, с. 66].

Творчество Бетховена, предшествуя эпохе романтизма в музыке, формировало новое представление о фигуре художника. Гений, творец в парадигме романтизма обязательно должен был быть титаном и борцом, трагической фигурой, ниспровергателем старого, прокладывающим новые, неизведанные, индивидуалистические пути. Именно таким, по мнению К.И.Чуковского, и вошел Бетховен в русское культурное сознание. Отметим, что в конце жизни и сам К.И.Чуковский заслужил сравнения своих книг с восхитительными композициями Бетховена, – об этом написал ему Ю.Г.Оксман в письме от 9 июля 1960 г.: «Я уже много раз испытывал такую же чистую радость “незаинтересованного созерцания”, читая Ваши книги, как и сейчас. Впрочем, слово “незаинтересованность” в его шеллингианском смысле несколько обедняет мои эмоции. Ваши работы всегда меня кровно интересуют, но я могу радоваться им еще и иначе – они восхищают, как симфония Бетховена» [25, с. 100].

Чаще других немецких композиторов К.И.Чуковским упоминался Р.Вагнер, отношение к творчеству которого со стороны деятелей русской культуры было традиционно противоречивым, нередко менялось под влиянием художественно-эстетических и внешних историко-политических причин. Сознывая масштаб и философскую глубину вагнеровского наследия, К.И.Чуковский относил Вагнера к композиторам новой эпохи, в творчестве которых диссонанс спорил с гармонией, создавая новую, своеобразную реальность. Произведения Вагнера отличались *изобразительностью* в музыке, которую К.И.Чуковский, однако, считал чуждой музыкальной культуре. Вагнер смело использовал приемы, которым не было места в традиционной музыке; это позволило ему раздвинуть границы собственно музыкального мышления, отойти от сложившихся стереотипов.

С конца 1850-х гг., когда в России были опубликованы первые статьи о Вагнере, принадлежавшие А.Н.Серову, оперы немецкого композитора все активнее завоевывали русских слушателей; к началу XX в. они заняли важное место в репертуаре отечественных театров. Пафос служения искусству в вагнеровском творчестве сыграл большую роль в формировании самобытности русского Серебряного века, который испытал на себе влияние эстетических идей Вагнера. Музыка Вагнера в силу своей многоплановости была сложна как для исполнителей, так и для слушательского восприятия. В этой связи примечательна следующая запись Н.С.Гумилева, оставленная на одной из страниц «Чукоккалы»: «Говорить речи Горькому с целью его порадовать так же бессмысленно, как любителям играть свои композиции Вагнеру» [23, с. 226]. При исполнении произведений немецкого композитора необходимо было учитывать не только их содержательную сторону, специфику раскрытия душевного состояния героев на фоне психологических конфликтов, но и баланс внутреннего и внешнего наполнения, который становился отличительной чертой вагнеровского стиля. По мнению К.И.Чуковского, большое значение для популяризации творчества Вагнера в России имела многоплановость его творчества: Вагнер был одновременно музыкантом, композитором, дирижером, поэтом, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

драматургом, эстетиком, философом, социологом, культурологом, публицистом. Вагнеровское наследие впечатляло не только уровнем решения художественных, эстетических задач и философской глубиной, но и самим объемом литературно-художественных и теоретических работ.

Сложность объективной оценки творчества Вагнера ранним К.И.Чуковским была обусловлена знаковым политическим событием – Первой мировой войной, разделившей не только две страны – Россию и Германию, но и две культуры и приведшей к тому, что вагнеровское искусство оказалось невостребованным, неактуальным. И хотя в первые постреволюционные годы музыка Вагнера вернулась на российскую сцену, отношение к ней претерпело существенную эволюцию: на смену прежнему стремлению постичь произведения немецкого композитора во всей их полноте и сложности пришло желание поставить их на службу революции, ведущее к кардинальному переосмыслению традиционных представлений. Отечественная эстетика принимает не все идейные направления творчества Вагнера, а симпатией и пониманием отзываясь лишь о том, что тематически укладывается в концепцию революционности и народности, приближается к марксистским представлениям. Подобный стереотип был сформирован «ценителем Рихарда Вагнера» [26, с. 306] А.В.Луначарским, предложившим концепцию творческой эволюции немецкого композитора – от революционного, прогрессивного раннего этапа деятельности к реакционному позднему: «Во всех тогдашних статьях и речах Луначарского чувствуется его нетерпеливая жажда приобщить новую советскую массу читателей к величайшим достижениям культуры минувших времен. Отсюда его жаркие статьи о Данте, о Лопе де Вега, о Гете, о Гейне, о Вагнере, о Сервантесе, о Пушкине, об Александре Островском, о Достоевском, о Петефи, об Уитмене» [26, с. 317]. Наиболее приемлемыми для сценического воплощения на новом историческом этапе оказывались ранние оперы Вагнера. Такой социологизированный подход к анализу искусства, господствовавший в отечественной науке, обеднял и искажал вагнеровские замыслы, не укладывавшиеся в рамки адаптации классики для массового сознания. По наблюдению К.И.Чуковского, в 1920 – 1930-е гг. наибольший интерес среди сочинений композитора привлекали уже не «Кольцо нибелунга» и «Парсифаль», а «Нюрнбергские мейстерзингеры»; демократизм героев вызывал безусловную симпатию, но так как авторы советских постановок, помимо политической подоплеки, предпочитали видеть в вагнеровском творении еще и пропаганду самодетельного искусства и насмешку над формализмом, произведение обретало иное звучание, во многом искажавшее авторский замысел.

Среди сочинений Вагнера К.И.Чуковский нередко называл оперу «Лоэнгрин», регулярно ставившуюся в русских театрах, сформировавших свою традицию исполнения музыки этого произведения, интерпретации образов сценических героев. Одним из самых ярких Лоэнгринов писатель справедливо считал выдающегося русского певца Л.В.Собинова, который впервые предстал в этой роли в 1908 г. на сцене Большого театра. Его образ отличался от общепринятого и привычного героического. Благодаря своей творческой индивидуальности, внешним данным и голосу Л.В.Собинов представил Лоэнгриня очаровательным юношей, что позволило не только внести мотив лирической прелести и обаяния молодости, но и раскрыть образ Лоэнгриня полнее, чем это можно было сделать через привычный портрет смелого воина. С этой ролью Л.В.Собинова связана история, нашедшая отражение в рукописном альманахе «Чукоккала». В стихотворении В.В.Маяковского «Сергею Есенину» (1926) есть строки о Л.В.Собинове: «Эх, поговорить бы иначе с этим самым с Леонидом Лоэнгринычем!», в которых поэт критикует отношение общества к смерти С.А.Есенина: «...ваше слово слоня-

вит Собинов...». Ответом Л.В.Собинова стало гневное четверостишие «От души Маяковскому», записанное в «Чукоккалу» [23, с. 172].

К.И.Чуковский считал особой заслугой Л.В.Собинова привнесение гуманистических элементов в роль Лоэнгина, приведшее к обретению героем большой внутренней духовной силы, привлекательной для русского слушателя. Отмечая совершенство вагнеровской оперы, мастерство композитора в раскрытии душевного мира героев, их непростых переживаний и эмоций, представление наиболее важных сцен на фоне столкновения двух начал – добра и зла, К.И.Чуковский особо ценил как самую таинственную легенду о средневековом рыцаре, так и невероятный, присущий только ему одному, стиль Вагнера. Писатель характеризовал многочисленные отклики на «Лоэнгина» в русской печати XIX в., в частности, увидевшую свет в некрасовских «Отечественных записках» статью Ф.М.Толстого «Русская опера», автор которой «по своей старой привычке рекламирует себя, сообщая читателям, что в газете “Голос” “господин Ростислав” дал совершенно верную оценку оперы Рихарда Вагнера “Лоэнгрин”...» [21, с. 297]. К.И.Чуковский негативно отзывался о подобных статьях, далеких от объективного отношения к описываемым явлениям и чуждых духу демократических изданий: «Нельзя сказать, чтобы редакция журнала <<Отечественных записок>> относилась с большим уважением к этим принудительным статьям. Она сокращала и правила их, стараясь хоть немного вытравить из них тот специфический дух, который был присущ фельетонным статьям Ростислава. Но, несмотря на все ее усилия, статьи эти плохо вязались с общим тоном “Отечественных записок”» [21, с. 297]. Появление статьи Ф.М.Толстого в «Отечественных записках» К.И.Чуковский объяснял конъюнктурными соображениями: желанием Н.А.Некрасова поддерживать хорошие отношения с влиятельным цензором.

В статьях К.И.Чуковского отмечено мировое значение композиторского творчества Вагнера, в частности, акцентирована позиция Бернарда Шоу, который в годы неприятия творчества немецкого композитора в Англии встал на его защиту: «Когда англичане считали Рихарда Вагнера сумасшедшим шарлатаном, Бернард Шоу – один против всех – выступил с обширным памфлетом, где доказывал, что Рихард Вагнер гений (*Совершенный Вагнерист*, 1898)» [27, с. 528]. С творчеством Вагнера был знаком и Марк Твен, о котором в очерке 1910 г., опубликованном в журнале «Речь», К.И.Чуковский написал: «...Он любит все в жизни, каждое событие, каждое “приключение”, каждое явление <...> и от полноты этой любви смеялся – <...> над операми Вагнера...» [27, с. 628]. И даже Шерлок Холмс Артура Конан Дойля не способен, в восприятии К.И.Чуковского, пройти мимо Вагнера: «...страстно любит музыку, особенно Гайдна и Вагнера, и сам превосходно играет на скрипке. Концерт скрипача Сарасате для него большое событие...» [27, с. 571].

Имя Вагнера упоминается в статье К.И.Чуковского «Мой отзыв о работе Амфитеатрова», призванной подчеркнуть карикатурно вычурный стиль современного писателя, в творчестве которого «дешевый стиль декаданс сочетается с наивно-фельетонным»; для разъяснения своей позиции писатель приводит «крикливое» выражение – «титан музыки XIX века Рихард Вагнер» [22, с. 367]. То, что К.И.Чуковский считает творчеством Вагнера одним из величайших явлений культурной жизни целой эпохи, опосредованно следует из его критического отзыва о творчестве В.М.Дорошевича, о его читателях: «И вот перед нами из писаний г. Дорошевича вынырнули физиономии его читателей. Ленивые сердцем, дряблые духом, дикари по вкусу и мироощущению, – чужою рукою брошенные в чужую культуру... Там на верхах культуры какая-то утонченная мораль, какие-то утонченные радости и страдания. Там Метерлинк,

Чехов, Вагнер» [18, с. 376].

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Как видим, немецкая классическая музыка занимала важное место в жизни и эстетике К.И.Чуковского, была его глубокой внутренней потребностью и побуждала к литературному творчеству. К.И.Чуковский находил аналогии между художественным наследием немецких композиторов и отечественной литературной традицией, между любимыми музыкантами и писателями [о международных связях творчества К.И.Чуковского см.: 28, с. 225–241; 29, с. 250–256; 30, с. 365–369; 31, с. 245–251; 32, с. 199–206; 33, с. 736–740; 34, с. 693–697]. Пристрастие К.И.Чуковского к классическим композиторам определялось такими чертами их музыкальной культуры как совершенство и строгость формы, мелодичность, эмоциональная насыщенность и выразительность. И даже неоднозначно воспринимавшаяся современниками музыка Вагнера, несмотря на чрезмерную эффектность и стремление самого автора придать музыке подчиненный, избирательный характер, вызывала восхищение писателя. Перспективным в этом плане может считаться комплексный анализ культурно-философских идей немецких композиторов в восприятии К.И. Чуковского, в соотнесении с которыми выявляется общее и особенное в решении писателем основных нравственно-эстетических вопросов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев М.П. Взаимодействие литературы с другими видами искусства как предмет научного изучения // Русская литература и зарубежное искусство. – Л.: Наука (Ленингр. отд.), 1986. – С. 5–19.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 502 с.
3. Курбанов Б.О. Взаимосвязь музыки и литературы. – Баку: ЭЛМ, 1972. – 140 с.
4. Майорова А.В. Литература и музыка. – Рига: Изд-во Латвийского ун-та им. П.Стучки, 1981. – 103 с.
5. Мейлах Б.С. Взаимодействие искусства и задачи изучения художественного творчества // Вопросы литературы. – 1964. – № 3. – С. 3–16.
6. Алексеев М.П. Русские встречи и связи Бетховена // Русская книга о Бетховене. К столетию со дня смерти композитора (1827–1927). – М.: Музыкальный сектор, 1927. – С. 92–110.
7. Базунов С.А. Рихард Вагнер. Его жизнь и музыкальная деятельность. – СПб.: тип. «Общественная польза», 1891. – 96 с.
8. Бернандт Г.Б. Одоевский и Бетховен (страница из истории русской бетховенианы). – М.: Советский композитор, 1971. – 52 с.
9. Браудо Е.М. Рихард Вагнер и Россия. Новые материалы к его биографии. – Пг.: Начатки знаний, 1923. – 44 с.
10. Дурьлин С.Н. Вагнер и Россия: О Вагнере и будущих путях искусства. – М.: Мусaget, 1913. – 68 с.
11. Ливанова Т.Н., Питина С.Н. И.С.Бах и русская музыкальная культура // Русская книга о Бахе: Сб. ст. / Сост. Т.Н.Ливанова. – М.: Музыка, 1985. – С. 6–98.
12. Ливанова Т.Н. Моцарт и русская музыкальная культура. – М.: Музгиз, 1956. – 112 с.
13. Сапонов М.А. Русские дневники и мемуары Рихарда Вагнера, Людвиг Шпора, Роберта Шумана. – М.: Дека-ВС, 2004. – 344 с.
14. Раку М.Г. Музыкальная классика в мифотворчестве советской эпохи. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 720 с.
15. Улыбышев А.Д. Новая биография Моцарта: В 3 т. – М.: паровая скоропечатня П.Юргенсона, 1890–1892. – Т. 1–3.
16. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 14. Письма (1903–1925) / Вступ. ст. Е.Ивановой; составление Е.Ивановой, Л.Спиридоновой, Е.Чуковской; общая редакция, подг. текстов и коммент. Е.Ивановой и Е.Чуковской. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013. 688 с.
17. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т.



- Т. 8. Литературная критика. 1918–1921 / Предисл. Е.Ивановой; коммент. Е.Ивановой и Б.Мельгунова. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 664 с.
18. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 6. Литературная критика (1901–1907): От Чехова до наших дней; Леонид Андреев большой и маленький; Несобранные статьи (1901–1907) / Предисл. и коммент. Е.Ивановой. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 624 с.
19. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 10. Мастерство Некрасова. Статьи 1960–1969 / Предисл. и коммент. Б.Мельгунова и Е.Чуковской. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 736 с.
20. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 13. Дневник (1936–1969) / Коммент. Е. Чуковской. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013. – 640 с.
21. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 9. Люди и книги / Коммент. Б.Мельгунова и Е.Ивановой. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 496 с.
22. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 15. Письма (1926–1969) / Вступ. ст. Е.Ивановой; составление Е.Ивановой, Л.Спиридоновой, Е.Чуковской; общая ред., подг. текстов и коммент. Е.Ивановой и Е.Чуковской. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013. 800 с.
23. Чукоккала. Рукописный альманах Корнея Чуковского / Сост. Е.Чуковской. – М.: Русский путь, 2006. – 584 с.
24. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 11. Дневник (1901–1921) / Предисл. В.Каверина; коммент. Е.Чуковской. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2013. – 592 с.
25. Ю.Г.Оксман – К.И.Чуковский. Переписка. 1949–1969. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 192 с.
26. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 5. Современники / Сост. и коммент. Е.Чуковской. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 480 с.
27. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. – Т. 3. Высокое искусство; Из англо-американских тетрадей / Сост. Е.Чуковской и П. Крючкова. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 640 с.
28. Жаткин Д.Н. Русские переводы Р.Бёрнса и У.Блейка в восприятии К.И.Чуковского // Художественный перевод и сравнительное литературоведение. II: Сб. научных трудов / Отв. ред. Д.Н.Жаткин. М.: Флинта; Наука, 2014. С. 225–241.
29. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Немецкие страницы переписки К.И.Чуковского с Л.К.Чуковской // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. 2015. №6 (28). Т. 2. С. 250–256.
30. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в «Записках об Анне Ахматовой» Л.К.Чуковской // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №9. Ч. 2. С. 365–369.
31. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в переписке Л.К.Чуковской с Д.С.Самойловым // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. 2015. №6 (28). Т. 1. С. 245–251.
32. Жаткин Д.Н. Д.Г.Россетти в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социальногуманитарные науки. 2015. №1 (23). Т. 2. С. 199–206.
33. Жаткин Д.Н. Томас Мур в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №10. Ч. 4. С. 736–740.
34. Жаткин Д.Н. Роберт Бёрнс и К.И. Чуковский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №3. Ч. 4. С. 693–697.

**Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006  
Российского научного фонда.**

*Статья поступила в редакцию 27.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 882.7.08

СВОЕОБРАЗИЕ ЖАНРА КНИГИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА «МОЙ ДАГЕСТАН»

© 2017

**Рамазанова Пати Казихановна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин  
*Всероссийский государственный университет юстиции*  
(367008, Россия, Махачкала, проспект Акушинского, 7, e-mail: Patee1@mail.ru)

**Аннотация.** В статье анализируется своеобразие жанра книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан». Подчеркивается присутствие личностного отношения автора к действительности. Рассматривается соотношение лирического и эпического как особенность «Моего Дагестана» с доминированием лирического. Анализируются различные точки зрения литературоведов в отношении специфики жанра данного произведения. «Мой Дагестан» обладает своим особым ритмом, подчеркиваемым повторами. В книге присутствует поэзия, которая осуществляется то в виде эпиграфа к отдельным главам, то втискивается в строку к стати пришедшее на память четверостишие или целая строфа, то приводится законченное стихотворение, то цитируется отрывок из поэмы. Но это нисколько не умаляет значение прозаического, которое создается деятельностью лирического героя. В книге «Мой Дагестан» важное место занимает лирический герой. У Расула Гамзатова поэзия и проза – это широкий и единый комплекс, в совокупности которого характер лирического героя обозначается в самом точном смысле слова. Биографическое книги «Мой Дагестан» естественно сочетается с чертами лирического героя. Характер лирического героя определяет принцип отбора материала и его построение. Расул Гамзатов собирает куски впечатлений, разговоров, биографических отрезков своей собственной жизни и жизни других, притч, анекдотов, записей из памятной книжки – и превращает все это в состав произведения. Лирический герой как строитель. Анализируются такие главы, как «Стиль», «Язык». Подчеркивается динамизм произведения, который выражается в переменчивости настроений лирического героя и тем, поднимаемых в книге «Мой Дагестан».

**Ключевые слова:** книга Расула Гамзатова «Мой Дагестан», повествование, поэтичность, исследователи, лирическая проза, жанровая сущность, соотношение лирического и эпического, лирический герой, стиль, динамичность, поэтические вставки, лирико-философские раздумья, образ автора, синтетический характер.

THE PECULIARITY OF THE GENRE OF THE BOOK «MY DAGESTAN» BY RASUL GAMZATOV

© 2017

**Ramazanova Pati Kazikhanovna**, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Humanitarian and Socioeconomic Disciplines  
*All-Russian State University of Justice*  
(367008, Russia, Makhachkala, Akushinskiy Avenue 7, e-mail: Patee1@mail.ru)

**Abstract.** The article analyzes peculiarity of the genre of Rasul Gamzatov's book "My Dagestan". The presence of the author's personal attitude to reality is emphasized. The ratio of lyrical and epic is considered as a feature of "My Dagestan" with lyrical dominance. Different points of view of literary critics regarding specifics of the genre of this work are analyzed. "My Dagestan" has its own special rhythm, underlined by repetitions. In the book there is poetry, which is implemented in the form of an epigraph to individual chapters, then a quatrain or an entire stanza comes to mind, then a complete poem or an excerpt from a poem is cited. But this does not detract from the importance of the prosaic, which is created by the activities of the lyrical hero. In the book "My Dagestan" an important place is occupied by the lyrical hero. Rasul Gamzatov's poetry and prose represent a broad and unified complex, in this combination the character of the lyrical hero is designated in the most precise sense of the word. The biographical book "My Dagestan" naturally combines with the features of the lyrical hero. The character of the lyrical hero determines the principle of selection of the material and its construction. Rasul Gamzatov collects pieces of impressions, conversations, biographical segments of his own life and the lives of others, parables, anecdotes, notes from a memorial book - and turns it all into a composition of the work. Lyrical hero is like a builder. Such chapters as "Style", "Language" are analyzed. It emphasizes the dynamism of the work, which is expressed in the variability of moods of the lyrical hero and the topics covered in the book "My Dagestan".

**Keywords:** Rasul Gamzatov's book "My Dagestan", narration, poetry, researchers, lyrical prose, genre essence, lyrical and epic ratio, a lyrical hero, style, dynamism, poetic insertions, lyrical and philosophical reflections, author's image, synthetic character.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В статье поставлена проблема своеобразия такого жанра, как лирическая проза, выявлены ее жанровые особенности. Представлен идейно-художественный анализ книги Расула Гамзатова «Мой Дагестан», проводится параллели с другими произведениями лирической прозы, анализируется как лирическая, так и эпическая сторона произведения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Теоретико-методологической основой исследования послужили труды Э.А. Бальбурова, В. Дементьева, Л. Антопольского и др. Из дагестанских теоретиков и историков литературы автор диссертации опирается на исследования С.Х. Ахмедова, К. Абукова, А.М. Вагидова, К. Султанова, в которых научно освещены вопросы становления и развития национальных литератур и лирической прозы. Во всех представленных работах анализируется тематика, жанровое своеобразие и проблемы, поставленные в книге Р. Гамзатова «Мой Дагестан», осо-

бенности лирического и эпического, их соотношение.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью исследования является анализ жанровых особенностей книги «Мой Дагестан», обоснование специфики жанра этого произведения, соотношение его с другими прозаическими произведениями.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Опираясь на имеющуюся научно-критическую литературу о жанре лирической прозы, рассматривали книгу Расула Гамзатова «Мой Дагестан», его типологические признаки, особенностями сюжета, композиции и образов в данном жанре, выявили своеобразие стиля и языка данного произведения.

В 50-60-е годы XX века, когда произошли глубинные сдвиги в жизни страны, у писателей возникло обостренное внимание к внутреннему миру героев, чей мир близок автору. Повествование от первого лица становится не только способом, обеспечивающим доверительную интонацию, но и принципом, подчеркивающим автобиографичность произведения. Личностное отношение к действительным событиям и процессам жизни сквозит и в «Моем Дагестане» Р. Гамзатова, которому, кроме того,

присущи гражданственность, патриотический пафос, поэтичность.

В книге «Мой Дагестан» наравне с повествовательной, эпической основой произведения стоит и лирическая.

В лирической прозе автобиография автора становится темой исповеди, темой лирического монолога. Авторское переживание проникает в весь повествовательный материал. Основным принципом организации повествовательного материала становится самораскрытие автора. Жанровая сущность лирической прозы, как показывает Э.Бальбуров, не формируют поэтичность, взволнованность, ассоциативность, монологичность, хотя они могут быть и имманентными чертами лирической формы [7]. Вслед за В. Новиковым, С. Петровым, Я. Эльсбергом Э. Бальбуров рассматривает лирическую прозу как особый тип художественного обобщения, где присутствие личности автора, раскрывающего созвучные эпохе собственные мысли и переживания, является обязательным. Изображается не действительность, а ее отражение в переживаниях писателя.

С.Х. Ахмедов в своей работе «Художественная проза народов Дагестана. История и современность» пытается обозначить свойства лирической прозы: «В отличие от конкретно-аналитического стиливого течения, которое в большей степени сохраняет верность традиционной повествовательной форме, четкости и логичности в развертывании сюжетных линий, композиционной стройности, воспроизведению действительности в «формах самой жизни», лирическая и лирико-романтическая проза тяготеет к композиционной дробности, прерывистости и фрагментарности сюжета, к эссеизму, широкому использованию повествовательных форм «рамочного рассказа» [4]

С такой оценкой произведений лирической прозы, опирающейся на суждения и наблюдения Р.Ф. Юсуфова о жанровой специфике книги Р.Гамзатова «Мой Дагестан», трудно не согласиться. Соотношение лирического и эпического мы находим в романе Р.Гамзатова «Мой Дагестан». Это произведение стоит особняком в дагестанской прозе. «Мы привыкли к его щедрому поэтическому таланту, и вряд ли кто знал, что в цветущем творческом лугу Гамзатова забьет новый родник, давший прозаическую книгу «Мой Дагестан». Это было неожиданностью приятной, ибо прозаик Гамзатов оказался таким же интересным, как и поэт Гамзатов» [1, С.66]. Проза Расула Гамзатова сразу же привлекла к себе внимание. Высказывались критики широкого круга – от авторов московских газет и журналов до рецензентов «Сибирских огней» и «Дальнего Востока».

«Мой Дагестан» – это книга размышлений. Она столь своеобразна, что не поддается единому общепризнанному жанровому определению. Сложность формы и содержания книги Р.Гамзатова вызвали целый ряд суждений об особенностях ее жанра. Один из первых исследователей книги И. Гринберг в статье «Поэзия горской прозы» выявил в ней такие стороны: «книга по теории литературы», «творческая исповедь», «автобиография», «история дагестанской поэзии», «свод писательских высказываний», «фольклорный сборник». «Но прежде всего и более всего это, разумеется, художественная проза». [12]. Данное определение не вполне ясно, так как художественная проза многожанрова. Проза Гамзатова необычайна, и тем естественнее споры вокруг ее природы и особенностей. Каждый из критиков по-своему определял жанр книги Р. Гамзатова. В.Сахаров считает «Мой Дагестан» «поэмой в прозе» [13], В. Кочетов – лирической повестью [14], С.Алиева – романом-эссе [21], В. Дементьев – «летописью жизни автора» [11], З.Казбекова высказывает мнение о том, что такие произведения, как «Мой Дагестан», «предстают саговыми в отношении идейного их замысла к моменту национального возрождения» [17]. Л.Антопольский пишет: «Что это? Очерк, очерковая повесть, «книга-песня», проза, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

совершенно тождественная лирике, – некий горский верлибр, заметки о жизни, автобиография-исповедь?» [3, С.251]К. Абуков пишет: «Мой Дагестан» – такая проза, которая содержит, кроме лирического воспевания родного края и искренней исповеди еще и полемику, публицистику, философские раздумья. В этой многогранности, многоликости, многозвучности и заключается оригинальность «Моего Дагестана», его художественная неповторимость» [1, С.67] Каждый из критиков имеет свою позицию, но в чем-то они оказались совершенно единодушными. Например, в том, что дарование Гамзатова раскрылось в новом и неожиданном качестве, проза его лирична и в то же время заключает в себе неувольнимое своеобразие. Сам Гамзатов, словно предвидя эти споры, размышляет о жанре «Моего Дагестана»: «Что это будет: рассказ, повесть, сказка, предание, легенда, раздумье или просто статья – я не знаю... Одни редакторы и критики скажут мне, что я написал не роман, не сказку, не повесть и вообще неизвестно что. Другие редакторы, что это и то, и другое, и третье, и пятое, и десятое... А я и не возражаю. Называйте потом, как хотите то, что выйдет из-под пера».

Обычная жанровая природа произведения определяется его сопоставлением с типологически однородными явлениями литературы.К.Султанов в книге «Расул Гамзатов» пишет: «...Гамзатов-беллетрист не имел предшественников, тем более учителей, в литературе Дагестана. Его интуиция и вкус не позволили ему продолжать сюжетную прозу, принявшую у нас форму литературного шаблона. Он не пошел и по стопам ЭффендиКапиева, ибо хотел остаться Расулом Гамзатовым в прозе». [20, С.139 – 140] С.Ахмедов считает, что данное высказывание является субъективным. К. Абуков в статье «Проза, перепаханная плугом поэта» убедительно доказывает наличие преемственных связей между книгой Р.Гамзатова и «Поэтом» Э.Капиева: «Опыт Капиева благотворно повлиял на формирование стиля «Моего Дагестана» Расула Гамзатова» [15]Об «очевидной преемственной связи» книг Э.Капиева «Поэт» и Р.Гамзатова «Мой Дагестан» писал и М.Пархоменко в статье «Рождение нового эпоса» [10] Действительно, непринужденная манера повествования, свободное включение фольклорного материала, дневниковых записей в ткань произведения и многое другое сближают названные книги.

Исследователи относят «Мой Дагестан» к лирической прозе. В книге «Идейное единство и художественное многообразие советской прозы» (М., «Мысль», 1974) анализ книги Р.Гамзатова послужил обоснованию выводов о художественной природе лирической прозы как одного из стиливых течений в современной литературе (статья С.А. Липина «Лирическая проза как стиливое течение в современной советской литературе»). [16]

В статье Всеволода Сахарова «На время расставаясь со стихами...» произведение Расула Гамзатова анализируется в ряду прозаических книг современных поэтов. Среди них «Дневные звезды» О. Берггольц, «Наброски к роману» К. Ваншенкина, «Проза поэта», «Силуэты» и «Как кончаются войны» В. Субботина и др. В.Сахаров отмечает оригинальность композиции прозаических произведений поэтов. Свое утверждение критик подкрепляет примером книги Р.Гамзатова: «Мой Дагестан» – это не повесть, не роман, не путевые очерки. Это именно песнь, поэма в прозе, эпос об органичном и многоликом мире родины поэта, о ее настоящем, прошлом и будущем». [13] Действительно, «Мой Дагестан» – поэтичная и в высшей степени эмоциональная книга. Поэзия пронизывает все ее части. «Мой Дагестан» обладает своим особым ритмом, подчеркиваемым повторами:

Поэзия присутствует в книге и в прозаических строчках, и самостоятельно. «Поэзия проникла в «Мой Дагестан» двумя путями. Первый – особенности стиха Расула Гамзатова отразились на его прозаическом слоге: яркая образность, тонкость чувств и восприимчивый. Это тот



случай, когда проза, вобравшая в себя щедрый заряд поэзии, сверкает изнутри. Второй – непосредственные поэтические вставки в ткань прозы. Это осуществляется то в виде эпиграфа к отдельным главам, то втискивается в строку к стати пришедшее на память четверостишие или целая строфа, то приводится законченное стихотворение, то цитируется отрывок из поэмы. Тут использованы и народные песни, и Махмуд, и то, что было опубликовано раньше, и то, что сочинено Гамзатовым в процессе работы над его прозаической книгой». [2, С.96]

Поэтических вставок в «Моем Дагестане» много. И включены все они не случайно, каждый имеет свое смысловое значение: «... это не лубочные мазки, не погоня за дешевой красотью – в стихотворных кусках четко проступает их смысловое значение в прозаическом контексте» [2, С.96].

Стихи нужны тогда, когда состояние души и чувства, обуревающие автора, могут быть переданы только прозаическим языком поэзии [1].

В то же время – это книга прозы, притом прозы высокой пробы. Прозаическая работа Р.Гамзатова завоевала огромную популярность, заслужила высокую оценку взыскательных мастеров. «Творение Гамзатова, – писал о первой книге «Моего Дагестана» Чингиз Айтматов, – не похоже ни на что, что когда-либо доводилось читать. С точки зрения жанра, пожалуй, оно не имеет ничего подобного себе в мировой литературе. Да и только ли жанра!?»

«О прозе Расула Гамзатова можно сказать то же самое, что было однажды сказано в отношении Гейне: его проза перепажана плугом поэта» [1, С.67].

К. Султанов обратил внимание на мысль автора, как на двигательное начало всей книги, назвал мысль основным героем «Моего Дагестана» [20, С.138] В «Моем Дагестане» нет сквозного действия, сюжета в обычном понимании этого слова, но все ее компоненты объединены героем, как бы вслух размышляющим автором. Примечательно в то же время, что проза не противостоит поэзии, а добавляет существенное к характеристике лирического героя Гамзатова. «То, что раньше мерцало, оставалось неопределенным, то теперь обрастает плотью, сгущается, ритмично и четко входит в повествование – становится образом автора» [3, С.265]. Проза «Моего Дагестана» создается деятельностью лирического героя. Создается его движением – психологическим и почти реальным, то есть приобщением к непосредственной жизни. Расул Гамзатов поднимается по горным тропам Дагестана, учится в Литературном институте, вспоминает то, что ему говорили, – слушает, молчит, видит, действует, радуется и казнит себя – прикасается к чему-то во внешнем мире и в себе, и это входит в книгу. Характер лирического героя определяет принцип отбора материала и его построение. Расул Гамзатов собирает куски впечатлений, разговоров, биографических отрезков своей собственной жизни и жизни других, притч, анекдотов, записей из памятной книжки – и превращает все это в состав произведения. Лирический герой как строитель. Гамзатов не раз сам об этом упоминает: «вделал» в стену здания. У него есть целая глава, которую он назвал «Здание этой книги. Сюжет». И поэтому ему понадобились «Талант», «Работа», «Стиль» и многое другое. Книга написана так, что на ее страницах все только что случилось, только произошло и происходит в настоящую минуту. Автор – зачинщик всего этого, он воплощает движение, набирающее силу. Самохарактеристика запечатлена в классическом горском образе: «... я – горный ручей, я люблю свой исток, свой родник, свое каменистое русло. Я люблю те сумеречные ущелья, по которым протекает моя вода, те скалы, с которых она падает серебристыми водопадами, те тихие, ровные места, где она собирается в глубину, отражая в себе окрестные горы, небо и звезды в небе... Но я не говорю, что мне хватило бы одних ущелий. Я теку, – значит, у меня впереди цель. Я не только пред-

чувствую, я вижу, я знаю беспредельную широту моря».

Многие критики утверждают, что книга «Мой Дагестан» статична. Б.Леонов в журнале «Сибирские огни» укорял Гамзатова за... «композиционную статику его прозы. [19]Но, несмотря на критические высказывания, утверждаем, что книга «Мой Дагестан» динамична. Л. Антопольский сравнивал движение прозы Гамзатова с прихотливым течением горного ручья. От эпизода к эпизоду, от рассказа к воспоминанию – дальше, вперед. Но «я теку, – значит, у меня впереди цель». Причем цели автор достигает не сразу. Из единичных шагов складывается путь. Л. Антопольский показывает этот путь на примере одной из глав книги – «Стиль». Сама глава мозаична, разнообразна. Читатель может задаться вопросом: какое отношение к стилю имеют истории о переправе арбы через реку, о вставлении зубов, третьей женьтибе поэта или коллективной поездке писательских жен за мебелью в Москву. Понятие «стиль» привлекает Гамзатова в единстве его жизненного и литературного аспекта, нет границы между эстетическим и реальным. Стиль выступает у писателя как нечто особенное: стиль писательский, стиль поведения, охоты, разговора, перевода, отношения к традиции, пения, кузнечной работы, учебы, конного искусства... Лирический герой имеет право на свободу выбора, где ему искать, останавливаться, двигаться дальше. Каждая история имеет свое значение. Например, если перенести «День, проведенный с Абуталибом» в другое место книги, то тут же теряли бы свою значимость сопутствующие этому сюжету размышления о народности искусства, о том, как наиболее естественно может соединиться простодушная стилистика ашуга с отточенным мастерством профессионала. Гамзатов дорожит каждой историей, каждым рассказом, полнотой, широтой охвата, объемом. Л. Антопольский отмечает следующую закономерность: каждая притча изолированно не несет в себе оригинальности, но в контексте, сцепленная с другими, она заметно оживает. Книга Гамзатова приближена к жизни. «Законы жизни в больше степени, чем законы эстетики, формообразуют прозу поэта, – в этом, кстати, характерная ее жанровая черта...» [3, С.278]. Вот зашел разговор между отцом и сыном о литературном произведении – поэме, и тут же переключается на ее «стены» – без всяких кавычек: ведется речь о том, что она не должна быть похожа ни на дворец, ни на курятник, а сама на себя. Если поэма не завершена, значит, автор сумел открыть, но не сумел затворить двери, сумел отвернуть, но не смог завернуть кран. «идея для произведения Гамзатова не та вода, которая с грохотом мчится по камням, а та, которая незримо увлажняет почву» [3, С.279]. Книга «Мой Дагестан» – это жизнь, книга, написанная не по книжным законам.

В книге «Мой Дагестан» глава «Язык» занимает особое место.

Лирическое доминирует в книге «Мой Дагестан» Р.Гамзатова, где авторское видение жизни превалирует над эпическим, бесстрастным изображением человека и действительности. «Книга «Мой Дагестан» при всей ее философской глубине более лирична. В книге «Мой Дагестан» мы находим лирико-философские раздумья о жизни, о родине, о творчестве». [9]

К.Д.Султанов утверждает, что основным героем «Моего Дагестана» является мысль. [20, С.138] Исповедальный характер произведения Р.Гамзатова подчеркивают Р.Ф.Юсуфов[8] и Н.Б. Банк. [18]

В книге «Мой Дагестан» важное место занимает лирический герой. У Расула Гамзатова поэзия и проза – это широкий и единый комплекс, в совокупности которого характер лирического героя обозначается в самом точном смысле слова. Биографическое книги «Мой Дагестан» естественно сочетается с чертами лирического героя. «Тут взаимное комментирование» [10]. На страницах книги стихи перемежаются с прозой. Там, где конкретная информация уже выполнила свою задачу и

дальнейшее было бы перенасыщением, – там появляется поэзия, «выхватывает из суммы фактов повествования ее идеально-лирическую общность, как бы подбирая тем итоги, затем снова рассказ прозы – пространство для обозрения, неторопливого шага вперед – движение лирической эмпиричности» [3, С.266]. Кто же лирический герой книги Гамзатова? Это реально-биографический облик самого автора, который складывается из многих черт, порой незаметных штрихов. Читатель из точных биографических наблюдений видит, как складывается характер поэта. Исходным в его формировании является детство, именно тогда появились привязанности, которые затем не искоренились.

Все, что Расул слышал в детстве: старинные легенды, стихи и песни – неудержимо влекли к себе мальчугана. Так рождалась поэтическая художественная натура. Слушая истории и прибаутки, маленький Расул забывал обо всем. Он слышал только дедушкин голос, в его воображении рождались картинки. Эта увлеченность не знала границ и меры. Для того, чтобы записать песни кунака отца, можно, отправляясь по горным тропкам в аул Буцра, пойти на риск быть искусанным собаками, охраняющими овец. Это не означает, что Расул был вундеркиндом, прирожденным поэтом. Это был обыкновенный мальчишка, озорной, резвый, подвижный, общительный. Расул Гамзатов с юмором передает, как славно было прогулять день школьных занятий. Но в то же время повествует и о детских переживаниях после таких шалостей. Это были нравственные уроки, нравственное воспитание шло параллельно развитию художественных наклонностей. Однажды сыну пришлось держать ответ перед отцом. И старый Гамзат Цадаса сурово наказал его. Не за порванные штаны и проигранные деньги – за попытку выкрутиться, солгать. «Побил же я тебя, мой сын, за твою ложь. Ложь – это не ошибка, не случайность, это черта характера, которая может укорениться. Это страшный сорняк на поле твоей души. Если его вовремя не вырвать с корнем, он заполонит все поле так, что негде буде прорасти доброму семени. На свете нет ничего страшней лжи». Урок этот крепко запал в душу, остался назиданием на всю жизнь. И взрослый Расул Гамзатов знает твердо: «ложь – трусость, правда – мужество. Есть либо то, либо это, а середины здесь быть не может». Личность Гамзатова, его характер оттачивались на народной мудрости, на житейском опыте семьи, старших, на воспитании основных принципов морали.

Перевернута самая яркая страница жизни – детство. Образ автора развивается дальше. Читатель видит Гамзатова в различных ситуациях: работающим суфлером в аварском передвижном театре, в ажиотаже выскакивающим на сцену «просто в брюках и белой рубашке», чтобы заменить актера, которого во время любовной сцены утащила ревнивая супруга; беседующего с матерью бездарного поэта; встречающего в Италии художника-дагестанца, давнего эмигранта, большого ностальгией и надломленного человека. Так перед читателем возникают эпизод за эпизодом, страница за страницей.

«Монологичность повествования Р.Гамзатова сродни устному рассказу, которому присущи композиционная разомкнутость, компилятивность, разнохарактерность составляющие его частей. Вместе с тем, «Мой Дагестан» имеет четкие книжные традиции. «Мой Дагестан» – это рассказ крупного поэта «о времени и о себе», о месте Дагестана в мире, его размышления о природе искусства» [5] «Книга Расула Гамзатова вобрала множество фактов, событий, судеб разных эпох в их органическом переплетении с непосредственно-личными суждениями, впечатлениями, воспоминаниями. Но все это озарено высотой философско-исторического взгляда, светом современности».[1, С.116]

«Мой Дагестан» – проза переменчивых настроений. Поэт свой внутренний мир уподобляет морю: ведь и оно «бывает то ласковое, то вкрадчивое, то сердитое, то разгневанное. В поэте тоже неразрывно живут ра-

дость и скорбь, слезы и веселье, сила и слабость». Расул Гамзатов откровенен со своим читателем, не скрывает свое настроение: не утаивает спады и подъемы своей души. Настроение его меняется на протяжении всей книги. Предисловие и начало книги бодрые, задорные, игривые, автор в предвкушении приятной работы передает свой оптимизм. Когда писатель пишет о родном ауле, вспоминает горы отдаляющего детства и отрочества, то его строки овеяны тонким лиризмом, мягкой и задушевной грустью. В книге есть и грустные строки. «При всей лучистости, жизнерадостности повествования на страницы книги падает нередко и тень грусти, глубокой и искренней. Это в памяти автора всколыхнулось что-то неприятное, карающее его совесть или же вызывающее сочувствие» [2, С.97] Вспоминаая художника-аварца, забывшего родной язык, исповедуясь перед тенью Шамиля, Гамзатов уходит в себя, объясняясь будто с самим собой. Сумрак, охвативший душу автора, накладывает, разумеется, отпечаток и на стиль книги. А когда Расулу Гамзатову весело на душе, его выдумка неисощима, в писательской манере ярко выражается колоритная натура автора-горца, человека быстрых реакций, бодрости духа. Он смело вносит в книгу множество неожиданных забавных эпизодов, речь его брызжет остротами, прибаутками. Он то вспоминает джигитов, похитивших в ночной темноте вместо молодой горняк глухую старуху, то передает смешную историю о разоблаченном спекулянте, одетом в женский наряд (в год, когда женский вопрос в Дагестане «был поднят на должную высоту»). Сарказм присутствует в тех строчках, где писатель высмеивает такие человеческие пороки, как заносчивость, мнительность, назойливость. Автор осуждает таких людей, обнажая их всю убогость, ничтожество. Это то молодой поэт, часто меняющий жен, то драматург, воюющий за право господства в избранной им теме, то это «энергичная жена одного небезызвестного дагестанского поэта», при упоминании имени которой бросает в дрожь весь Союз писателей, все издательства и газеты.

«Мой Дагестан» богат разнообразием настроений: насыщен и юмором, и иронией, и едкой насмешкой, и горечью. Но общее настроение книги, которое передается и читателю – светлое, жизнеутверждающее.

Разнообразны и темы, поднимаемые Расулом Гамзатовым в «Моем Дагестане», порой он возвращается к тем темам, которые в той или иной степени разрабатывались им в поэзии. Например, истоки размышлений о родном языке, да и сам образ «языки-звезды» были намечены еще в поэме «Звезды Дагестана». Гамзатов-прозаик иногда и прямо ссылается на свою поэзию. Так, в главе «Работа» он воспроизводит шуточный разговор горянок «о беззаботном сердце и легкой доле Расула», но прежде как бы предупреждает читателя признанием: «Этот случай произошел давно... Я даже описал его в своей поэме, но не могу вспомнить и здесь».

В книге Расула Гамзатова «Мой Дагестан» мы видим синтетический характер, в ней размышления о природе искусства переплетаются с мыслями о Дагестане. Причем Дагестан рассматривается в книге Расула Гамзатова в диалектической связи со всем миром. В целом книга прозы Расула Гамзатова, которая сочетает в себе традиции горской литературы с опытом мировой и, прежде всего, русской советской литературы, свидетельствует о том, что дагестанская проза прочно встала на путь реалистических обобщений [6].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абуков К. На посту. Махачкала: Даг.книгоиздат. 1978.
2. Абуков К. У костра, зажженного Горьким. Махачкала: Даг.книгоиздат. 1972.
3. Антопольский Л. У очага поэзии. М.: Сов.писатель.1972.
4. Ахмедов С.Х. Художественная проза народов Дагестана. История и современность. Махачкала: Даг.

книгоиздат. 1996. С.181.

5. Ахмедов С.Х. Освещение жанровой системы дагестанской прозы. Махачкала: Даг.книгоиздат. 1987. С.24.

6. Ахмедов С.Х. На путях развития дагестанской советской прозы. Махачкала: Даг.книгоиздат. 1978. С.128

7. Бальбуров Э.А. Поэтика лирической прозы (1960 – 1970-е годы) – Новосибирск: Наука, 1985.

8. Банк Н. Нить времени. Л.:Сов.писатель, 1978. С.216.

9. Вагидов А.М. Поиск продолжается. Махачкала: Даг.книгоиздат. 2000. С.49.

10. Вопросы литературы. 1972, №5, с.27.

11. Дементьев В. Расул Гамзатов: Жизнь и творчество. М.: Сов. Россия, 1984. С.86.

12. Дон, 1969, №6. С.143.

13. Литературная газета, 1974, 13 марта, 1974. С.6.

14. Литературный Дагестан. Махачкала, 1980. С.332.

15. Литературный Дагестан. Махачкала. 1972. С.147.

16. Липина С.А. «Лирическая проза как стилевое течение в современной советской литературе»// «Идейное единство и художественное многообразие советской прозы». М.: «Мысль». 1974.

17. Мастерство Расула Гамзатова: Сб.статей. Махачкала, 1986. С.138.

18. Расул Гамзатов – поэт и гражданин. Махачкала, 1976. С.165.

19. «Сибирские огни», 1968, №8, стр.179-181.

20. Султанов К. Расул Гамзатов. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1973. С.139-140.

21. Формирование общесоветских традиций в художественной культуре народов Северного Кавказа// Всесоюзная научная конференция 19-22 сентября 1984 г.: Тезисы докладов. Черкесск, 1984. С.147.

*Статья поступила в редакцию 24.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И ФРАНКОФОНΙΑ – МНОГОВЕКОВОЕ  
КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

© 2017

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Распространение французского языка в мире неотделимы от действий по сохранению многоязычности во Франции и Европейском Союзе, а также во всех международных организациях и средствах коммуникации, включая Интернет. Действия по сохранению французского языка – это работа по сохранению лингвистического и культурного разнообразия и многовекового культурного наследия человечества, а также стабильности в мире. При всеобщей тенденции к глобализации экономики и культуры только борьба за сохранение лингвистического наследия стран Европы и других континентов поможет сохранить уникальность европейского пространства. В настоящее время под эгидой Франции функционирует несколько международных организаций, деятельность которых направлена на распространение французского языка и культуры. Французский язык используют на многочисленных международных научных съездах и симпозиумах по психологии, философии, праву, медицине. Понятие *франкофония* ранее обозначало географические территории, где распространён французский язык, или совокупность людей, говорящих по-французски. В 1968 году слово *франкофония* входит в словари, где получает два основных значения: владение французским языком, «быть франкофоном» и сообщество франкоговорящих и интересующихся Францией и ее культурой. Сегодня термином «Франкофония» обозначают Международную Межправительственную Организацию сотрудничества франкоязычных стран мира. Эта организация объединяет 57 государств. Организация представлена на всех пяти континентах, в нее входит примерно треть стран, являющихся членами Организации Объединенных Наций. Данная публикация посвящена исследованию феномена французского языка, интеграции языка и французской культуры в мировое наследие человечества.

**Ключевые слова:** французский язык, история возникновения, многовековая культура, популярность, франкофония, международные организации.

THE FRENCH LANGUAGE AND FRANCOPHONIE AS CENTURIES-OLD CULTURAL  
HERITAGE OF HUMANITY

© 2017

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov*  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** The spread of the French language in the world is inseparable from the activities in preserving the multilingualism in France and the European Union, as well as in all international organizations and means of communications, including the Internet. Activities in preserving the French language involve work in preserving the linguistic and cultural diversity and centuries-old cultural heritage of humanity, and global stability. Considering the general tendency towards the globalization in economics and culture, only the struggle for preserving the linguistic heritage of Europe and other continents will assist in keeping the uniqueness of the European area. Currently, several international organizations, which activities are aimed at spreading the French language and culture, function under the auspices of France. The French language is used at numerous international scientific congresses and symposiums in psychology, philosophy, law and medicine. The notion of “Francophonie” used to denote geographical territories where the French language is spread, or an aggregate of people who speak French. In 1968, the word “Francophonie” entered the dictionaries and got two main meanings: fluency in French, “to be a Francophone” and a community of French-speaking people and those who take an interest in France and its culture. At present, the term “Francophonie” is used in reference to the International Intergovernmental Organization of French-speaking Nations Cooperation. The organization embraces 57 countries, and is represented on all five continents; about a third of the UNO states are its members. This publication is devoted to the study of the phenomenon of the French language, the integration of language and French culture into the world heritage of mankind.

**Keywords:** the French language, history of occurrence, centuries-old culture, popularity, Francophonie, international organizations.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Во все времена Франция и французский язык были предметом восхищения писателей, поэтов, художников, очарованных изысканным великолепием, торжественностью страны и красотой языка. И с ними трудно не согласиться. Вдыхая особый воздух этой страны, понимаешь, что сопротивляться ее очарованию невозможно. А изящество и романтизм французского языка завоевывают сердца. Кроме того, этот язык всегда считался непременным атрибутом хорошего воспитания и образования. Стоит подчеркнуть, что на протяжении нескольких столетий французский язык имел статус международного – языка дипломатии и политики.

Данная публикация посвящена исследованию феномена французского языка, интеграции языка и французской культуры в мировое наследие человечества.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.*

Отечественной и зарубежной общекультурной и педагогической мыслью накоплен значительный научный опыт в обучении французскому языку в про-

цессе образования и воспитания интеллектуальных, духовно-нравственных и культурных качеств личности. Немало капитальных трудов посвящено исследованию французского языка и феномену франкофонии. Данной проблемой на протяжении многих десятилетий занимаются отечественные лингвисты: Веденина Л.Г. [1], Гак В.Г. [2], Китайгородская Г.А., Реферовская Е.А. [3], Харитоновна И.В., Самохотская И.О. [4], Щерба Л.В. и др.; зарубежные исследователи: Decaux A. [5], Deniau X. [6], Désirat C., Tristan H. [7], Héran F. [8], Monnerie An. [9] и др.

Лингводидактический аспект изучения французского языка и культуры привлекает внимание ученых уже давно. Основы культуроведческого течения в методике восходят к философским и лингвистическим концепциям известных ученых и исследователей, обосновывающих положение о том, что изучение иностранного языка должно быть связано с освоением мировосприятия. Такой методической позиции придерживался Ж. Ласера, который утверждал, что именно сведения о культуре составляют основное богатство образования. Преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями. Без обращения к явлениям культуры

изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений [10, с. 218].

*Изложение основного материала исследования.*

Французский язык – это язык романской группы, являющийся результатом эволюции народной латыни на территории Галлии, завоеванной римлянами в I веке до н.э. Первые письменные свидетельства о французском языке относятся к VIII веку н.э.

В период с XI до начала XIV в – это период распространения средневекового французского языка. Французский язык становится международным языком, на котором говорят во всех королевских дворах Европы и это оставило след во многих европейских языках. Он стал общепринятым языком, на котором написаны законы и которым пользовались в дипломатических отношениях.

После завоевания Англии в 1066 г. норманнами, а именно, Гийомом Победителем (фр. Guillaume le Conquérant, англ. William I the Conqueror), нормандский язык уступает место французскому и его господство длится более 300 лет. Английский язык до 72 % имеет нормандские и французские корни [11;12]. Факты свидетельствуют, что в ту эпоху на французском говорили больше в Англии, чем во Франции.

В XI-XIII вв. он является письменно-литературным и государственным языком Англии, его изучают в школах, а некоторые английские писатели пишут на нем свои произведения. Только в XIV-XV вв. английский язык в Англии вновь занимает место государственного языка. Заметим, что на государственном гербе Великобритании имеются две надписи: первая – девиз ордена Подвязки, которая гласит «Nonni soit qui mal u pense» (Позор тому, кто дурно об этом подумает), вторая – девиз монарха Великобритании «Dieu et mon droit» (Бог и мое право) [13.]. По давней традиции и до сих пор оба девиза пишутся по-французски.

В XIV веке создается общепользуемый письменный язык на базе французского диалекта. В XVI веке формируется французский национальный язык, который королевским указом Франсуа I от 1539 г. становится обязательным в официальном делопроизводстве, отгесняя местные диалекты. С этого момента французский язык начинает считаться языком права и администрирования вместо латинского [1].

Колониальный период способствовал распространению французского языка в Америке, Канаде, Африке, Индокитае, бассейне Индийского и Тихого океанов. В XVII веке устанавливается литературная языковая норма, сохраняющаяся в основном до настоящего времени.

С дальнейшим расцветом светской культуры и утверждением Франции в Европе, королевский двор стал средоточием французской культуры, а французский язык стал служить языком дипломатии и аристократического общества европейских стран. В России, в частности, французский язык считался «салонным», светским языком, языком искусств [14].

С середины XX века и в XXI столетии французский язык перестает быть самым распространенным, уступая место английскому языку, который становится международным. Однако французский язык остается одним из самых значительных языков мира. Французский язык необыкновенно красивый. Его ценят за ясность и точность. Антуан Ривароль (Antoine Rivarol) говорил: «Ce qui n'est pas clair n'est pas français» (То, что не ясно, то не по-французски).

Французский язык сегодня – официальный и рабочий язык ООН и ЮНЕСКО, Совета Европы, официальный язык Олимпийских игр и Интерпола. В настоящее время под эгидой Франции функционирует несколько международных организаций, деятельность которых направлена на распространение французского языка и культуры. Французский используют на многочисленных международных научных съездах и симпозиумах по психологии,

философии, праву, медицине.

Французский язык занимает второе место в мире по популярности изучения в качестве иностранного языка. Во многих зарубежных и российских вузах курс французского языка является важной составляющей программы подготовки будущих профессионалов. Он направлен на совершенствование и развитие интеллектуального уровня, погружает обучаемого в культурный контекст, помогает развивать творческое мышление, расширяет кругозор, усиливает успешную социализацию студентов [15].

Основной целью курса «Французский язык» в вузах является последовательное формирование коммуникативной и профессиональной компетентности обучаемых, овладение навыками обработки информации, техникой перевода узкопрофессиональных текстов, совершенствование креативных способностей и речемыслительной активности. В процессе обучения он выступает как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам, и является ресурсом для накопления специальных знаний в рамках профессиональной образовательной программы, открывающим перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности [16, с. 190].

По мнению многих исследователей, на французском языке сегодня говорят более 270 миллионов человек (согласно данным, приведенным на сайте Французской Академии).

Наряду с англо-американским французский язык имеет «планетарную географию»: он употребляется на пяти континентах земного шара. В Европе помимо Франции, это один из официальных языков Бельгии и Швейцарии. В Америке французский язык используется в провинции Квебек (Канада) – это один из двух официальных языков всей Канады и провинции Нью-Брансуик. В США в штате Луизиана, на Гаити (франко-креольский язык). В Африке после деколонизации к франкоязычным странам относятся Бенин, Габон, Мали, Конго, Сенегал, Нигер, Кот-д'Ивуар, Того, Заир, Буркина-Фасо, Центральноафриканская республика, где французский язык является официальным. В Алжире, Марокко, Тунисе – два официальных языка: арабский и французский. В Мавритании, Чаде, Джибути, Камеруне – два официальных языка, в том числе французский. На французском языке говорят на острове Маврикий. В странах Азии – Камбодже, Лаосе, Вьетнаме французский язык остается языком образования [17].

В отличие от английского языка круг участников профессионального общения на французском языке ограничен и приемлем в использовании для стран, являющихся членами международной организации «Франкофония». В этих странах в силу исторических и культурных традиций французский язык играет важную роль в профессиональном общении [18].

Сегодня 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, а именно: аэрокосмической промышленности, энергетики, автомобильной и текстильной промышленности, строительства и телекоммуникаций, медицины, юриспруденции, архитектуры; в области фундаментальных исследований по математике и физике [19, с.32]. В современных условиях меняется статус иностранных языков и, в частности, французского, в системе высшего профессионального образования, так как происходит процесс интенсивного развития единого образовательного пространства на основе постоянно совершенствующихся информационных и коммуникационных технологических средств [20; 21].

Продвижение и распространение французского языка в мире неотделимы от действий по сохранению многоязычности во Франции и Европейском Союзе во всех

международных организациях и средствах коммуникации, включая Интернет. Работа по сохранению многоязычности – это работа по сохранению лингвистического и культурного разнообразия и многовекового культурного наследия человечества, а также стабильности в мире. При всеобщей тенденции к глобализации экономики и униформированию культуры и языков только борьба за сохранение лингвистического наследия стран Европы и других континентов поможет сохранить уникальность европейского пространства. И представители интеллигенции, творческие работники всего мира, выбирающие французский язык как средство общения, не ошибаются, поскольку этот язык прекрасно подходит как язык культуры, свободы общения и демократии [22].

Впервые термин «франкофония» (фр. la francophonie) был употреблен в 1880 году французским географом Онезимом Реклю, который в своей научной классификации жителей планеты решил исходить от языка, на котором они говорят. Вплоть до официального учреждения Франкофонии как международного института это понятие обозначало географические территории, где распространён французский язык, или совокупность людей, говорящих по-французски. В 1968 году слово «франкофония» входит в словари, где получает два основных значения: 1 – владение французским языком, т.е. «быть франкофоном», 2 – сообщество, состоящее из народов, франкоговорящих и интересующихся Францией и ее культурой.

Сегодня термином «Франкофония» обозначают Международную Межправительственную Организацию сотрудничества франкоязычных стран мира. Эта организация объединяет 57 государств, что составляет 200 миллионов человек. Организация представлена на всех пяти континентах, в нее входит примерно треть стран, являющихся членами Организации Объединенных Наций. Главным критерием для вступления в организацию считают не степень владения французским языком населения того или иного государства (хотя это приветствуется), а, скорее, культурные связи с Францией, сложившиеся на протяжении десятилетий и даже веков. Девизом организации служит французское изречение «Равенство, взаимодополняемость, солидарность» (фр. égalité, complémentarité, solidarité) [23].

В современном статусе Франкофония существует с 1970 года. Ее возникновение датируется 20 марта 1970 года, когда в столице Нигера было подписано соглашение о создании первой межгосударственной организации франкоговорящих стран. С тех пор ежегодно в марте отмечается Международный день Франкофонии. Это праздник всех франкоговорящих, а также тех, кто интересуется Францией, изучает и любит французский язык. В этот день в посольстве Франции проводится конкурс французской песни, демонстрация французской киноклассики, выставка книг.

Еще один своеобразный праздник – Игры франкофонии. Они, подобно Олимпийским, проводятся каждые четыре года. На этих играх представлена обширная культурная программа. Она включает конкурс сказок и сказителей, современный фольклорный танец, живопись, скульптуру, аудио- и видеопродукцию.

Важными средствами распространения в мире французской культуры и языка являются Radio France International (RFI) и телевизионный канал TV 5. Radio France International ежедневно готовит программы о Франции на французском языке. Среди них необходимо выделить: «Здесь, во Франции» (для тех, кто хочет лучше узнать Францию); Информационный блок и обзор ежедневной газеты «Le Monde», посвященный международной политике и экономике, общественной и культурной жизни Франции; «Время песни» (история французской песни и последние новости из мира франкоязычной музыки); «Филигрань» (ответы на вопросы слушателей разных стран о новых явлениях во французском языке) и др.

Телеканал «TV 5» – второе по важности направление развития культуры и коммуникаций франкофонии. «TV 5» обслуживает более шестидесяти стран мира. Программы идут по восемнадцать часов в день. Значительное время в них отводится новостям, а также обучению французскому языку. Можно посмотреть документальные и игровые фильмы, выступления известных певцов [24].

Важнейшей задачей Франкофонии является распространение французского языка и французской культуры в мире. Несмотря на засилье английского языка, который все более распространяется по свету и внедряется в умы его пользователей, прекрасный язык Мольера и Гюго всегда был востребованным в высшем обществе. Его изучали и учат сейчас более ста миллионов человек.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

В заключении приведем высказывание известного французского историка, драматурга и популярного телеведущего Алена Деко: «Важно понять одно: проблема сохранения французского языка не должна оставаться темой коллоквиумов, обсуждаемой только лингвистами и еще кое-какими специалистами. Ее нужно рассматривать как национальную проблему, ибо от решения этой проблемы зависит образ Франции, ее престиж, ее место в мире» [5].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Веденина Л.Г. Франция, французы, французский язык. – М.: Просвещение, 2001. – 263 с.
2. Гак В.Г. Французский язык в современном мире // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 72–80.
3. Реферовская Е.А. Французский язык в Канаде. – Л.: Наука, 1972. – 215 с.
4. Харитоновна И.В., Самохотская И.О. Франция как она есть: Книга для чтения по страноведению. Гл.: Французский язык и франкофония. – М.: Владос, 1999. – С. 337–348.
5. Деко А. (Desaux A.) Судьба французского языка в XXI веке / Пер. с франц. Б. Карпов // [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.infrance.ru/francais/francais-art/destin/>
6. Deniau X. La francophonie. – Paris: Larousse. – 1995. – 128 p.
7. Désirat C., Tristan H. La langue française au XX-e siècle. – Paris: Bordas, 1976. – 252 p.
8. Héran F. L'unification linguistique de la France // Population et sociétés. – 1993. – №285.
9. Monnerie An. La France aux cent visages. Chapitre: La francophonie. – Paris: Hatier/Didier, 1998. – P. 198–204.
10. Ласера Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам: Сб. статей / Под. ред. Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова. – М., 1974. – С. 217–224.
11. Боуар Мишель. Вильгельм Завоеватель. / Пер. с франц. Е. А. Прониной. – СПб.: Евразия, 2012. – 368 с.
12. Джуэтт Сара Орне. Завоевание Англии норманнами. – Минск: Харвест, 2003. – 304 с.
13. Малая энциклопедия современных знаний. Изд 2-е, перераб. В 2-х томах. Т.1. / Сост. В.А. Менделев. – М. – Харьков, 2000. – 368 с.
14. Самопознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – 366 с.
15. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2014. – №1(16). – С.196–199.
16. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования. // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. – 2014. – Т.20 – №4. – С. 189–192.
17. Реферовская Е. А., Бокадорова Н. Ю., Гулыга О. А., Чельшева И. И. Французский язык // Языки мира:



Романские языки.– М.:Academia, 2001.– С. 242–243.

18. Сидакова Н.В. Гуманитарная составляющая высшего профессионального образования (на примере дисциплины «Французский язык») // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика.– 2015.– Т.21.– №4.– С.164–167.

19. 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.

20. Сидакова Н.В. Иностранный язык дистанционно: «про» и «contra» // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2015.– №3(22).– С. 149–152.

21. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2016.– Т.5.– №4 (17).– С. 213–216.

22. Французский язык // [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.infrance.ru/francais/francais.html>

23. Официальная страница Франкофонии // [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.francophonie.org/>

24. Луговая Н. А. История дня Франкофонии // [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/frantsuzskiy-yazyk/library/2013/03/20/istoriya-dnya-frankofonii>

*Статья поступила в редакцию 26.03.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 811.161.1

ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ СВЯЗИ ЭЛЕМЕНТОВ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ  
«ЛИТЕРАТУРА» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

© 2017

Сюй Бинцзе, аспирант

*Московский педагогический государственный университет**(119571, Россия, Москва, проспект Вернадского, 88, корпус 1, квартира 1603, e-mail: Muza2323@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье проанализированы парадигматические группировки лексем и фразем в лексико-фразеологическом поле (ЛФП) «Литература» в русском языке. В качестве основных лексико-семантических групп (ЛСГ) выделены «Литературное произведение», «Литературоведение», «Стихосложение», «Фольклор» с архисемами соответственно «литература», «наука», «поэзия», «народный». Базовой ЛСГ является группа «Литературное произведение», которая объединяет основные для ЛФП лексемы и фраземы, дающие материал для развития всех остальных компонентов ЛФП, в том числе парадигматических групп. Рассмотрены, как применительно к структуре данных ЛСГ, так и обособленно от них, тематические группы (ТГ), синонимические ряды, родо-видовые группы, антонимические пары. Одни и те же лексемы и фраземы могут быть компонентами различных парадигматических групп. Основными ТГ данного ЛФП являются группы «Литературные методы (направления)», «Роды литературы», «Жанры литературы», «Создатели литературных произведений», «Сюжет произведения», «Средства выразительности», «Литературные приёмы». Одни парадигматические группы имеют открытую структуру и пополняются новыми единицами, другие – закрытый, стабильный состав, что связано с характером литературного процесса. Парадигматические связи единиц в поле терминологического характера осуществляются по общеязыковым законам, присущим парадигматике любого ЛФП.

**Ключевые слова:** система языка, лексико-фразеологическое поле (ЛФП), парадигматические связи, тематическая группа, лексико-семантическая группа, родо-видовая группа, синонимический ряд, антонимическая пара, ЛФП «Литература».

PARADIGMATIC CONNECTIONS OF THE ELEMENTS OF THE LEXICO-PHRASEOLOGICAL  
FIELD «LITERATURE» IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

© 2017

Xu Bingjie, postgraduate student

*Moscow State Pedagogical University**(119571, Russia, Moscow, prospect Vernadsky 88, building 1, room 1603, e-mail: muza2323@yandex.ru)*

**Abstract.** The article analyzes the paradigmatic groupings of lexemes and phrasemes in the lexico-phraseological field (LPF) “Literature” in Russian. The main lexical-semantic groups (LSG) are the “Literary work”, “Literary criticism”, “The versification”, “Folklore” with arhisemas, respectively, ‘literature’, ‘science’, ‘poetry’, ‘folk’. The basic LSG is the group “Literary work”, which combines the lexemes and phrasemes basic for LPF, giving material for the development of all other components of the LFP, including paradigmatic groups. The thematic groups (TG), synonymic series, generic-species groups, antonymic pairs are considered, both in terms of the LSG data structure and separately from them. The same lexemes and phrasemes can be components of different paradigmatic groups. The main TG of this LPF are the groups “Literary methods (directions)”, “Genuses of literature”, “Literature genres”, “The creators of literary works”, “The plot of the work”, “Means of expressiveness”, “Literary tricks”. Some paradigmatic groups have an open structure and are replenished with new units, others – a closed, stable composition, which is related to the nature of the literary process. Paradigmatic relations of units in the field of terminological nature are carried out according to the general language laws inherent in the paradigmatic of any LPF.

**Keywords:** Language system, lexico-phraseological field (LPF), paradigmatic relations, thematic group, lexico-semantic group, genus-species group, synonymic series, antonymic pair, LPF “Literature”.

Системный характер языка определяет организацию языковых единиц, и первичным для человеческого восприятия является их объединение по ассоциации, по смыслу, по сходству или различию семантики, то есть формирование группировок на основе парадигматических связей. Парадигматические отношения, наряду с синтагматическими, являются типами связи единиц одного яруса иерархически организованной языковой системы и представляют собой «отношения ассоциации единиц, основанные на их сходстве по форме или содержанию (значению), или по тому и другому одновременно» [1, с. 41]. Их выделение восходит к трудам Ф. де Соссюра, сравнившего систему языка с тканью, в которой каждая нить связана со всеми другими нитями теми или иными отношениями [2]. На материале лексики парадигматические связи между словами изучаются сегодня целым рядом исследователей: Е.Г. Мельниковой [3], М.Ю. Труфановой [4], В.Я. Цветковым [5], Г.М. Шпицыной [6] и др. Появились работы, авторы которых рассматривают парадигматические отношения в системе терминов: А.А. Денисова [7], Е.А. Коновалова [8], А.Ю. Топорская [9], Т.А. Трафименкова [10], Р.Р. Юсупова [11] и др. На материале терминов сферы «Литература» парадигматические связи пока не рассматривались.

Цель статьи – описать парадигматические отношения терминов, входящих в лексико-фразеологическое поле «Литература», выявить парадигматические группировки в структуре данного поля, описать их специфику.

Изучение системных объединений языковых единиц в современной лингвистике всё чаще проходит в рамках лексико-фразеологического поля (ЛФП), понимаемого нами как совокупность лексических и фразеологических единиц, объединённых семантически и представляющих в языке какое-либо явление действительности. Различные ЛФП рассматривают Т.А. Бердникова [12], М.С. Гутовская [13], В.В. Потапалуй [14], М.В. Шаманова [15] и др. ЛФП позволяет рассмотреть в тесной связи лексемы и фраземы общей семантики, выполняющие в языке номинативные функции и относящиеся к одному, лексико-фразеологическому ярусу языковой системы.

Терминологическая система представляет собой разновидность языковой системы, единицами которой являются лексемы и фраземы, касающиеся какой-либо сферы науки, техники, искусства. Несмотря на имеющиеся в ЛФП терминологического типа отличия от нетерминологических ЛФП (более тесная связь единиц с явлениями действительности, преобладание тематической организации над семантической, слабее проявляющаяся полисемия и др.), терминологические поля строятся по единым для всего языка законам, одним из которых является формирование в системе парадигматических групп единиц.

В структуре ЛФП выделяются крупные парадигматические группы, в состав которых входит значительное количество лексем и фразем, и мелкие, менее объёмные по составу. К первым можно отнести лексико-семанти-

ческие группы (ЛСГ) и тематические группы (ТГ), ко вторым – синонимические ряды, антонимические пары, родо-видовые группы и др.

Об ЛСГ как совокупности языковых единиц заявил Ф.П. Филин, который понимал под ЛСГ «лексические объединения с однородными, сопоставимыми значениями» [16, с. 537-538] и отмечал динамичность ЛСГ, так как это «специфическое явление языка, обусловленное ходом его исторического развития» [Там же, с. 529]. Поскольку ЛСГ представляет собой наиболее крупную парадигматическую структуру, в её составе выделяются более мелкие группы, связанные парадигматически. Ф.П. Филин относил к ним синонимы, антонимы и родо-видовые группы [16], при более широком понимании структуры ЛСГ, близком нам, в них входят также группы слов, связанных деривационными отношениями [17, с. 3]. Тематическая группа представляет собой, по мнению Л.М. Васильева, совокупность слов, объединённых определённой темой (тематической ситуацией), например, темой «спорт» или «театр», но не включающих в качестве обязательного компонента общую сему (архисему, ядерную сему) [18, с. 110]. В структуре ЛФП терминологического типа ТГ являются наиболее адекватными группами слов, так как тематическое деление для такого поля первично и преобладает над семантическим.

Основные лексико-семантические группы, которые выделяются в системе ЛФП «Литература», – «Литературное произведение», «Литературоведение», «Стихосложение», «Фольклор».

ЛСГ «Литературное произведение» – основная с точки зрения семантики ЛФП «Литература» группа лексем и фразем в структуре данного поля. Эта группа включает термины, характеризующие литературное произведение – основную единицу литературы, продукт творчества писателей и поэтов и предмет изучения литературоведов. Компонентами данного ЛСГ являются термины *тема, идея, сюжет, герой, персонаж, структура литературного произведения, композиция, род, жанр, метод, проза, поэзия, язык произведения* и др. ЛСГ «Литературное произведение» характеризуется одновременно большой значимостью компонентов для семантики ЛФП и небольшим их количеством. Это связано с базовым характером данной ЛСГ. Именно на основе представленных здесь основных делений поля единиц развиваются остальные единицы и остальные парадигматические группы. Сложно даже выделить общую сему единиц данной ЛСГ, это, скорее всего, общая для всего ЛФП сема 'литература', являющаяся здесь наиболее значимой и первичной.

Единицы ЛСГ «Литературоведение» имеют общую сему 'наука' ('научный') и включают лексемы и фраземы, предназначенные для научного осмысления явлений литературы. Данная ЛСГ включает тематические группы «Разделы литературоведения» (*фольклористика, литературная критика, стиховедение, источниковедение, сравнительное литературоведение* и др.); «Методы литературоведения» (*биографический метод, формальный метод, социологический метод* и др.); «Анализ литературного произведения» (*интерпретация, литературная критика* и др.). Для данной ЛСГ характерен вторичный характер, входящие в неё лексемы и семемы обусловлены не литературным процессом, а стремлением человека анализировать данный процесс.

ЛСГ «Стихосложение» определено выделением в литературе стихотворной формы. Единицы данной ЛСГ имеют в своём семном составе сему 'поэзия' ('поэтический'). Это, в первую очередь, названия стихотворных жанров (*баллада, басня, ода, поэма, сонет, эпиграмма* и др.) и стихотворных размеров (*ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест*). Данные объединения представляют собой ТГ, которых в составе ЛСГ несколько. Кроме названных выше, можно выделить названия форм стихосложения: *тонический стих, акцентный стих, белый стих, вольный стих* и др.; ТГ «Системы стихосложе-

ния»: *метрическое стихосложение, тоническое стихосложение, силлабо-тоническое стихосложение* и др.; ТГ «Стиховедение»: *ритмика, фоника, строфика, метрика, просодия* и др. В структуре ЛСГ «Стихосложение» выделяются также микрогруппы: «Античное стихосложение» (*гекзаметр, пентаметр, ионик* и под.), «Народная поэзия» (*былинный стих, частушка, потешка* и др.).

Синонимические ряды в ЛСГ «Стихосложение»: *стихосложение – версификация, поэзия – стихи, соизмеримость – изометрия* и др. Особенностью большей их части является двукомпонентность (термины являются синонимами часто различными по происхождению), однако это свойство не абсолютно: *поэт – поит, рифмоплёт, версификатор, певец, стихотворец, любимец муз, питомец муз, служитель муз* и др. Синонимические связи между терминами в составе ЛФП терминологического типа не являются исключением. Как отмечает А.А. Кислякова, «синонимичность терминов – достаточно распространённое явление» [19, с. 131].

Эмоциональный характер самого литературного творчества и, в соответствии с этим, – преобладающей части поэтических произведений обуславливает стилистическую окраску целого ряда входящих в данную ЛСГ лексем и фразем. Она может быть возвышенной и поэтической (*служитель муз*) и, наоборот, пренебрежительной (*рифмоплёт*).

Лексемы и фраземы, осложнённые семой 'не русский', обозначают явления, не характерные для стихосложения на русском языке: *гошма* – 'форма азербайджанского стихосложения', *заджал* – 'произведение арабской народной поэзии' и т. п. Данная сема характерна и для членов других парадигматических групп.

ЛСГ «Фольклор» включает ТГ «Жанры» (*анекдот, былина, сказка, пословица* и др.); ТГ «Фольклористика» (*бродячие сюжеты, историко-типологическая теория* и др.). Основной для данной ЛСГ синонимический ряд: *фольклор – устное народное творчество, народная словесность*. Для лексем и фразем данной ЛСГ обязательной семой является 'народный', которая противопоставляется семе 'авторский', присутствующей в языковых единицах, которые не входят в ЛСГ «Фольклор».

Как видим, одни и те же лексемы, фраземы и даже тематические группы могут входить в разные ЛСГ. Например, ТГ «Стиховедение» включается в ЛСГ «Стихосложение» и «Литературоведение». Термины микрогруппы «Народная поэзия» в составе ЛСГ «Стихосложение» относятся и к ТГ «Жанры» в ЛСГ «Фольклор». Подобные пересечения доказывают множественность тематических и семантических связей в парадигматической структуре ЛФП «Литература».

Некоторые ТГ выделяются в составе ЛФП «Литература» безотносительно к той или иной ЛСГ. Это ТГ «Литературные методы (направления)» (*классицизм, сентиментализм, романтизм, социалистический реализм* и др.), «Роды литературы» (*эпос, лирика, драма*), «Жанры литературы» (*роман, поэма, стихотворение*), «Создатели литературных произведений» (*поэт, писатель*), «Сюжет произведения» (*завязка, интрига, кульминация*), «Средства выразительности» (*сравнение, метафора, эпитет, антитеза*), «Литературные приёмы» (*стилизация, минус-приём, остранение*) и др. Показательным свойством данных тематических групп является возможность / невозможность их пополнения новыми элементами. Одни ТГ свободно пополняются, например, в состав группы «Литературные методы» в XX веке вошли термины *модернизм, символизм, акмеизм, постмодернизм* и др. В начале XXI века формируются новые литературные направления: *смиоферизм, неоакмеизм*, способствуя пополнению данной ТГ соответствующими лексическими единицами. ТГ «Литературные роды», напротив, абсолютно стабильная и закрытая, в её состав входят три названные выше термина, и пополняемость исключается. Сам характер литературного процесса обуславливает степень от-



крытости / закрытости той или иной ТГ в составе ЛФП «Литература». В данном случае мы наблюдаем, как на динамику терминосистемы «Литература» влияют внешние законы функционирования языка, внешние факторы, связанные обычно «с историей общества, той общественной ситуацией, в которой язык используется, с теми социальными функциями, которые он выполняет» [20, с. 190], а в нашем случае – с процессами литературного развития.

К парадигматическим объединениям относятся также родо-видовые группы – слова и фраземы, объединённые родо-видовыми отношениями. Одно родовое наименование предполагает несколько видовых. Например, *строфа – двуступище, катрен, октава, одическая строфа, онегинская строфа* и др. Разветвлённая структура ЛФП «Литература» и многообразие связей между её элементами обуславливают формирование родо-видовых цепочек: *средство выразительности – троп – сравнение – метафора – олицетворяющая метафора* и под. Каждый элемент такой цепочки, начиная со второго, является одновременно родовым и видовым наименованием в разных парадигматических группах. Родо-видовыми отношениями могут быть связаны также термин и тематическая группа: *литературное направление – ТГ «Литературные направления»*.

Антонимические пары в структуре ЛФП «Литература» встречаются не очень часто. Это могут быть названия противоположных по направленности жанровых образований (*утопия – антиутопия*), наименования противоположно проявляющихся в тексте средств выразительности (*асиндетон – полисиндетон*) и др.

Итак, в системной организации ЛФП «Литература» выделяются группы терминов (лексем и семем), связанных парадигматическими отношениями на основе тематического и семантического сходства. Наиболее крупными группировками являются ЛСГ («Литературное произведение», «Литературоведение», «Стихосложение», «Фольклор»), в которые входят тематические группы, синонимические ряды, родо-видовые группы, антонимические пары и другие объединения терминологических единиц. Лексемы и семемы входят в парадигматические группировки как равные элементы, что доказывает объективность выделения такой разновидности поля, как лексико-фразеологическое поле.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крылова М.Н. Введение в языкознание для бакалавров: Учебное пособие / М.Н. Крылова. Саратов: Вузовское образование, 2014. 275 с.
2. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию; пер. с франц. А.А. Холодовича. М.: Прогресс, 1977. 696 с.
3. Мельникова Е.Г. Парадигматические отношения в лексике (на материале наименований погоды в псковских говорах): Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Тверь, 2004. 22 с.
4. Труфанова М.Ю. Лексико-семантическая группа глаголов обработки в современном русском языке (парадигматика и синтагматика): Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новосибирск, 1999. 21 с.
5. Цветков В.Я. Парадигматические и синтагматические отношения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 8-1. С. 105.
6. Шипицына Г.М. Парадигматическая структура лексико-семантических групп имён прилагательных русского языка // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 11. № 18 (113). С. 66-72.
7. Денисова А.А. Семантика терминов общей теории права (Парадигматический аспект): Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1992. 18 с.
8. Коновалова Е.А. Деривационный потенциал и парадигматические отношения современной русской экономической терминологии: Автореферат дис. ... канд. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

филол. наук: 10.02.01. М., 1998. 19 с.

9. Топорская А.Ю. Структурно-семантический и функционально-парадигматический анализ терминологии театрального искусства: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 1997. 17 с.

10. Трафименкова Т.А. Терминология болезней как объект ономазиологического, семантико-парадигматического и лексикографического исследования: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Брянск, 2008. 20 с.

11. Юсупова Р.Р. Концептуальная карта ядра семантических полей английских и русских терминов уголовного права: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2010. 26 с.

12. Бердникова Т.А. Лексико-фразеологическое поле соматизмов (на материале архангельских говоров): Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2000. 20 с.

13. Гутовская М.С. Лексико-фразеологическое поле 'речь, говорение' в русском и английском языках // Веснік БДУ. Серыя 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. 2009. № 2. С. 79-84.

14. Поталуй В.В. Национальная специфика лексико-фразеологических полей «Наименования руководителей» в русском и английском языках: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Воронеж, 2004. 16 с.

15. Шаманова М.В. Лексико-фразеологическое поле «Общение» в современном русском языке: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Воронеж, 2000. 21 с.

16. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов // Езиковедски изследвания в чест на акад. Ст. Младенов. София, 1957. С. 524-538.

17. Симакова О.Б. Лексико-семантическая группа «Орнитонимы» (на материале русского и французского языков): Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01; 10.02.19. Пенза, 2003. 24 с.

18. Васильев Л.М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 105-113.

19. Кислякова А.А. Военный подязык в системе литературного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 566. С. 128-139.

20. Крылова М.Н. Язык как динамическая система // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2014. № 1(9). С. 189-194.

Статья поступила в редакцию 12.04.2017.

Статья принята к публикации 22.06.2017.

УДК 81'367.628

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ОБЛАСТИ «ВЕТЕРИНАРИЯ»

© 2017

**Тимкина Юлия Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова*  
(614990, Россия, Пермь, ул. Петропавловская, 23, e-mail: timkinaj@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме отбора лексико-грамматических единиц при обучении английскому языку для специальных целей. Рассматриваются принципы отбора языкового материала, принятые в отечественной и зарубежной практике. В статье предпринята попытка отбора лексико-грамматических единиц на основе зарубежного опыта обучению английскому языку. В рамках интегративного подхода к овладению иностранным языком для специальных целей выделяются четыре основные категории лексических единиц. Первая категория слов представлена обязательной лексикой. Владение данной лексикой обеспечивает понимание исходного материала и передачу сути теории, концепции в устной и письменной речи. К ним относятся термины, профессиональная лексика. Вторая категория слов включает совместимые слова, менее специализированную лексику, которую студенты могут использовать в бытовом, академическом контекстах. Они включают числительные, географические названия и другие. Третья группа словосочетания содержит устойчивые словосочетания, фразеологизмы, идиомы, пословицы. Четвертая категория включает слова используемые студентами в бытовом, академическом и профессиональном общении, это высокочастотные слова. Также внимание уделяется грамматике и функциям языка. Отбор лексики и грамматики в области «Ветеринария» осуществлялся на основе рассмотренной классификации языкового материала в учебных целях. Отобранные лексико-грамматические единицы представляют область «Ветеринарии» по семантической значимости единиц, частотности употребления и функций языка.

**Ключевые слова:** язык ветеринарии, английский язык для специальных целей, отбор, систематизация, принципы отбора, обязательные слова, совместимые слова, словосочетания, высокочастотные слова, грамматические структуры, функции языка.

ENGLISH LEXICAL AND GRAMMATICAL UNITS IN THE FIELD OF «VETERINARY SCIENCE»

© 2017

**Timkina Yuliya Yurevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Foreign Languages department  
*Perm State Agricultural Academy named after academician D.N. Pryanishnikov*  
(614990, Russia, Perm, Petropavlovskaya street, 23, e-mail: timkinaj@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the problem of selecting lexical and grammatical units for teaching English for special purposes. The principles of linguistic material selection in Russian and foreign practice are considered. The lexical and grammatical units' selection on the basis of content-based language education was attempted. According to the integrative approach to foreign language acquisition for special purposes, four main categories of vocabulary are considered. The first category of vocabulary is Content Obligatory Vocabulary. Knowledge of this vocabulary provides an understanding of the output material and use of theories or concepts in oral and written speech. These include terms, professional vocabulary. The second category of vocabulary includes Content Compatible Vocabulary, less specialized vocabulary, which students can use in everyday and academic communication. They include numerals, geographical names and others. The third group of words is called Collocations, contains words or phrases that are often taught together: phraseological units, idioms, proverbs. They are often specific to content. The final type of vocabulary includes words used by students in everyday, academic and professional communication; these are high-frequency words. Attention is also paid to the grammatical structures and language functions. The selection of vocabulary and grammar in the field of "Veterinary Science" was carried out on the basis of the categories of language material for educational purposes. The selected lexical and grammatical units represent the field "Veterinary Science" in regard to the semantic significance of the units, the frequency of use and the language functions.

**Keywords:** language of Veterinary Science, English for specific purposes, selection, systematization, principles of selection, content obligatory vocabulary, content compatible vocabulary, collocations, high frequency words, grammatical structures, language functions

Овладение профессионально-ориентированным английским языком студентами направления подготовки «Ветеринария» нацелено на подготовку будущих специалистов к решению профессиональных задач, участию в межкультурной коммуникации на иностранном языке, что предполагает владение достаточным словарем профессиональной лексики, а также умениями «оперирования языковым материалом» [1, с. 15]. Выступая содержанием иноязычного образования, языковой материал является основой овладения английским языком. Б. А. Лапидус, определяет языковой материал как «материальные единицы», обладающие формой и семантикой, а также закономерности их соединения [там же]. Языковой материал представлен в письменных текстах и устных сообщениях, высказываниях, то есть источником лексико-грамматических единиц и правил употребления для овладения английским языком являются тексты для чтения и аудирования, специальным образом отобранные преподавателем в соответствии с решаемой образовательной задачей. На основе данных текстов проходит инвентаризация языковых единиц и их отбор для активного словаря студента, проявляющийся в употреблении единиц в устной и письменной речи и осуществлении профессионально направленного иноязычного общения [2].

Отбор языкового материала в рамках конкретных

направлений подготовки, его систематизация, составление лексических минимумов, разработка словарей специальной лексики являются актуальными вопросами в современной лингвистике и лингводидактике, особое внимание исследователей уделяется проблеме выявления единицы отбора, установления терминологических минимумов, отбора лексики и грамматики [3, 4], «необходимых и достаточных для овладения основами подязыка специальности» [5, 6].

Целью данной работы является изучение и анализ англоязычных лексико-грамматических единиц в области «Ветеринария» на материале текстов ветеринарной направленности, отбор единиц для активного словаря будущих ветеринаров. При отборе лексико-грамматических единиц в данном исследовании мы опирались на отечественный и зарубежный опыт составления словаря минимума, систематизации языкового материала, были исследованы текстовые материалы и лексико-грамматические единицы учебных пособий: «Английский язык для зооветеринарных вузов» автор С. К. Войнатовская [7], «Английский язык для специальностей «Зоотехния» и «Ветеринария»» автор Е.Н. Комарова [8], словари: Ветеринарно-медицинских патологоанатомических и патофизиологических терминов авторов А. В. Жарова, Е. В. Зайцевой, А. Г. Савойского [9], Большой современный англо-русский словарь составителя Т.А. Сиротиной

[10], ABBYY Lingvo 6 (Англо-русский словарь, содержащий термины и специальную лексику по биологическим и ветеринарным наукам) [11].

Лингвистические принципы отбора лексико-грамматических единиц, разработанные отечественными учеными Л. В. Щербой, И. В. Рахмановым и другими, опираются на семантические и структурные особенности слова, а также его сочетаемость, включают следующие принципы: сочетаемость слов, стилистическая неограниченность, семантическая и словообразовательная ценность, многозначность, строевая способность слова. А. Н. Шукин в рамках рассмотрения методических принципов отбора выделяет принцип соответствия слова теме общения [12, с. 74]. Соответствие слова контексту коммуникативной ситуации, частотность употребления слова, словообразование и сочетаемость слова с другими устанавливаются методами корпусной лингвистики, в основе которой лежит автоматический поиск в корпусе языка, демонстрируя «большую надежность результатов, обеспечиваемых большим объемом используемых текстов» [13].

При отборе для продуктивных видов речевой деятельности Б.А. Лапидус отмечает важность единиц, «ядро плана содержания» которых, в большей мере соответствует практическим задачам курса и коммуникативным потребностям обучающихся [1, с. 36]. Тематические понятия включают имена собственные, устойчивые словосочетания, разряды междометий, что составляет большинство лексического минимума. Отбор понятий должен осуществляться на основе соответствия тематике путем логического анализа плана содержания единиц, лингвостатистического обследования речевых произведений. При этом исследователь выделяет тематические и внетематические понятия, не относящиеся к определенной теме, но являющиеся семантически важными для решения коммуникативных задач [1, с. 48]. Данный подход имеет широкое применение в зарубежной практике обучения английскому языку как иностранному.

Отбор и систематизация языкового материала в обучении английскому языку реализуется на основе отнесения лексико-грамматических единиц определенного контекста коммуникативной задачи к четырем основным категориям: обязательные контекстные слова (Content Obligatory Vocabulary), совместимые слова (Content Compatible Vocabulary), словосочетания (Collocation), высокочастотные слова (High Frequency Words) [14].

Первая категория лексики, обязательные контекстные слова, содержит словарь, необходимый для усвоения и передачи содержания материала. Обычно эти слова вводятся на предтекстовом этапе работы с учебным материалом и включаются в лексический минимум, который «задает нижнюю границу словарного запаса студента, отражает объем слов, который должен быть усвоен за определенный промежуток времени» [15]. Обязательные слова студент должен знать и понимать полностью, чтобы решить коммуникативную задачу. Второй набор лексики, совместимые слова, относятся к менее специализированному словарю, но являются значимыми для понимания содержания, общими для различных теорий, концепций в русле научного направления. Студенты могут использовать совместимые слова в различных контекстах, подбирая синонимы и антонимы вместо более сложных обязательных слов. Совместимые слова применяются для решения коммуникативной задачи, но не являются основным предметом обсуждения. Третья категория слов представлена устойчивыми словосочетаниями, фразеологизмами, включающими идиомы, коллокации, пословицы, фразеологические сравнения, относящиеся к контексту изучаемого материала [16]. Последняя четвертая категория включает словарный запас бытовой, академической и общенаучной лексики, отобранный на основе принципа частотности, «который действует на основе статистических признаков и показателей», позволяет «определить количественные харак-

теристики лексики и выделить слова, чаще всего встречающиеся в конкретном языковом материале» [17]. Как отмечают О. А. Артеменко, К. А. Амеличева, частотная специальная лексика определяется «тематикой направления подготовки или специальностью студентов» и эффективно выявляется при помощи программных приложений, предназначенных для обработки специальных текстов [18], а также исследований подкорпуса языка методами корпусной лингвистики [13]. К высокочастотным словам относятся предлоги, общие наречия, а также глаголы академической лексики (создавать, применять, анализировать, определять, сравнивать, анализировать, предполагать и другие) [19].

Грамматика иностранного языка бесспорно важна и необходима для изучения языка и успешной коммуникации, в рамках курса иностранный язык для специальных целей рассматривается и изучается в контексте решаемых квазипрофессиональных задач. Основным требованием при отборе грамматических структур является «ограниченность и достаточность для пользования языком как средством общения» [20]. Исходя из контекста коммуникативной ситуации, отбираются грамматические структуры и явления, необходимые для понимания материала на входе, а также структуры, которые студенты применяют в устной и письменной речи на выходе. В связи с этим, значимым является определение функций языка, то есть постановка «цели употребления языкового средства или комплекса средств, выходящей за пределы языка и связывающей значения и внеязыковые цели общения» [20]. Другими словами, язык, который студент должен уметь применять для описания каких-либо явлений или процессов, поиска решений, постановки гипотез в зависимости от решаемой задачи, выражения согласия или несогласия, разъяснения, аргументации мнения, прогнозирования и внесения предложений.

В рамках исследования анализ и отбор лексико-грамматических единиц английского языка в области ветеринарии проходил в соответствии с вышеперечисленными категориями, на основе адаптированных текстов. Исходным пунктом отбора выступали цели овладения иностранным языком будущими ветеринарами, то есть владение языковым материалом студентами на выходе, а именно, выявление симптомов заболеваний, определение болезни, назначение лечения, представление научно-исследовательского опыта, рекомендации по кормлению, содержанию и разведению животных, проведение ветеринарно-санитарных мероприятий.

*К обязательным словам* области ветеринарии относятся лексические единицы, необходимые для понимания исходного материала и решении коммуникативных задач при лечении различных видов животных:

- классификация болезней: infectious (инфекционный), communicable (заразный, инфекционный), contagious (заразный) и их противопоставления, антонимы (noninfectious, noncommunicable noncontagious), zoonoses (зоонозы), zoonanthropozoses (зооантропонозы – инфекционные и инвазионные болезни, общие животным и человеку, источником возбудителя является животное [9, с. 50]); parasitic disease (паразитарные болезни), metabolic disease (нарушение обмена веществ) и другие [7, с. 84];

- названия болезней: anthrax (сибирская язва), blue-tongue (инфекционная катаральная лихорадка овец «синий язык»), bovine spongiform encephalopathy (губкообразная энцефалопатия крупного рогатого скота), brucellosis (бруцеллез), cholera (холера), foot-and-mouth disease (ящур), mastitis (мастит), rabies (бешенство), ring-worm (стригущий лишай), salmonellosis (сальмонеллез), septicemia (септицемия; сепсис, заражение крови), swine dysentery (дизентерия свиней), swine erysipelas (рожа свиней), swine influenza (свиной грипп), tuberculosis (туберкулез) и т.д. [7, с. 87];

- части тела: abdomen (брюшная полость, живот), back (спина), brisket (грудина), crops (круп), flank (ко-



нечность), head (голова), hoof (копыто), horn (рог), jaw (челюсть), rot, пасть), muzzle (морда), shoulder (плечо, лопатка, загривок, холка у лошади), tail (хвост), throat (горло), trunk (туловище), udder (вымя), weakness (слабость), withers (холка); органы: gallbladder (желчный пузырь), heart (сердце), kidney (почка), liver (печень), lung (лёгкое), spinal cord (спинной мозг), spleen (селезенка), stomach (желудок) и другие [8, с. 359];

- симптомы: abortion (преждевременное прекращение беременности, аборт), cough (кашель), diarrhea (понос), disorder (расстройство), emaciation (истощение), hemorrhage (кровоизлияние, кровотечение), high temperature (высокая температура), node (утолщение, нарост), recumbency (лежачее положение), sneeze (чихать), swelling (опухоль), vomit (рвота), weight loss (потеря веса) и другие [7, с. 215];

- лечение и контроль: administration (назначение или применение (лекарств)), dip (раствор), fluid (жидкий), intramuscularly (внутримышечно), intravenous (внутривенный), medication (медикаментозное лечение), prevention (предотвращение, предупреждение, профилактика), quarantine (подвергать карантину, карантин), segregation (отделение, изоляция), slaughter (убой скота), solution (раствор), subcutaneous (подкожный), therapeutic (лекарство, лечебный, терапевтический), treatment (лечение), vaccination (вакцинация) и т.д. [7, с. 87].

*Совместимые слова* включают числительные для обозначения поголовья животных, дат начала болезни, продолжительности и т.д., процентного соотношения кормового состава, а также названия лекарственных препаратов при лечении животных медикаментозным способом, географические названия для указания появления болезни в определенном регионе, вспышки инфекционных болезней.

*Словосочетания*: animal breeding (разведение животных, селекция животных), animal husbandry (животноводство), blood counts (подсчет клеток крови), blood samples (образцы крови), body covering (одежда), carrier host (хозяин-переносчик возбудителя болезни), farm animals (сельскохозяйственные животные), fracture repair (лечение переломов), morbidity rate (показатель заболеваемости), sanitary measure (санитарно-профилактическое мероприятие), sign of pain (признак боли), small of the back (поясница), sulfate of copper (медный купорос), sweat gland (потовая железа), to take care of (заботиться о ком-л.) и др., фразовые глаголы: be up to (собираться, намериваться что-либо сделать), carry out (выполнять, осуществлять), check out (проверять, выяснять), take over (принимать должность, полномочия, обязанности от другого лица, вступать во владение чем-л. вместо другого лица) и другие.

*Высокая частотность*: предлоги (on, to the..., of), сложные предлоги (according to, in case of, in comparison with, in spite of, in view of), наречия меры и степени (much, few, little, too, so, almost), наречия образа действия (well, fast, quickly, quietly) и другие [19].

*Грамматические конструкции*: модальные глаголы (should, must, have to, need), степени сравнения прилагательных и наречий, конструкции when/then, if/then, неличные формы глагола в форме инфинитива, причастий, герундия, а также употребление глаголов в действительном и страдательном залогах.

*Функции языка*: выявление и обсуждение симптомов заболевания с владельцем или коллегами, описание хода болезни, описание способов лечения.

Отбор лексико-грамматических единиц в соответствии с приведенной классификацией позволяет эффективно выстраивать работу над овладением английского языка для специальных целей, уделяя внимание разным категориям языкового материала в зависимости от его места и значимости в профессиональной коммуникации. Как отмечают М.А. Snow, М. Met, F. Genesee, предложенный отбор единиц интегративного подхода обучения иностранному языку и специальности вовлекает когни-

тивные умения высокого уровня в процесс овладения иностранным языком, повышает интерес и мотивацию к изучению иностранного языка за счет профессионального контекста обучения [14]. Лексико-грамматические единицы области «Ветеринария» являются маркерами овладения академическими и профессиональными знаниями и умениями, системно представляют область «Ветеринарии» по семантической значимости единиц, частотности употребления и функциям языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высшая школа, 1986. 144 с.
2. Деметьева Т.М. Принципы отбора активной специальной лексики в профессионально ориентированном преподавании немецкого языка в сфере юриспруденции // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 12 (177). С. 136-142.
3. Хлыбова М.А., Киндеркнехт А.С. Специфика создания терминологических словарей аспирантами языкового вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 207-209.
4. Трифонов А.С. Критерии отбора терминов для словника терминологического словаря // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. № 4. С. 76-84.
5. Ходжиматова Г.М. Проблема отбора лексического минимума для обучения языку специальности в языковых вузах // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2010. Т. 2. С. 54-59.
6. Карелина В.А. Методика отбора иноязычного лексического материала для обучения студентов высших учебных заведений // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. 2014. Т. 8. С. 70-73.
7. Войнатовская С.К. Английский язык для зооветеринарных вузов: уч. пособие. СПб.: Лань. 2012. 240 с.
8. Комарова Е.Н. Английский язык для специальностей «Зоотехния» и «Ветеринария»: уч. пособие. М.: Академия, 2008. 384 с.
9. Жаров А.В., Зайцева Е.В., Савойский А.Г. Словарь ветеринарно-медицинских патологоанатомических и патолофизиологических терминов. М.: КолосС. 2005. 104 с.
10. Сиротина Т.А. Большой современный англо-русский русско-английский словарь. М.: Издательство «БАО-ПРЕСС», 2003. 688 с.
11. АВВУ Lingvo Электронный словарь. Выпуск:16.2.64
12. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2011. 454 с.
13. Горина О.Г. Определение словарного запаса обучающихся с помощью корпуса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 7. № 2. С. 201-209.
14. Snow M. A., Met M., Genesee F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. TESOL Quarterly. 1989. №23. Pg. 201-217.
15. Маркина Е.И. О соотношении понятий «лексический минимум» и «учебный словарь» в методике преподавания русского языка как иностранного // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 129. С. 247-250.
16. Аликова С.В., Баранова Е.В., Шибкова О.С. Фразеологизмы в парадигме междисциплинарного подхода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 6(60): в 3-х ч. Ч. 2. С. 36-38.
17. Безбородова С.А. Обучение иностранному языку студентов специальности 130400.65 «Горное дело» в рамках профессионально-ориентированного подхода // Известия высших учебных заведений. Горный журнал. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

2014. № 8. С. 128-133.

18. Артеменко О.А., Амеличева К.А. Организационно-методические условия повышения эффективности отбора и активизации иноязычных лексических единиц в техническом вузе // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2. № 2 (117). С. 346-351.

19. The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition). 2007. Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

20. Серова Т.С. Отбор и организация системы грамматических средств языка для бучения чтению // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2011. № 5. С. 3-15.

*Статья поступила в редакцию 03.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 82-1/-9

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ ЕДИНИЦ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ИНТЕРНЕТ-ДНЕВНИКЕ Е.ГРИШКОВЦА

© 2017

**Филиппова Анна Вадимовна**, преподаватель

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны  
(150001, Россия, Ярославль, Московский проспект, 28, e-mail: anytka230989@list.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена специфике проявления экспрессивности в интернет-блоге российского драматурга, режиссера, актера и писателя Е.В. Гришкова [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). В данной статье предметом анализа служат экспрессивные конструкции, которые активно употребляются в интернет-блоге Е.Гришкова. Евгений Валерьевич Гришковец - российский драматург, режиссёр, актёр, писатель. Автор показывает, какую стилистическую и композиционную роль играют экспрессивные конструкции, охватывающее широкую аудиторию читателей. Цель данной работы: выявить и проанализировать особенности выражения экспрессивности в интернет-блоге Е.В. Гришкова [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). Объектом исследования является интернет-блог Е.В.Гришкова [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). Предмет исследования: способы выражения экспрессивности в интернет-блоге Е.В. Гришкова [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). Эта цель находит практическую реализацию при решении следующих задач:

- рассмотреть различные способы выражения экспрессивности;
- изучить синтаксические средства создания речевой экспрессии в текстах интернет-блога Е.В. Гришкова;
- проанализировать особенности речевой экспрессии в блоге Е.В.Гришкова.

**Ключевые слова:** интернет, блог, экспрессия, эмфаза, инверсия, эллипсис, семантика.

## STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF COMMUNICATIVE UNITS OF EXPRESSIVE SYNTAX IN THE INTERNET-DIARY E.GRISHKOVTSA

© 2017

**Filippova Anna Vadimovna**, lecturer

*Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense  
(150001, Russia, Yaroslavl, Moscow avenue, 28, e-mail: anytka230989@list.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the specificity of expressiveness in the Internet blog of the Russian playwright, director, actor and writer E.V. Grishkovtsa [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). In this article, the subject of analysis is the expressive constructions, which are actively used in the Internet blog of E. Grishkovets. Evgeny Valeryevich Grishkovets is a Russian playwright, director, actor, writer. The author shows what stylistic and compositional role expressive constructions play, covering a wide audience of readers. The purpose of this work: to identify and analyze the peculiarities of expressing expressiveness in an Internet blog. Grishkovtsa [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). The object of the research is the Internet blog of E.V. Grishkovets [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). The subject of the research: ways of expressing expressiveness in an Internet blog Grishkovtsa [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com). This goal finds practical implementation in solving the following problems:

- consider different ways of expressing expression;
- to study the syntactic means of creating speech expression in the texts of the Internet blog E.V. Grishkovtsa;
- analyze the features of verbal expression in the blog of EV Grishkovets

**Keywords:** Internet, blog, expression, emphase, inversion, ellipsis, semantics.

В процесс коммуникации почти всегда вовлекаются эмоции человека. И чем важнее тема либо результат общения, тем большую роль играет эмоциональный фактор, как положительный, так и отрицательный. Выдающийся французский лингвист Ш.Балли дал следующую характеристику эмоционального общения: «Находясь в состоянии эмоциональной напряженности, когда говорящий особенно заинтересован в том, чтобы повлиять на поведение собеседника в желаемом для него направлении, он, как правило, придает своей речи аффективную окраску, так как «аффективная» речь – это лучший способ внушить свою мысль собеседнику».

В рамках настоящей работы под экспрессивностью понимается совокупность связанных с категорией эмоциональной оценки семантико-стилистических признаков отдельных языковых единиц, которые обеспечивают их способность выступать в коммуникативном акте с целью создания определенного эффекта.

Несомненно, в исследуемом интернет-блоге существуют те или иные лексические и грамматические средства, которые служат для эмоциональной окрашенности и выражения экспрессивности речи. Необходимо отметить, что значительную роль при этом играют различные эмфатические средства.

Эмфаза - это выделение какого-либо элемента высказывания, достигаемое изменением интонации, порядка слов и применением различных риторических фигур. Соответственно, эмфатические модели выступают в качестве вполне закономерного явления экспрессивной и эмоционально окрашенной речи. Эмфатические модели не только могут подчеркивать отдельные члены предложения, но и придавать экспрессивную и эмоциональную окраску всему предложению в целом.

Эмфаза может осуществляться различными средства-

ми: интонационными, синтаксическими, лексико-морфологическими и лексико-синтаксическими. Средства эмфазы вместе с языковыми средствами, способными выражать эмоции или эмоциональное состояние, образуют совокупность экспрессивных средств языка. Т.е. эмфаза, как и эмоциональное выделение, является видовым понятием по отношению к экспрессивности.

В то же время диалектическое единство мыслей и чувств человека предполагает возможность одновременного сочетания в том или ином языковом средстве эмоциональной и эмфатической выразительности. Такое языковое средство квалифицируется как экспрессивное.

Таким образом, эмфатические модели можно разделить на:

1) лексические, использующие для придания высказыванию эмоциональной окраски определенные лексические средства, то есть слова и словосочетания;

2) грамматические, использующие в этих целях грамматические средства;

3) лексико-грамматические, прибегающие к одновременному использованию лексических и грамматических средств.

Наиболее распространенным грамматическим средством выражения эмфазы считается инверсия.

С помощью инверсии выделяется один или несколько элементов высказывания, но это не является единственной функцией инверсии. Она может также служить созданию эффекта быстроты и динамичности. Она может служить средством более тесной логической связи между предложениями.

В качестве классического примера грамматической эмфатической модели с использованием введения слов с усиленным значением: как только..., сразу... или не успел..., как...



Например: **Как только** я прилетел в Кемерово, я **сразу же** начал подготовку к спектаклю.

Инверсия также может стать лексико-грамматическим средством выражения эмфазы, когда с помощью инверсии выделяется один или несколько элементов высказывания.

Например: **А вот въехали на территорию Кузбасса** и дорога пошла ровнее, и машины почище, и дома как-то поосанстей. Приятно!

Другой вид экспрессивных конструкций, которые активно использует в своем интернет-дневнике Е.Гришковец, - усеченные конструкции.

Под усеченными, или, как их еще называют, незавершенными, недоговоренными, прерванными предложениями, понимаются высказывания с невербализованной семантикой, с отсутствием интонации законченности.

По мнению И.В. Артюшкова, их можно назвать окказиональными образованиями, в отличие от конструкций полных и неполных, которые можно квалифицировать как конструкции узуальные. В усеченной конструкции характерным показателем является многоточие. [2]

В блоге Е.Гришкова усеченные конструкции являются наиболее разговорной и интонационно выделенной синтаксической структурой, ярче других выражающей разговорную речь: «Чувствую обязанность, чуть ли не долг что-то написать, а желания нет... **Странно**» (записи от 09 апреля 2015г.). «А мои им ответы, что у меня всё в порядке их не убеждают... **Привыкли к дневнику**» (записи от 09 апреля 2015г.). Как правило, это одноставные предложения, они не имеют содержательного продолжения в дальнейшем тексте. Усеченные конструкции характеризуются тем, что в каждом конкретном случае оформляются интонацией, присущей только этому случаю, в зависимости от места и причины обрыва предложения. Данный стилистический прием именно из-за своей разговорности более других свидетельствует о продуманности, нарочитости и мотивированности использования его в интернет-блогах.

Схожие внешние параметры с усеченными имеют сегментированные конструкции.

Сегментация - это структурно оформленное расчленение высказывания на коммуникативно значимые части, которое связано с разрушением структуры предложения, подвергнувшегося сегментации.

Сопоставление сегментированных построений с соответствующими связанными частями показывает, что сегментация увеличивает число логически выделяемых частей высказывания, т.е. она создает в высказывании два логико-семантических центра вместо одного. Тем самым за счет сегментации подчеркивается тема, увеличивается в целом информативность высказывания и усиливается его действенность.

К средствам сегментации относят изменение падежа нужного элемента на именительный, его местоименная замена, дополнительная пунктуация на месте разрыва высказывания — многоточие, точка, восклицательный знак. Важно отметить, что сегментация квалифицируется как выразительное средство письменной речи, а близкие, казалось бы, факты разговорного синтаксиса трактуют как проявления его «устности». Некоторые лингвисты связывают это явление с влиянием разговорной речи на письменную. [3]

В таких предложениях содержатся избыточные материальные элементы, представленные словами или группой слов, являющимися экспликативно выраженным средством уточнения значения одного из компонентов предшествующего предложения или всего предложения в целом. Избыточность в плане построения заключается в тенденции к уточнению того, о чем уже говорилось в предыдущем высказывании. Их конструктивные особенности заключаются, прежде всего, в вынесении в обособленный сегмент неглагольного элемента (подлежащего, дополнения, обстоятельства), который репрезентируется при глаголе приглагольным местоимением

и наличием паузы между двумя частями предложения с характерным переломом интонации.

Сегментированные конструкции трактуются шире, чем конструкции с именительным темы; выделенными сегментами могут оказаться — инфинитив: «**Ехать** не торопясь. Мне нравится приезжать не то чтобы впритык, но и не сильно загодя» (записи от 07 июня 2015г.); предикативная единица: «Нет информации — в этом причина многих ошибок (записи от 19 мая 2015г); незавершенное предложение «**А дома всё хорошо... Хорошо** кроме новостей в телевизоре. И, значит, не хорошо» (записи от 03 сентября 2014г.).

Итак, представление о сегментации как операции «расчленения» высказывания, деформирования его линейной организации в рамках «ведущей тенденции современного синтаксиса» входит в число общепризнанных синтаксических идей, что подтверждается введением его в справочники и в вузовские учебники. [1]

Еще одним распространенным приемом экспрессивного разговорного синтаксиса, используемого в блоге Е.Гришкова является эллипсис.

На синтаксическом уровне экспрессия преимущественно выражается при помощи инверсии, т.е. изменения обычного порядка слов в предложении, путем использования эллиптических (неполных) синтаксических конструкций, в которых опускается тот или другой компонент структуры, а также посредством топикализации, т.е. обособления элемента тематического характера. В одном и том же высказывании может быть использовано сочетание всех или некоторых из этих средств.

Различие функционального использования каждого из приведенных выше экспрессивных языковых средств в многообразии видов общественно-речевой практики затрудняет их строгую классификацию по какому-либо единственному признаку, и, как следствие, каждое такое средство требует отдельного исследования.

Под эллипсисом понимается умышленное опущение какого-либо члена предложения в литературно-письменном типе речи. Следовательно, не всякое опущение членов предложения выступает в качестве стилистического приема, а только такое, которое появляется в литературно-письменном типе речи. Термин «эллипсис» не относится к неполным предложениям, которые характерны для устного типа речи, поскольку здесь ничего не опускается. Термин «неполные предложения», хотя и неадекватно выражающий суть явления, все же более точно характеризует структурный тип предложения, свойственный устной речи, чем термин «эллипсис».

Из античной риторики эллипсис известен как фигура, производящая эффект так называемой интеллектуальной неожиданности. Этот эффект обусловлен контрастом синтаксиса и семантики, который возникает из структурной неполноты конструкции, ее открытости к домысливанию. Структурная неполнота проявляется, прежде всего, в выпадении строевых (семантически пустых) элементов конструкции. Процесс сокращения предложения может затронуть и полнозначные лексические элементы. С точки зрения психолингвистики, эллипсис рассматривается как косвенное выражение эмоций.

Особый ритмический рисунок таких высказываний, их определенная интонационная оформленность придают текстам вид литературного построения, продуманного автором в творческих целях: «**Всё препятствовало - а я так рвался! Почти два месяца не был дома. Проехал бесцётное количество городов и тысячи километров. Я вчера просто рвался домой!**» (записи от 31 мая 2015г.). «**А если не могу не высказаться, то, возможно, это проявление слабости. Потому что, как известно, молчание – золото.**» (записи от 30 декабря 2014 г.). «**Короче!** Всем, кому хочется во второй половине июня получить особого ощущения от ночей и какого-то путешествия, рекомендую поехать в Мурманск.» (записи от 08 июля 2014г.).

Приведенные примеры, характеризуют функцию эллипсиса в записях Е. Гришкова, которая заключается в интимизации повествования и выступает одновременно как стилизация, т.е. создание эффекта непринужденной устно-разговорной повествовательной речи, насыщенной субъективно-модальными тональностями.

Таким образом, экспрессивные конструкции в интернет-блоге Е.В. Гришкова [www.odnovremenno.com](http://www.odnovremenno.com) выполняют множество прагматических функций. Они делают его записи более интересными, насыщенными множеством значимых деталей, несущих в себе поток информации, в который вливаются наблюдения автора и его размышления над сегодняшней действительностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Акимова Н.Г. Новое в синтаксисе современного русского языка. М. 1990. - с. 148

2. Артюшков И.В. Норма и явление переходности в синтаксисе (на материале неполных и прерванных предложений) // Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка. М. 1988. - С. 58-73

3. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник/Н.С. Валгина. — 4-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 2003. — С. 184

*Статья поступила в редакцию 10.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

К ВОПРОСУ О ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ  
ЛИТЕРАТУРЫ В АСПИРАНТУРЕ

© 2017

**Хлыбова Марина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова*  
(614000, Россия, Пермь, ул. Краснофлотская, 29а, e-mail: busch\_m@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена описанию трудностей перевода научно-технической литературы в аспирантуре. В статье подчеркивается важность формирования умений и навыков перевода научно-технической литературы, благодаря которым осуществляется как научная коммуникация, так и обучение иностранному языку. Перевод научно-технической литературы осуществляется аспирантами на основе аутентичных актуальных научных текстов, дающих возможность профессионально общаться с зарубежными коллегами и быть в курсе всех нововведений. В статье уделяется особое внимание описанию перевода терминов, грамматических и лексических особенностей, возникающих при переводе специальных текстов. Автором подчеркивается, что при работе над научно-техническими текстами требуются не только знания иностранного языка, но и владения предметной областью знаний. Работа над переводом научно-технических текстов способствует дальнейшему развитию у аспирантов иноязычной коммуникативной компетенции и формированию практических умений работы с иностранной литературой.

**Ключевые слова:** аспирант, научно-технический перевод, аутентичный научный текст, специальная лексика, лингвистические знания, экстралингвистические знания, специфика сельскохозяйственных текстов.

ON THE DIFFICULTIES OF TRANSLATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL  
LITERATURE IN POSTGRADUATE EDUCATION

© 2017

**Khlybova Marina Anatolyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of foreign languages

*Perm State Agricultural Academy named after Academician D.N. Pryanishnikov*  
(614000, Russia, Perm, street Krasnoflotskaya 29a, e-mail: busch\_m@mail.ru)

**Abstract.** The paper is devoted to the difficulties of translation of technical and scientific special papers in postgraduate study courses. The paper highlights the importance of the formation of translation skills for special literature, which aid in both scientific communication and foreign language study. The translation of special texts is performed by the postgraduate students on the basis of authentic actual scientific texts which provide the ability of professional communication with foreign colleagues and be aware of the state-of-the-art studies. The paper emphasizes the problem of term translation, as well as the grammatical and lexical particularities of special texts. The author highlights the need for both foreign language skills and subject domain expertise. The foreign language special texts translation aids in further development of foreign language communicative competence of the postgraduate students and the formation of practical skills for the processing of foreign language literature.

**Keywords:** postgraduate student, scientific and technical translation, authentic scientific text, special lexis, linguistic knowledge, extra linguistics, agricultural texts peculiarities.

Изучение иностранного языка в аспирантуре является одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущего специалиста. Основной целью изучения иностранного языка в аспирантуре является дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), необходимой для будущей профессиональной деятельности, изучения и осмысления зарубежного опыта в профильных областях науки и техники, а также для реализации научного и профессионального общения [1].

Иностраный язык для профессиональных и научных целей предполагает деловое общение, участие в дискуссиях, подготовку научного доклада, делового письма, написание аннотаций к научным статьям. Эффективное владение ИКК включает также умение и навыки работы с иностранным текстом с целью извлечения информации и оформления ее на родном языке в виде перевода. О достижениях зарубежной науки и техники можно узнать как посредством живого общения, так и путем анализа публикаций на иностранном языке, которые являются важнейшим источником информации.

Необходимым аспектом в языковой подготовке аспирантов является формирование умений и навыков перевода научно-технической литературы, требующее соблюдения определенных правил и норм. На занятиях по иностранному языку аспирантам предлагаются для перевода современные аутентичные тексты по соответствующей специальности. Основными научными текстами, используемыми для перевода, являются эссе, статьи, рецензии, рефераты и монографии.

Одной из основных трудностей, возникающих при переводе специальных текстов, является обилие специальных терминов. Адекватность перевода терминов является одним из важнейших аспектов, с которыми аспиранты сталкиваются при обучении переводу.

Слово «термин» происходит от латинского слова *terminus* – «граница», «предел». Термином может обозначаться как отдельное слово, так и словосочетание, используемое в конкретной профессиональной сфере и употребляемое в определенном контексте. Любое слово может стать термином, если ему дано четкое научное определение или дефиниция. Одно и то же слово может являться термином в разных областях профессиональной деятельности. Так как термин присваивается строго определенному понятию, появляется возможность избежать многозначности слова, которая так свойственна повседневному языку [2]. Согласно С.В. Гринев-Гриневичу, терминами являются наиболее информативные, ключевые слова, несущие основную смысловую нагрузку текста [3]. Научно-технический прогресс порождает большое количество специальных понятий, находящихся выражение в постоянно появляющихся новых терминах, что составляет одну из сложностей перевода научно-технических текстов [4].

Приступая к переводу научно-технических текстов, аспиранты должны знать как правила перевода, связанные, прежде всего, со знанием особенностей английского языка по сравнению с русским языком, так и владеть областью знаний и терминологией, затронутой в тексте.

К основным лексико-грамматическим особенностям английского языка можно отнести следующие:

1. Отсутствуют падежные окончания у прилагательных, числительных и причастий, сохраняются только два падежа у существительных и у некоторых местоимений, три личных формы глагола.

2. Широко употребляются служебные слова – предлоги, показывающие отношение между словами, выполняющие роль падежных окончаний в русском языке.

3. Присутствует фиксированный порядок слов в предложении. Нарушение установленного порядка име-



ет часто стилистическое значение.

4. Широко употребляются не свойственные русскому языку обороты с неличными формами глагола, обороты с причастием, инфинитивом и герундием, вызывающие у обучающихся трудности при переводе. На русский язык данные обороты часто переводятся с помощью придаточных предложений [5].

Следует отметить, что перевод научно-технической литературы должен отвечать следующим требованиям: эквивалентность, адекватность, информативность, логичность и четкость изложения [6].

При переводе научно-технических текстов особое внимание необходимо уделить работе над грамматикой, а именно структуре предложения, сложным синтаксическим конструкциям, характерным для научного стиля, оборотам с неличными формами глагола, конструкциям со страдательным залогом. При переводе научно-технических текстов необходимо опираться на анализ предложения и, в частности, на умение видеть главные члены предложения – подлежащее и сказуемое. Это необходимо для того, чтобы точно знать, какую часть речи нужно искать в словаре. Следует отметить, что словарный состав английского языка содержит большое количество конверсионных пар «глагол-существительное», т.е. глаголов и существительных, имеющих одинаковое написание, но различающихся по значению. Например, глагол «to cross» означает «скрещивать», существительное «cross» означает «гибрид, помесь», глагол «to subject» – «представлять, подвергать», существительное «subject» – «вопрос, предмет». Следует также помнить, что значение глагола может сильно изменяться в зависимости от следующего за ним предлога: например, «to result from» – «получаться из, следовать из, в результате», а «to result in» – «привести (к чему - л.), заканчиваться чем-л».

Особое внимание следует уделять структуре предложения и в частности сказуемому. Необходимо знать, когда глагол выступает в личной форме, когда он является вспомогательным или входит в состав сложного сказуемого. Адаптивный общеязыковой курс (повторение грамматики) дает обучающимся возможность правильно использовать слова в контексте, грамотно употреблять глагольные формы, позволяет ориентироваться в частях речи. Например, *compact adj.* – плотный, *to compact v.* – уплотнять (почву); *bed n.* – грядка, место семени в стручке, *to bed v.* – сажать, высаживать; *acid n.* – кислота; *acid adj.* – кислотный, кислый.

Помимо общеязыковых особенностей специальных текстов, существуют также вопросы, связанные с предметной областью. Например, особенностью перевода сельскохозяйственных текстов является широкое применение латинских названий и терминов, что приводит к необходимости ведения вспомогательного латинско-англо-русского словаря. Например, *Thymus vulgaris L.*, *T. zygis L.* – thyme – тимьян, или чабрец; *Pimpinella anisum L.* – Anise – Анис обыкновенный.

При работе над лексикой следует отметить, что в специальных текстах особое внимание уделяется правильному выбору значения полисемантического слова на основе контекста, выбору одного из синонимичных терминов в качестве единственного представителя понятия. Например, в применении к сельскохозяйственным текстам, *killer n.* – препарат для уничтожения (сорняков, вредителей); *to break v.* – вспахивать, разрыхлять; *layer n.* – слой, пласт (земли), отводок, стелящийся побег; *to cover v.* – укрывать, запахивать, заделывать (семена).

В английском и русском языках широко используются слова, образованные от латинских и греческих слов, «ложные друзья переводчика», т.е. имеа схожее звучание в русском и английском языках, они различаются своими значениями, поэтому часто вызывают ошибочные ассоциации. Например, прилагательное «solid» означает «твёрдый, плотный», а не «солидный», «resin» означает не «резина», а «смола». Прилагательное «accurate» означает «точный», а не «аккуратный».

Получая информацию из научно-технического текста, аспиранты должны уметь ориентироваться не только в лингвистических аспектах (словообразовании, например), но и в паралингвистических знаниях: диаграммах, формулах, символах, графиках и изображениях, которые часто используются в научно-технических публикациях на иностранном языке. Так, в статье [7] подчеркивается, что информация в тексте по химии передается с помощью трех систем символов – языка, цифр и изображения.

Таким образом, при переводе научно-технических текстов необходимо иметь представление о предметной области, к которой относится переводимый текст (в идеале – хорошо ориентироваться в ней), следует учитывать как теоретические знания о лексическом и грамматическом строе иностранного языка (знания лексических единиц и грамматических правил, правил словообразования), так и экстралингвистические (информационный запас, необходимый для перевода специального текста) и паралингвистические знания (формулы, символы, графики, диаграммы и изображения).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Программа - минимум кандидатского экзамена по общенаучной дисциплине «Иностранный язык» / под общ. ред. И.И. Халеевой. URL: <http://www.edu.ru/db/pke/Sb-2.htm> (дата обращения: 25.05.2017).
2. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология. - М.: Изд-во МГУ, 1959. 153 с.
3. Гринев-Гриневиц С. В.О терминологических аспектах научно-технического перевода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2011. Т. 2. №6. С. 74-78.
4. Хаит Ф. С. Пособие по переводу технических текстов с немецкого языка на русский: учебное пособие. М.: Высшая школа; ИЦ «Академия», 2001. 159 с.,
5. Калянова Л. М. О некоторых лексико-грамматических трудностях при чтении и переводе технического иностранного текста // Глобальный научный потенциал. 2014.№10(43). С. 63-65.
6. Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функциональной стилистики. Пермь: Перм. ун-т, 1986.
7. Ebel H. F. Die neuere Fachsprache der Chemie unter besonderen Berücksichtigung der organischen Chemie // Fachsprachen, Berlin: N.Y., 1998. S.1235-1259

Статья поступила в редакцию 02.05.2017.

Статья принята к публикации 22.06.2017.

УДК 811.112.2

**СЛОЖНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ – НОВООБРАЗОВАНИЯ С ЗАИМСТВОВАННЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЕ И ИХ ПЕРЕДАЧА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

© 2017

**Ященко Наталья Валериевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 16в, e-mail: yash63@yandex.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу новообразований немецких сложных имён существительных (компози- тов), содержащих иноязычные элементы. Под новообразованиями понимаются неологизмы, состоящие из суще- ствующих в языке слов и элементов, но сочетающихся в новой их комбинации. Рассматриваются полносложные (без соединительного элемента) и неполносложные (с соединительным элементом) образования. В статье освеща- ются структурные типы новых композитов немецкого языка с заимствованными элементами. Выделяются компо- зиты только с заимствованными элементами из одного языка, а также гибриды – с заимствованными элементами из разных языков или образования, сочетающие заимствованные и немецкие основы. Композиты – гибриды и компо- зиты – заимствования рассматриваются как единицы перевода, в этой связи говорится о прагматическом аспекте перевода. При переводе сложных слов с немецкого языка на русский язык необходимо передать и семантическую составляющую композита, при этом часто сложные существительные содержат так называемую «безэквивалент- ную» лексику (имена собственные, аббревиатуры, реалии). Выделяются окказиональные переводческие соответ- ствия для немецких сложных существительных с заимствованными элементами в русском языке. Самым популяр- ным является лексическая замена, осуществляемая чаще всего с помощью приёма описания, которое усложняет лексико-грамматическую структуру переводного текста.

**Ключевые слова:** композиты, новообразования, немецкий язык, прагматический аспект перевода, единицы перевода, переводческие соответствия, окказиональные лексические соответствия, лексические замены, переводче- ские трансформации.

**THE COMPOUND NOUNS – NEW FORMATIONS WITH THE BORROWED ELEMENTS  
IN THE MODERN GERMAN PRESS AND THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN**

© 2017

**Yashchenko Natalia Valerievna**, candidate of philological sciences, associate professor  
of «The Theory and Practice of Translation» Department*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 16v, e-mail: yash63@yandex.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of new formations of the German compound nouns (composites) con- taining foreign-language elements. New formations are understood as the neologisms consisting of the words and elements existing in language, but which are built in their new combination. It is considered full-compound nouns (without connecting element) and not full-compound nouns (with a connecting element). Structural types of new composites of German with the borrowed elements are described in the paper. There are composites only with the borrowed elements from one language, and also hybrids – with the borrowed elements from different languages or the word formation combining the borrowed and German stems. Composites – hybrids and composites – borrowed words are considered as translation units, in this regard it is told about pragmatical aspect of the translation. In the translation of compound words from German into Russian it is necessary to transfer the semantic component of a composite, at the same time compound nouns often contain so-called “nonequivalent” lexicon (proper names, abbreviations, realities). Occasional translation compliances for the German com- pound nouns with the borrowed elements in Russian are distinguished. The most popular is the lexical replacement which is most often carried out by means of reception of the description which complicates lexical and grammatical structure of the translated text.

**Keywords:** composites, new formations, German, pragmatical aspect of the translation, translation unit, translation com- pliances, lexical compliances, lexical replacements, translation transformations.

Новые наименования в языке и в речи создаются пу- тём заимствования и различными способами вторичной номинации: семантической деривацией, словообразова- нием, фразообразованием. Появление новых реалий и понятий, между которыми формируются разнообразные отношения, обуславливает потребность в новых обозна- чениях, а значит, способствует появлению в языке раз- личных новых слов, за счёт которых происходит обога- щение и совершенствование словарного состава языка. Благодаря существованию в обществе различных мод- ных тенденций в немецком языке в XXI в. происходит стремительное увеличение количества новых наимено- ваний. При этом при их создании иногда наблюдается сочетание способов номинации, в частности словообра- зования (словосложения) и заимствования. В результа- те вторичной номинации могут возникать неологизмы разных типов. Неологизмами (греч. *neos* – новый, *logos* – слово) называют новые слова или выражения, появля- ющиеся в языке. Не все новые слова фиксируются сло- варями [1, с.10-12]

Для обозначения разных видов неологизмов исполь- зуются различные термины, не все они понимаются од- нозначно, не все приняты лингвистами, среди терминов встречаются синонимические обозначения. Наиболее распространённой классификацией неологизмов счита-

ется классификация, введённая составителями Словаря современного немецкого языка под ред. Р. Клаппенбах и В. Штайница (WdG). Среди неологизмов авторы вы- деляют:

1) Собственно неологизмы (*Neuwort*), слова, впервые зафиксированные в немецком языке;

2) Новообразования (*Neuprägung*), слова, составлен- ные из известных слов и аффиксов в новых комбинаци- ях;

3) Семантические неологизмы (*Neubedeutung*), новые значения у известных ранее лексических единиц или, по иной терминологии, новые лексико-семантические ва- рианты [цит. по: 1, с. 42-43].

Первые два типа неологизмов представляют собой слова, обладающие новой, не «зарегистрированной» в языке формой – новым звукорядом, новым морфемным и словообразовательным составом, причём собственно неологизмы обладают этим качеством абсолютно.

Новообразованиями принято называть неологизмы, составленные из отдельных ранее использовавшихся в языке слов и элементов или новой их комбинации. Это слова самой разнообразной словообразователь- ной структуры: *Punkthochhaus* «дом-башня», *brandeilig* «очень спешно», *Dritte-Welt-Laden* «лавка, где продают- ся экзотические товары» [1, с.61].

Словарные композиции по принципу словосложения и словопроизводства чрезвычайно популярны в языке прессы и официальных документов по причине их экономичности и смысловой прозрачности, но не все они принимаются надолго языковым узусом и записываются словарями. Обычно они не фиксируются, если употреблены однократно или применительно к конкретным обстоятельствам [1, с.61].

Словосложение относится к словообразованию, оно понимается как «образование цельнооформленных сложных слов на базе двух (или более) простых. Исходной базой при словосложении является либо группа равноправных лексических единиц, либо словосочетание» [2, с.316]. В результате словосложения образуется сложное слово (композиция).

У истоков разработки теории немецкого словосложения стоят немецкие учёные Якоб Гримм и Герман Пауль. Якобом Гриммом была предложена классификация на основе структурно-генетического принципа, были введены в отношении немецких сложных существительных термины «полносложные» или «истинные» и «неполносложные» или «ложные» соединения (*eigentliche und uneigentliche Zusammensetzungen*). К полносложным он относит слова без соединительного элемента, к неполносложным – с соединительным элементом. Я. Гримм отмечает, что «неполносложные» соединения возникают из генитивных сочетаний, поэтому не представляют собой ценности в противовес полносложным [цит. по: 3, с.111]. В немецком языке обычно выделяются соединительные элементы *-e*, *-er*, *-(e)s*, *-(e)n*, которые восходят к окончаниям родительного падежа единственного и множественного числа. О. Бегагель ввёл третий термин — «*Zusammenrückungen*» (сдвиги). Сдвигами называются сложные слова, элементы которых оформлены как компоненты словосочетания или предложения, но в отличие от словосочетаний они имеют единую словообразующую основу и объединяются одним общим ударением (*die Blindenkuh*) [4, с. 117].

Другие учёные ввели классификации на основе логических отношений между компонентами сложных существительных (М.Д. Степанова [4], В.С. Вашунин [5], Г. Пауль [6]). В большинстве работ выделяются «определятельные» (*Bestimmungszusammensetzungen* или *Determinativkomposita*), «сочинительные» сложные слова (*Kopulativkomposita*), а также «бахуврихи» (*Bahuvrihi*) и «императивные имена» (*Imperativnamen*). Последние два типа иногда объединяются в одну общую группу «экзоцентрических соединений» (*Exozentrika*) [6, с. 29-31, с. 46-47].

Настоящее исследование проводилось на материале текстов немецкой Интернет – прессы XXI века. Для определения новизны слов привлекался словарь Duden 2000. Использовались статьи за последние 5 лет с Интернет – сайтов немецких газет и журналов (некоторые из статей были использованы для работы ранее и взяты для исследования). Всего в анализируемом материале было найдено около 200 неповторяющихся существительных - новообразований, включающих заимствованные элементы и образованных в результате словосложения. Целью данной статьи является структурная характеристика сложных существительных - новообразований с заимствованными элементами в современной немецкой Интернет – прессе и описание возможных вариантов передачи таких композитов на русский язык.

Большинство композитов с заимствованной основой (около 90%) представляют собой полносложные новообразования без соединительных элементов (*der Stil-Check*, *die Strand-Schmonzette*, *das Live – Modus*, *das Patchworkdrama*), реже встречаются неполносложные композиты (*das Aktivitätslevel*, *der Imaginationsort*, *der Kostenparawahn*, *der Schleuserparadies*). Практически все композиты в материале двухкомпонентные, за исключением редких трёхкомпонентных новообразований типа *Outdoor-Freudentränenpalast: Weil der Urlaubsort*

*tatsächlich eine Art Outdoor-Freudentränenpalast für Ost und West sein konnte, warnt Vati auch gleich vorm Klassenfeind und der dort allseits wimmelnden Stasi, der sogenannten Balaton-Brigade* [7].

Сложные существительные, включающие заимствованные из различных языков основы, также имеют неоднородную структуру. Чистыми заимствованиями – композитами могут считаться слова, образованные из двух и более основ одного языка, это слова типа *der Touch-Reader*, *das Binge-Watching*. В противном случае речь идёт о гибридных новообразованиях, которые могут представлять собой:

- сочетание заимствованной и немецкой основ в различном порядке (*das Rettungspaket*, *der Touchscreen-Küchentisch*, *der Abgas-Skandal*, *die Battle-Tonlage*, *die Rückholaktionen*);

- заимствованных основ из разных языков (*der Touch-Computer*, *der Wow-Faktor*, *die Appcharts*, *der Fake-Clip*).

Чистых заимствований немного, они составляют приблизительно 15%, соответственно большая доля новообразований – сложных существительных (85%) представлена гибридами указанных типов.

Композиты - новообразования, содержащие заимствованные элементы представляют интерес для передачи с языка на язык, при этом иногда и в русском языке существуют одинаковые сложные слова или словосочетания из подобных семантических компонентов, что связано с реалиями времени (*der Systemadministrator* – системный администратор). Как замечает В.С. Виноградов, в переводоведении попытка теоретического осмысления межъязыковых лексических соответствий впервые была сделана Я.И. Рецкером в 1950 г. Установление лексических соответствий не было принципиально новой идеей. Заслуга Я. И. Рецкера заключалась в том, что он обратил внимание на закономерный характер лексических соответствий при переводе, указал на важность и самостоятельность учения о различных типах и видах соответствий в теории перевода и попытался определить степень лексико-семантической соотнесенности сравниваемых единиц, подразделив возможные соответствия между лексическими единицами оригинала и перевода на три основных типа: эквиваленты, аналоги и адекватные замены [8, с. 248]. Позднее Я.И. Рецкер под аналогами понимает «вариантные и контекстуальные соответствия, а под адекватными заменами все виды переводческих трансформаций». Он отмечает, что эквивалентные соответствия относятся к сфере языка, а варианты и контекстуальные соответствия и переводческие трансформации - к сфере речи [9, с. 13-27].

При переводе сложных наименований может возникнуть проблема сохранения всего информационного содержания таких единиц исходного языка (ИЯ) в языке перевода (ПЯ). Такие вопросы связаны с прагматическими и семантическими аспектами перевода, в основе которых лежат понятия адекватности и эквивалентности представления той или иной единицы одного языка единицей (единицами) другого языка. Прагматическими аспектами перевода занимались А. Нойберт [10], А.Д. Швейцер [11], Л.С. Бархударов [12]. Вслед за А. Нойбертом (1973), А.Д. Швейцером (1973) Л.С. Бархударов понимает под прагматическим аспектом перевода учёт «фоновых знаний» участников коммуникативного акта, однако объём таких знаний у носителей ИЯ и ПЯ не совпадает [12; с. 35]. Вопросам адекватности перевода отдельных единиц перевода (минимальных единиц текста оригинала, которые переводятся как единое целое) посвящены и другие работы автора статьи [13, 14], в которых говорится о необходимости выбора правильного варианта перевода для наиболее точной передачи информации, содержащейся в единице перевода.

Как отмечает А.В. Фёдоров, при передаче значения слова в переводе обычно приходится произвести выбор между несколькими представляющимися возможностями перевода. Здесь следует выделить три наиболее ха-



рактёрных случаях:

1) в языке перевода нет словарного соответствия тому или иному слову подлинника (вообще или в данном его значении);

2) соответствие является неполным, то есть лишь частично покрывает значение иноязычного слова;

3) различия значениям многозначного слова подлинника соответствуют различные слова в языке перевода, в той или иной степени, точно передающие их.

И только тот случай, когда однозначному слову подлинника находится твёрдое однозначное соответствие, относительно более редок и возможен только по отношению к определённым слоям лексики [15, с. 182-183].

Теория трансформаций и соответствий детально разрабатывалась и другими исследователями: А.Д. Швейцером [11], Л.С. Бархударовым [12], Л.К. Латышевым [16], В.Н. Комиссаровым [17] и др. С точки зрения переводческих соответствий лексические соответствия согласно теории В.Н. Комиссарова могут быть единичными (один словарный вариант перевода), множественными (несколько словарных вариантов перевода) или окказиональными (при отсутствии словарных вариантов) [17, с. 167 и сл.]. Существование одного или нескольких переводческих соответствий у единицы ИЯ ещё не означает, что они будут обязательно использованы в переводе. Иногда переводчику необходимо отказаться от использования регулярного соответствия и найти вариант перевода, наиболее точно передающий значение этой единицы в данном контексте, что приводит к возникновению *окказионального соответствия*. Окказиональные соответствия могут использоваться в стилистических целях для воссоздания художественного эффекта оригинала.

В.Н. Комиссаров выделяет ряд способов создания окказиональных соответствий:

1. Соответствия-заимствования, воспроизводящие в ПЯ форму иноязычного слова: *know-how* - ноу-хау, *chip* - чип.

2. Соответствия-кальки, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части словосочетания: *brain drain* - утечка мозгов, *people of good will* - люди доброй воли.

3. Соответствия-аналоги, создаваемые путем использования единиц ПЯ, не вполне соответствующих по значению исходным единицам, но способных их заменить в конкретном случае (*drugstore* - аптека, *afternoon* - вечер).

4. Соответствия - лексические замены, создаваемые с помощью одного из видов переводческих трансформаций (чаще всего модуляции) *He died of exposure*, в зависимости от широкого контекста могут быть использованы трансформации конкретизации или модуляции (смыслового развития): «Он умер от простуды», «Он погиб от солнечного удара», «Он замёрз в снегах» и т.д.

5. В случае невозможности создать соответствие указанными выше способами для перевода безэквивалентного слова используется описание, раскрывающее значение безэквивалентного слова при помощи развернутого словосочетания: *landslide* - победа на выборах подавляющим большинством голосов, *brinkmanship* - искусство проведения политики на грани войны, *coroner* - следователь, проводящий дознание в случае насильственной или скоростижной смерти. Нередко использование транскрипции или кальки для перевода безэквивалентного слова сопровождается описанием значения этого слова в специальном примечании или сноске [17, с.169-170].

Таким образом, значения безэквивалентных слов в конкретных контекстах можно передать также успешно, как и значения слов, имеющих единичные или множественные соответствия.

Следует обратить внимание на такой вид окказиональных соответствий, как лексические замены, которые создаются с помощью переводческих трансформаций. В Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

зависимости от характера преобразований переводческие трансформации подразделяются на лексические, грамматические и лексико-грамматические.

Согласно В.Н. Комиссарову лексические трансформации описывают формальные и содержательные отношения между словами и словосочетаниями в оригинале и переводе. Среди формальных лексических преобразований основными приёмами перевода являются переводческая транскрипция (передача звуковой формы слова), транслитерация (побуквенное воспроизведение слова в переводе) и переводческое калькирование (поморфемный перевод - *International Monetary Fund* = «Международный валютный фонд») [17, с.160].

Лексические содержательные трансформации включают конкретизацию (передача словом с более узким значением: *to eat* - обедать), генерализацию (передача словом с более широким значением: тёща - *mother-in-law*) и модуляцию (смысловое развитие - замена слова или словосочетания исходного языка единицей переводящего языка, значение которой логически выводится из значения исходной единицы - В романе А. Кронина «Цитадель» герой приезжает к месту своей новой работы, и его встречает кучер с двуколкой. Дальше мы читаем: «*Manson climbed into the gig behind a tall horse*». Контекстуальной замены здесь не избежать, поскольку по-русски нельзя сказать: «Он сел в телегу позади лошади» (как будто лошадь тоже сидела в телеге). Но, ведь, лошадь не просто находилась впереди коляски, следовательно: «Мэнсон влез в коляску, запряжённую крупной лошадей») [17, с.162].

Среди грамматических трансформаций наиболее частыми приёмами являются дословный перевод, членение предложений, объединение предложений и грамматические замены. Дословный перевод (нулевая трансформация) - это способ перевода, при котором синтаксическая структура ИЯ заменяется аналогичной структурой ПЯ, например: *He was in London two years ago* - Он был в Лондоне два года назад [17, с.162].

Грамматическая замена - грамматическая трансформация, при которой грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу ПЯ с иным грамматическим значением [17, с. 408]. Замене может подвергаться грамматическая категория, словоформа, часть речи, член предложения, предложение определённого типа [17, с. 164]. Объединение и членение предложений заключаются в соединении или разделении частей предложений оригинала в переводе.

Лексико-грамматическими трансформациями являются антонимический перевод, экспликация или описательный перевод, компенсация. Антонимический перевод - лексико-грамматическая трансформация, при которой замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе или, наоборот, отрицательной на утвердительную сопровождается заменой лексической единицы ИЯ на единицу ПЯ с противоположным значением [17, с. 407]. Экспликация или описательный перевод - это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица исходного языка заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения на языке перевода [17, с. 415]. С помощью экспликации можно передать значение любого безэквивалентного слова. Компенсация - это способ перевода, при которой элементы смысла, утраченные при переводе единицы ИЯ в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо другим средством, причём необязательно в том же самом месте текста, что и в оригинале. [17, С. 409]. Тем самым восполняется, компенсируется утраченный смысл, и, в целом, содержание оригинала воспроизводится с большей полнотой. При этом нередко грамматические средства оригинала заменяются лексическими и наоборот

Как утверждает В.С. Виноградов, обычно при переводе неологизмов не возникает проблем, если они от-

ражают реалии времени (сферы техники). Однако при передаче авторских или окказиональных образований необходимо передать так называемую «безэквивалентную лексику» [8]. Л.С. Бархударов к таким безэквивалентным номинациям относит: имена собственные (географические наименования, названия учреждений и организаций, газет и проч.), реалии (предметы и ситуации, не существующие в опыте людей, говорящих на другом языке), лексические единицы – «случайные лакуны» (единицы словаря одного языка, не имеющие соответствия в лексическом составе другого языка) [12, с. 94-96]. Кроме того, А.О. Иванов относит к безэквивалентной лексике и аббревиатуры [цит. по: 18, с.35]. Немецкие сложные новообразования - существительные, используемые в прессе, часто содержат имена собственные, «случайные лакуны», аббревиатуры. Они не фиксируются в словарях, в том числе и в немецко-немецком словаре Duden [19], и необходимо «семантическое развёртывание» содержания при передаче сложных новообразований немецкого языка на русский язык. Для определения происхождения основ при анализе материала использовались этимологические словари Г.Пауля [20] и Пфейфера [21] и «Словарь словообразовательных элементов немецкого языка» под рук. М.Д. Степановой [22].

Композиты – новообразования в немецкой прессе не являются однородными: они представляют собой сочетания различных основ. Гибриды, состоящие из иноязычной и немецкой основ, могут сочетаться в различной комбинации: «иноязычная основа + немецкое имя существительное», «морфема немецкого происхождения + заимствованный элемент/ заимствованные элементы». Образования «иноязычная основа + немецкое имя существительное» чаще всего переводятся при помощи описательного перевода (*das Lückenfüller-Gas* - газ, заполняющий свободное пространство, *der Cash-Pooling-Vertrag* - договор по слиянию компаний за наличные, *der Hightechstrudel* - штурдудели, приготовленные по последней технологии, *der Surroundsoundliebhaber* - любитель объёмного звука, *die Palliativ-Care-Ausbildung* - обучение паллиативному уходу). Такие переводческие решения представляют более половины от общего числа гибридных соединений с заимствованной основой в качестве первого компонента. Реже при передаче гибридов можно прибегнуть к калькированию (*die Gendersprache* - гендерный язык, *die Sozialfabel* – социальная басня), такие варианты встречаются в пятой части примеров. Иногда значение композитов такой модели можно передать с помощью модуляции и описания (в 15% случаев), например, *der Ackerschachtelhalmscocktail* – коктейль от всех болезней (вместо «коктейль их хвоща полевого»), *das Storemodul* - модуль запоминающего устройства, *der Angry-Birds-Lautsprecher* - динамик, в котором слышны ужасные звуки подобно игре «Angry-Birds». В некоторых случаях при переводе приходится прибегать к лексическим преобразованиям разных уровней (содержательного и формального): к калькированию в сочетании с транслитерацией (*der Bio-Kram* – биохлам), такие примеры составляют чуть более 10%.

Для перевода сложных новообразований, созданных от имени существительного немецкого происхождения и заимствованной основы, в более половины случаев также необходимо использовать описательный перевод (*der Geschmacksboost* - улучшение вкуса, *Privatisierungsbehörde* («*Es ist ein sehr guter Deal*», *sagte der Chef der griechischen Privatisierungsbehörde, Stergios Pitsiorlas* – приватизационный орган Греции) [23]. В меньшем количестве примеров возможно использование сочетания трансформаций: описания и модуляции (*das Passagieraufkommen* – приток эмигрантов (в Грецию), *der Themenalarm-Button* - кнопка для получения информации об актуальных событиях, *das Kartoffelmuffin* - пирожок с картошкой). Иногда при переводе можно применить сочетание калькирования и грамматической

замены (*das Emotionsmanagement* - управление эмоциями, *das Fachpaper* - специальный документ), а также грамматической замены и модуляции (*der Atombooster* - атомный ускоритель, *das Gästecasting* - отбор гостей, *das Hybrid-Baby* – ребёнок похожий на обоих родителей).

Группа гибридных новообразований, представляющих сочетание двух и более заимствованных основ и «чистые» заимствования были рассмотрены вместе, так как они имеют одинаковые варианты перевода, потому что для русского языка не столь важно из каких языков заимствованы компоненты сложного слова. Они также как и гибриды с немецкими компонентами чаще всего переводятся при помощи описательного перевода и составляют треть таких примеров (*das Hologramm-Handys* – сотовые телефоны с голограммой, *die Time-Share-Maschine* - машина, которую можно использовать в течение определённого срока). Реже (примерно в 25% случаев) используется приём описания в сочетании с модуляцией (*die Modellpalette* – модельный ряд выпускаемой продукции: *Denn Audi erneuert bis 2022 beinahe seine gesamte Modellpalette und bringt neben zahlreichen Hybrid-Varianten und vollvernetzten Autos auch ganz neue Modelle auf den Markt* [24]), по 17% примеров сочетания калькирования и модуляции (*die Twin-Air-Technologie* - технология двойного впрыскивания, *die Hybrid-Varianten* – комбинированные модели), калькирования в сочетании с транслитерацией или транскрипцией (*der Cyberbiowar* - кибербиовойна). Редко (в 5% примеров) наблюдается одновременное соединение калькирования и грамматической замены (*das Aktivitätslevel* - уровень активности, *das Flirtschema* – схема флирта). В единичных случаях возможны переводы с применением только транслитерации (*das Blogmodul* - блог-модуль, *das Flashmob-Konzert* - флеш-моб концерт - 3%).

Таким образом, композиты – новообразования имена существительные немецкого языка не имеют единичных или множественных переводческих соответствий в русском языке. Для передачи новых композитов с заимствованными элементами используются окказиональные соответствия - лексические замены, осуществляемые при помощи различного рода трансформаций. Более половины всех рассматриваемых единиц не имеют эквивалентов в русском языке и представляют собой безэквивалентную лексику, и их можно передать только при помощи описания, усложняя тем самым грамматическую и лексическую насыщенность перевода. Часто можно прибегнуть к калькированию и модуляции в сочетании с другими видами трансформаций, таких как транскрипция и транслитерация, грамматическая замена и описание. Однако использование транскрипции наблюдается только при передаче сложных новообразований, состоящих полностью из заимствованных основ, калькирования – при передаче композитов – гибридов, созданных из иноязычной основы и основы немецкого происхождения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Розен Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке [Текст] / Е.В. Розен - М.: Изд-во «Менеджер», 2000. – 192 с.
2. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М.: Флинта: Наука, 2003. - 432 с.
3. Ященко, Н.В. Композиты – наименования лиц женского пола в немецком языке XIV – XXI вв. // Вестник самарского государственного университета / Гуманитарная серия. – Самара: изд-во «Самарский университет», 2008, №4 (63). – С. 100-108
4. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова; под ред. Т. В. Строевой. - Изд. 2-е, испр. – М.: URSS, 2007. – 344 с. - (Из лингвистического наследия М. Д. Степановой).
5. Вашунин, В.С. Субстантивные сложные слова в современном немецком языке / В.С. Вашунин. - М.: Высш. шк., 1990. – 159 с.

6. Paul, H. Wortbildungslehre / H. Paul // Paul H. Deutsche Grammatik. – Halle (Saale), 1957. – Bd. V (Wortbildungslehre). – 172 S.
7. Zeit online [Электронный ресурс] – URL: <http://www.zeit.de> // <http://www.zeit.de/kultur/film/2017-04/honigfrauen-zdf-film-balaton-ostdeutschland-westdeutschland> (дата обращения 10.05.2017)
8. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. - М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер / Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича – 3-е изд., стереотип. - М.: «Р.Валент», 2007. - 244 с.
10. Neubert A. Text and Translation. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1985. - 168 S.
11. Швейцер, А.Д. Перевод и лингвистика. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.
12. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. - М.: Междунар. отношения, 1975. - 240 с.
13. Ященко, Н.В. К вопросу о репрезентативности наименований лиц женского пола немецкого языка с переносным значением в русском языке / Н.В. Ященко // Язык и культура: сборник материалов XXIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. - Новосибирск: Изд-во ЦРНС, №23, 2016 - 210 с. - С.161-169
14. Ященко, Н.В. Перевод русских производных собирательных имен существительных на английский язык / Н.В. Ященко // Апробация: ежемесячный научно-практический журнал. Теоретические и практические проблемы развития современной науки: сборник материалов IX международной научно-практической конференции. – Махачкала: ООО «Апробация», 2015. – 244 с. – С.124-130
15. Фёдоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие / А.В. Фёдоров - 5-е изд. - СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. - 416 с.
16. Латышев, Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988. - 160 с.
17. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: Учеб. пособие / Комиссаров В.Н. – М.: ЭТС, 2004. 424 с.
18. Дзенс Н.И., Перевышина И.Р., Кошкарлов В.А. Теория и практика перевода: учебное пособие. – СПб.: Антология, 2007. – 560 с.
19. Duden: das Standardwerk zur dt. Sprache: in 12 Bd. [Текст] / Hrsg. von der Dudenredaktion; hrsg. Matthias Wermke [Vorsitzender, Kathrin Kunkel-Razum, Werner Scholze-Stubenrecht. – Mannheim etc.]: Dudenverl., 1998 – 2004.
20. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen/ erarb. v. W. Pfeifer. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH, 1995. – 1665 S.
21. Paul, H. Deutsches Wörterbuch/ H. Paul: bearb. v. A. Schirmer. – Halle (Saale): VEB Niemeyer Verlag, 1959 – 782 S.
22. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка; [Текст] Под рук. Степановой М.Д. – М.: Рус. яз., 1979. – 536 с.
23. Spiegel online [Электронный ресурс] – Hamburg. - URL: <http://www.spiegel.de> // <http://www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/griechenland-flughafenbetreiber-fraport-stoesst-auf-widerstand-a-1117609.html> (дата обращения 10.05.2017)
24. Autobild [Электронный ресурс] - Hamburg. - URL: <http://www.autobild.de/artikel/audi-neuheiten-2017-2018-2019-2020-2021-2022-5306008.html>

Статья поступила в редакцию 27.04.2017.  
Статья принята к публикации 22.06.2017.



УДК 378.1: 005.32

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ И РАЗРАБОТКА РЕЙТИНГА ТОП - СТУДЕНТОВ ПО ЗНАНИЯМ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

© 2017

**Арнаут Марина Николаевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры управления  
**Штыков Виктор Павлович**, кандидат юридических наук, старший преподаватель  
кафедры уголовно-правовых дисциплин

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: Viktor.Shtykov@vvsu.ru)*

**Аннотация.** В системе современного высшего образования актуальна проблема более дифференцированной оценки знаний студентов и их не заинтересованности в обучении ради знаний, а не ради оценок. Практика показывает, что система оценки знаний, построенная на 5-ти бальной системе имеет ряд недостатков, с которыми в российской и международной практике пытаются бороться разнообразными способами, к примеру, Европейская система переводов и накопления кредитов, Балльно - рейтинговая система оценки знаний обучающихся и т.д. Однако, проблема дифференциации остается. В рамках данной статьи авторами предложена система оценки знаний, основанная на применении кейс – стадии и формировании на ее основе ТОП-рейтинга студентов по знаниям спец. дисциплин, приводится ее организационное и юридическое обоснование. Организационное обоснование заключается в готовности студентов и их желании к применению подобной системы на практике (с учетом данных проведенного анкетирования). Юридическое обоснование определено заинтересованностью студентов в получении дополнительного документа о вхождении в ТОП-рейтинга предлагаемой системы по знаниям спец. дисциплин, а именно, несколькими способами, закрепленными в действующем законодательстве по вопросу выдачи дополнительного документа в рамках закона «Об образовании в Российской Федерации».

**Ключевые слова:** современное высшее образование, дифференцирование оценки знаний студентов, управление мотивацией, рейтинг, ТОП-студентов по знаниям спец. дисциплин, система оценки, кейс – стадии, дополнительное образование, квалификация, кадровый потенциал

## RESEARCH OF THE PROBLEM DIFFERENTIATION THE ASSESSMENT KNOWLEDGE STUDENTS AND DEVELOPMENT OF RATING THE TOP - STUDENTS ON KNOWLEDGE SPECIAL DISCIPLINES

© 2017

**Arnaut Marina Nikolaevna**, candidate of economic sciences, associate professor of management  
**Shtykov Victor Pavlovich**, candidate of law sciences, senior teacher of department criminal and legal disciplines  
*Vladivostok state University of Economics and service*

*(690014, Russia, Vladivostok, Gogol St., 41, e-mail: Viktor.Shtykov@vvsu.ru)*

**Abstract.** In system of modern higher education the problem of more differentiated assessment knowledge students and their not interest in training for sake knowledge, but not for sake estimates is urgent. Practice shows that the system of an assessment knowledge constructed on 5 to ball system has a number of shortcomings against which in the Russian and international practice the European system of the translations and accumulation the credits, Ballno - rating system an assessment knowledge students, etc. try to fight in the various ways, for example. However, the problem of differentiation remains. Within this article authors have offered the system an assessment knowledge based on application a case –stage and formation on its basis of TOP RATING of students on knowledge of special disciplines, her organizational and legal justification is given. Organizational justification consists in readiness students and their desire for use similar system in practice (taking into account data of the carried-out questioning). Legal justification is determined by interest students in obtaining the additional document on occurrence in the TOP RATING of the offered system by knowledge special disciplines, namely, in several ways, enshrined in the current legislation concerning issue of the additional document within the law «About Education in the Russian Federation».

**Keywords:** modern higher education, differentiation of an assessment knowledge students, management of motivation, rating, TOP STUDENTS on knowledge of special disciplines, system of an assessment, a case – a stage, additional education, qualification, personnel potential

В системе современного высшего российского образования актуальна проблема более дифференцированной оценки знаний студентов. Это объясняется рядом причин.

Первая причина кроется в том, что зачастую, при разном уровне знаний можно наблюдать у разных студентов в отчетных документах (зачетных книжках, приложениях к дипломам) одну и ту же оценку - от 1 до 5. Можно ли такую ситуацию назвать справедливой? Где та грань, которая отделяет в пятибальной системе (в разных ее проявлениях) один уровень знаний (в оценке) от другого? Позволиительно ли полагать, что студенты, имеющие одну и ту же оценку в дипломе по одним и тем же предметам, имеют один и тот же уровень знаний и умений? Данные вопросы остаются открытыми.

Вторая причина – это отсутствие мотивации у большинства студентов к личному наилучшему результату, саморазвитию и самосовершенствованию, стремлению к новым знаниям вообще.

Обозначенная проблема в дифференцировании оценки знаний студентов не является новой. В рамках оптимизации системы оценивания имеется российский и международный опыт.

Одним из способов решения проблемы оценивания знаний студентов стала Европейская система переводов и накопления кредитов или Болонская система образования, которая была образована 19 июня 1999 года во время подписания Болонской декларации в городе Болонья (Италия)[1].

В рамках данной декларации под «кредитом» понималась условная единица, характеризующая объем выполненной студентом академической работы во всех её формах.

В Болонской системе образования применяется 7- бальная шкала оценок ECTS: A, B, C, D, E, FX, F – где первые 5 считаются достаточными для получения кредитных баллов, а последние 2 – недостаточными. Согласно таблице ECTS, все сдавшие экзамен или зачет студенты по результатам успеваемости делятся на 5 групп (в порядке убывания): 10% самых успешных студентов получают оценку А, следующие 25% - В, 30% - С, 25% - D и 10% - E. И здесь есть свои минусы.

По данной системе за экзамен часть студентов всегда получает А, а часть студентов – E, даже если вся группа в целом написала экзамен на весьма слабом уровне. Есть другой способ конвертации внутренних систем оцени-

вания в систему ECTS, применяемый европейскими университетами. Его суть состоит в градации собственных шкал оценок на 5 категорий, соответствующих 5-ти группам оценок ECTS. Этот способ также имеет свои недостатки. В первую очередь, нет единой для всех университетов шкалы даже в рамках одной национальной системы.

Принимая во внимание обозначенные особенности системы ECTS, можно заключить, что Болонская система образования предлагает более дифференцированную шкалу оценивания знаний, чем российская, хотя при этом так же имеет свои недостатки.

Также необходимо отметить, что проблема оценивания знаний волнует как преподавателей, так и студентов российских вузов. В этой связи была предложена «Балльно - рейтинговая система оценки знаний обучающихся» [2].

В 60-70-е годы XX века в связи с развитием программированного обучения активно изучаются качественные и количественные аспекты оценки, выявляются валидность и эффективность различных видов контрольно-проверочных заданий, варианты проверки знаний, умений и навыков с использованием технических средств и ЭВМ. (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Т. А. Ильяна и др.).

Все эти разработки служат фундаментом реализации и совершенствования балльно - рейтинговой системы в российских вузах. С точки зрения применения названной системы, «рейтинг - это сумма баллов, набранная обучающимся в течение некоторого промежутка времени, рассчитанная по определенным формулам, не изменившимся в течение этого промежутка».

Рейтинговая шкала строится на основе учета всех действий и достижений обучающегося в определенном направлении. Пересчет набранных баллов по рейтингу в последующем производится по 5-ти бальной системе в оценку от 1 до 5 [3].

В качестве основных задач балльно - рейтинговой системы оценки знаний обучающихся служат:

- повышение мотивации студентов;
- повышение качества;
- повышение самостоятельности в учебе;
- повышение уровня организации учебного процесса;
- стимулирование систематической работы;
- уменьшение влияния случайных факторов при сдаче зачетов и экзаменов.

Данная система стимулирует обучающегося постоянно заниматься в течение всего учебного процесса, что улучшает качество образования, повышает рост учебной активности.

Таким образом, студент работает ежедневно, что уменьшает пробелы в знаниях. Поскольку баллы начисляются постоянно и сразу после написания работы, студент легко может контролировать свою успеваемость и предполагать, какая оценка будет поставлена в конце семестра.

При этом важно отметить, что, не смотря на все особенности балльно-рейтинговой системы, в итоге студент всё равно получает оценку по 5-ти бальной системе, и вновь возникает проблема дифференциации.

Таким образом, балльно - рейтинговая система оценки знаний способна мотивировать студентов к повышению своих результатов, благодаря их стремлению к набору максимального числа баллов, но при этом в итоге не решает проблему дифференциации оценки знаний (все равно оценка в итоге от 1 до 5).

В то же время, попытка решить проблему российского высшего образования одним унифицированным способом, распространяющимся на все виды образовательных программ, заранее обречена на неудачу. Невозможно одинаковыми способами оценивать студентов, обучающихся по гуманитарным, естественным или техническим наукам.

Например, для гуманитариев важен комплексный взгляд на изучаемый предмет, они должны увидеть не отдельные части, а все целое. Это, практически, невозможно, без экзамена или зачета по итогам семестра, когда у студентов, есть возможность посмотреть на изученный материал, повторить пройденное, при этом опираясь на полученные за семестр знания.

Можно заключить, что проблема дифференциации знаний студентов остается открытой. От этого возникает и проблема мотивации студентов в обучении. В свою очередь потенциальный работодатель попадает в сложную ситуацию, когда к нему приходят устраиваться два, только окончивших вуз молодых специалиста, имеющих одинаковые дипломы, в которых оценки варьируются лишь от 3 до 5, и не имеющих опыта работы. Как оценить таких кандидатов на работу? Естественно, возникают дополнительные тесты, собеседования, опросы. Но не всегда они могут показать потенциал молодого специалиста, раскрыть все грани его знаний и умений, а также продемонстрировать реальное положение дел в виду волнения кандидата.

Следовательно, требуется система обучения и оценивания знаний студентов, которая будет отвечать следующим современным требованиям.

1. Как можно точнее дифференцировать получаемую оценку (например, получение результата в процентах, и составление рейтинга, где каждому студенту будет соответствовать отдельная позиция), учитывая качество и время выполнения работы.

2. Составление рейтинга не только для отдельного студента, а для всех участников данной системы.

3. Предоставление задач с реальными рабочими ситуациями, которые требуют применения теории на практике.

4. Получение студентом документа о результате своей работы в данной системе, который будет учитываться наравне с дипломом при приеме на работу.

5. Добровольное участие в данной системе, как возможность получения дополнительных знаний и возможностей.

Такая система максимально дифференцирует знания студентов, повысит мотивацию, стремление к получению новых, уникальных знаний, поскольку заинтересует в получении наивысшей позиции в рейтинге.

Речь идет не просто о рейтинге студента (участника системы оценивания знаний) внутри университета, а о его рейтинге в соответствии со знаниями и умениями студентов других вузов региона, края, страны по тем спец. дисциплинам, которые для него, как для будущего специалиста в определенной отрасли и для потенциального работодателя наиболее важны.

При этом важно отметить, что в разовом или периодическом эквиваленте данные системы оценивания присутствуют на сегодняшний день в российской и международной практике.

К примеру, «Интеллектуада» – это соревнования между вузами проходящие в Санкт-Петербурге. В ходе этих соревнований путем командного зачета выявляется вуз-чемпион. Участвуя в направлениях «Интеллектуады» команды вуза набирают очки, которые суммируются. При этом в каждом из направлений также разыгрывается комплект наград. Таким образом, у команд вузов есть главная цель – стать Чемпионом, а также возможность выиграть медали в одном (или больше) из пяти направлений [4].

Проверить полученные знания на практике позволяют также международные соревнования. Например, международные престижные соревнования по математике (IMC – International Mathematics Competition for University Students) и программированию (ACM ICPC – ACM International Collegiate Programming Contest). Именно эти соревнования имеют статус соответствующих неофициальных чемпионатов мира среди студентов

университетов [5].

Отметим, что существующие на сегодняшний день межвузовские соревнования и олимпиады носят разовый, периодический характер, но никак не постоянный. В рамках же разрабатываемой системы обучения и оценивания знаний студентов предполагается на постоянной основе создание рейтинга студентов внутри каждого региона (края, области, страны и т.д.) по знаниям и владениям спец. дисциплин. Аналогов данной системы в российской и зарубежной практике в ходе настоящего исследования выявлено не было.

В виду новшества подобной системы оценивания знаний, среди студентов двух крупнейших университетов Приморского края – это ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» и ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» было проведено анкетирование.

Всего в опросе приняло участие 196 студентов, из них 45 юношей и 151 девушка.

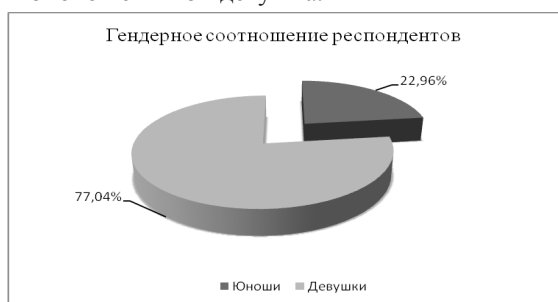


Рисунок 1 – Гендерное соотношение респондентов

В опросе принимали участие студенты, обучающиеся на различных курсах.

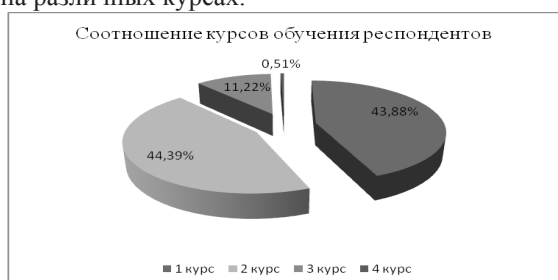


Рисунок 2 – Соотношение курсов обучения респондентов

Также в рамках исследования проводился опрос по преобладающей средней оценке уровня знаний.



Рисунок 3 – Соотношение средней успеваемости респондентов

Выше были представлены вопросы общего плана. В таблице 1 представлены результаты анкетирования студентов по вопросу применения новой системы оценивания знаний.

При этом важно отметить, что на ответы не оказывал влияние гендерный признак респондентов. Расчет коэффициентов корреляции по полу и ряду вопросов показал слабую отрицательную корреляцию (данные таблицы 2).

Таблица 1 – Результаты анкетирования студентов

Формулировка вопроса	Структура ответов, %	
	Да	Нет
Хотелось бы вам, чтобы у студентов была возможность сравнить свои знания по спец. дисциплинам с учащимися других образовательных учреждений и групп с помощью онлайн-игр, тестов и других интерактивных методов?	64,29	35,71
Хотелось бы вам, чтобы у студентов был рейтинг по знаниям спец. дисциплин, аналогично рейтингу спортсменов МВА, а не просто одинаковые оценки в дипломах?	46,94	53,06
Следует ли в указанном рейтинге выделять ТОП-студентов разных вузов региона (а в дальнейшем и страны) по знаниям спец. дисциплин?	52,55	47,45
Считаете ли вы, что данный рейтинг будет интересен потенциальному работодателю?	52,55	47,45
Имеет ли смысл документ, подтверждающий вхождение студента в рейтинг - ТОП по знаниям спец. дисциплин (например, сертификат, диплом и т.д.)	64,29	35,71
Считаете ли вы, что участие студента в подобной системе обучения будет способствовать лучшему усвоению знаний, развитию дополнительных навыков и конкурентоспособности студента?	80,61	19,39

Таблица 2 – Влияние гендерного признака на мнение респондентов

Сравниваемые показатели	Значение коэффициента корреляции
Пол и желание иметь возможность сравнить свои знания учащимися других вузов и групп	-0,150
Пол и желание иметь рейтинг по знаниям спец. дисциплин	-0,173
Пол и желание выделять ТОП в рейтинге знаний спец. дисциплин	-0,113
Пол и мнение об интересе работодателя к рейтингу	-0,027
Пол и мнение о влиянии рейтинга на трудоустройство	-0,130
Пол и мнение о влиянии рейтинга спец. дисциплин на развитие студента	-0,039

Обозначенные выше данные проведенного анкетирования студентов еще раз доказывают их заинтересованность в подобной системе, в построении рейтинга ТОП студентов по знаниям дисциплин.

Более того, в трудах разнообразных ученых по вопросам высшего образования неоднократно доказывалось, что традиционные методики работы со студентами, комбинирование их с методиками олимпиадной и научно-исследовательской работы, использование современных информационных и компьютерных технологий, как правило, позволяют внести новые элементы в учебный процесс и улучшить качество образования.

Именно подобные комбинированные подходы к процессу обучения, учет индивидуальных особенностей, способностей и интересов талантливых студентов позволяют создать для них особую комфортную профессионально-психологическую среду, благодаря которой знания усваиваются лучше, растет интерес к новой информации. Особенно, если новая информация подкрепляется участием студента в построении своего собственного рейтинга знаний, его сравнении со знаниями других студентов, тем более, когда это подается через механизмы, наиболее интересные и востребованные сегодня молодыми людьми (онлайн – приложения, игры, ТОП – рейтинги, информация на официальных сайтах в сети Интернет и т.д.)

В качестве одного из основных способов возможного формирования названного рейтинга является так на-



зываемый метод решения кейсов. Эта технология давно известна в Европе и активно применяется, в том числе и при трудоустройстве [6-10]. Достаточно подробно описывал практическую применимость данного способа Дэвид Орхвал в книге «Решаем кейсы» [11]. Суть решения кейсов заключается в том, что обучающимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Оценивать кейсы предлагается от 1 до 100 баллов.

В виду того, что респонденты вышеописанного анкетирования дали понять, что заинтересованы в получении дополнительного документа о вхождении в ТОП - студентов по знаниям спец. дисциплин, оценка, которую получит лицо, прошедшее данный кейс-метод, может быть подтверждена несколькими способами, закрепленными в действующем законодательстве.

Первый способ – это выдача, в соответствии с п. 2 ч. 1 ст. 60 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» документа об обучении, к которым относятся свидетельство об обучении, свидетельство об освоении дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств, иные документы, выдаваемые в соответствии с настоящей статьей организациями, осуществляющими образовательную деятельность [12]. Согласно ч. 15 ст. 60 данного Федерального закона организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе выдавать лицам, освоившим образовательные программы, по которым не предусмотрено проведение итоговой аттестации, документы об обучении по образцу и в порядке, которые установлены этими организациями самостоятельно.

Второй способ заключается в том, чтобы выдавать по итогам обучения документ о квалификации. В силу, п.п. 1-2 ч. 10 ст. 60 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Документ о квалификации подтверждает:

1) повышение или присвоение квалификации по результатам дополнительного профессионального образования (подтверждается удостоверением о повышении квалификации или дипломом о профессиональной переподготовке);

2) присвоение разряда или класса, категории по результатам профессионального обучения (подтверждается свидетельством о профессии рабочего, должности служащего).

Приказом Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» установлены правила организации и осуществления обучения по программам дополнительного профессионального образования [13]. Согласно Методическим рекомендациям по разработке, порядку выдачи и учету документов о квалификации в сфере дополнительного профессионального образования (зарегистрированы вместе с письмом Минобрнауки России от 12.03.2015 № АК-610/06 «О направлении методических рекомендаций») лицам, успешно освоившим соответствующую дополнительную профессиональную программу и прошедшим итоговую аттестацию, выдаются документы о квалификации: удостоверение о повышении квалификации, диплом о профессиональной переподготовке [14].

Третий способ заключается в том, чтобы лицам, прошедшим обучение по технологии кейс-стади, выдается документ не государственного образца. Такой вариант больше характерен для Европы и Америки. В этих странах выпускники, например, Оксфорда или Гарварда, не получают государственные дипломы, так как эти организации являются частными. При этом вызывает большие сомнения, что в Российской Федерации будут це-

ниться документы, выдаваемые частными организациями. Хотя, без сомнений, очень многое будет зависеть от репутации, которую создаст себе такая организация.

Таким образом, лицам, прошедшим кейс-стади возможна выдача документа, подтверждающего его квалификацию, который может выдаваться как образовательной организацией, так и частной.

Реализация новой системы обучения и дифференцирования знаний не предполагает полных уход от реализуемой в настоящее время. Наоборот, предлагается качественный симбиоз, способствующий лучшему усвоению знаний студентами и повышению их мотивации к учебе, поскольку, ещё до окончания университета, у студентов появится возможность применения изученного теоретического материала в практических бизнес – задачах и получения документа о своих реальных возможностях в отдельных дисциплинах. Самое главное, благодаря названному качественному симбиозу традиционной модели обучения и дифференцирования знаний и предлагаемой авторами, заложится крепкий фундамент развития кадрового потенциала будущих молодых специалистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Education-Best. Болонская система образования [Электронный ресурс] URL: <http://education-best.com/bolonkskaya-sistema-obrazovaniya/> (дата обращения 7.03.2017)

2. Домбровская А. Ю., Домаренко Е.В. Реализация балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов в российских вузах // Концепт: научно-методический электронный журнал № 11 (27) / 2013 [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-ballno-reytingovoy-sistemy-otsenki-uspevaemosti-studentov-v-rossiyskih-vuzah> (дата обращения 9.03.2017)

3. Добрынина И.Г. Балльно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся. Опубликовано 29.10.2014 [Электронный ресурс] URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2014/10/29/balno-reytingovaya-sistema-otsenki> (дата обращения 7.03.2017)

4. Анонсы: сайт Санкт-Петербургского Государственного архитектурно - строительного университета 12.09.2016 [Электронный ресурс] URL: <http://www.spbgasu.ru/Anonsy/497/> (дата обращения 8.03.2017)

5. Интеллектуальные соревнования среди студентов вузов 02.10.2013 [Электронный ресурс] URL: <http://allby.tv/article/3575/intellektualnyie-sorevnovaniya-sredi-studentov-vuzov> (дата обращения 12.03.2017)

6. Gerring J. Case study research: principles and practices. Cambridge University Press. 2006. 278 p.

7. Robert K.Yin. Case Study Research: Design and Methods. London, Thousand Oaks; New Delhi, Sage Publ., 2013. 312 p.

8. Bennett A. Case study: Methods and analysis. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences (Elsevier, The Netherlands), 2001, pp. 1513-1519.

9. Robert K.Yin. Case Studies. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), 2015, pp. 194-201, doi: 10.1016/B 978-0-08-097086-8.10507-0.

10. Dul J., Hak T. Case study methodology in business research. I.: Routledge. 2007. 302 p.

11. Дэвид Орхвал «Решаем кейсы» (David Orhval «Crack the Case») [Электронный ресурс]. URL: [http://caseportal.ucoz.ru/index/dehvid\\_orkhval\\_reshaem\\_kejsy/0-9](http://caseportal.ucoz.ru/index/dehvid_orkhval_reshaem_kejsy/0-9)

12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017)

13. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.08.2013 N

29444)

14. Письмо Минобрнауки России от 12.03.2015 N АК-610/06 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке, порядку выдачи и учету документов о квалификации в сфере дополнительного профессионального образования»)

*Статья поступила в редакцию 11.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 37.041

СИСТЕМА РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ КОЛЛЕДЖА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕННОСТИ НА САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

© 2017

**Афанасьева Елена Григорьевна**, магистр психолого-педагогического образования,  
заведующая учебной частью*Технический пожарно-спасательный колледж им. Героя РФ В.М. Максимчука  
(125080, Россия, Москва, Светлый проезд, 2А, e-mail: eg.afanasjeva@yandex.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы формирования у студентов колледжа направленности на самообразование и саморазвитие. Актуальность данной проблемы вызвана тем, что современному обществу требуется не просто специалист, хорошо выполняющий свои трудовые обязанности, но и умеющий быстро и своевременно реагировать на все изменения, происходящие в сфере его профессиональной деятельности. А для этого ему крайне необходимо находиться в режиме постоянного самосовершенствования. Важная роль в этой работе в учреждениях среднего профессионального образования отводится классному руководителю. Автор статьи даёт характеристику видам учебно-педагогического взаимодействия между студентами и классным руководителем, которые позволяют оценить уровень сформированности общих и профессиональных компетенций у выпускников колледжа и их готовность к самостоятельной профессиональной деятельности. Также рассматриваются основные направления работы классного руководителя со студентами по обозначенной проблеме. Автор предлагает дифференцированный подход в решении вопроса о воспитании самостоятельного будущего специалиста; обращает внимание на то, что необходимо системно выстраивать работу по формированию у студентов направленности на самообразование и саморазвитие, начиная с момента поступления обучающегося в колледж и до выпуска его из стен учебного заведения. Говорится о практических способах саморазвития и самовоспитания студентов в процессе самообразовательной деятельности. Делается акцент на совершенствовании каждого студента как будущего специалиста, обладающего высокой квалификацией, профессиональной компетентностью и мобильностью, способного нести ответственность за принятые решения и выстраивать свою жизненную позицию.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, компетентностный подход, классный руководитель, профессиональное самообразование, профессиональное саморазвитие, самовоспитание, педагогическое взаимодействие, дифференцированный подход, профессиональная компетентность.

SYSTEM OF WORK OF THE CLASS LEADER OF THE COLLEGE FOR FORMING STUDENTS  
OF DIRECTION FOR SELF-EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

© 2017

**Afanasyeva Elena Grigoryevna**, Master of Psychological and Pedagogical Education,  
Head of the school*Technical Fire and Rescue College named after Hero of the Russian Federation V.M. Maksymchuk  
(125080, Russia, Moscow, Svetly Proezd, 2A, e-mail: bas14@rambler.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the study of the problem of forming the students' orientation towards self-education and self-development. The urgency of this problem is caused by the fact that modern society needs not just a specialist who performs well his labor duties, but also knows how to react quickly and in a timely manner to all changes occurring in the sphere of his professional activity. And for this it is extremely necessary for him to be in the mode of constant self-improvement. An important role in this work in institutions of secondary vocational education is assigned to the class teacher. The author of the article gives a description of the types of educational and pedagogical interaction between students and the class teacher, which make it possible to assess the level of formation of general and professional competencies among college graduates and their readiness for independent professional activity. Also the main directions of the class teacher's work with students on the indicated problem are considered. The author offers a differentiated approach to the issue of educating an independent future specialist, draws attention to the fact that it is necessary to systematically build work on the formation of students' orientation to self-education and self-development, from the moment of enrolling the student to college and before graduating from the walls of the school. It is a question of practical ways of self-development and self-education of students in the process of self-educational activity. The emphasis is placed on improving each student as a future specialist with high qualifications, professional competence and mobility, able to take responsibility for the decisions made and build his life position.

**Keywords:** Educational activity, competence approach, class teacher, professional self-education, professional self-development, self-education, pedagogical interaction, differentiated approach, professional competence.

Проблема профессионального самообразования и саморазвития является актуальной, так как в настоящее время российское общество претерпевает серьёзные изменения в различных сферах жизни. В связи с этим возрастает роль личности профессионала, оценивается его способность неординарно мыслить, самостоятельно находить нужную ему информацию, анализировать её, отбирать главное, что помогает принимать смелые решения в нестандартных профессиональных ситуациях. Работодатели предельно жёстко подходят к отбору персонала, требуя творческого подхода к выполнению должностных обязанностей, уделяя большое внимание способности к работе в команде, постоянному самообразованию, стремлению к профессиональному саморазвитию. Эти важные качества необходимо развивать у студентов в процессе освоения ими основной образовательной программы. Однако полученные во время аудиторных занятий знания нуждаются не только в закреплении, но и в углублении в процессе самостоятельного изучения тем учебной программы, а также в прак-

тической и творческой деятельности. Поэтому переход на компетентностную систему подготовки специалистов стал одним из основных направлений отечественного образования, как высшего, так и среднего специального. Учитывая то, что общество ориентируется на всесторонне развитую личность, качественно подготовленного специалиста, решение проблемы самообразования и саморазвития будущих профессионалов социально значимо.

Важно отметить, что человек должен на протяжении всей жизни получать новые знания в образовательных организациях, на рабочих местах, в том числе проявляя всё больше собственную инициативу. В этом случае одной из главных задач среднего профессионального образовательного учреждения является научить студентов самостоятельно работать с полученной информацией, делать выводы и применять приобретённые знания и умения на практике, а также способствовать тому, чтобы у будущих специалистов было желание постоянно заниматься саморазвитием и совершенствоваться. Следовательно,



необходимо формировать у студентов познавательный интерес к области своих профессиональных знаний, сильную мотивацию, повышенную активность в достижении поставленных целей. В этом, как отмечают сами студенты, важную роль играют разные личностные ценности, к которым, по их же мнению, относятся трудолюбие, чувство долга, коммуникабельность, оптимизм ответственность, самоконтроль. Несмотря на это, нельзя согласиться с теми нравственными принципами, которыми руководствуются молодые люди, готовые стать настоящими профессионалами: успешность, быстрое зарабатывание денег, возможность уехать за пределы своей страны.

Таким образом, актуальность обозначенной нами проблемы не вызывает сомнения, так как для формирования у студентов учреждения среднего профессионального образования направленности на самообразование и саморазвитие классному руководителю необходимо разработать свою воспитательную систему.

Проблемы саморазвития и самообразования личности будущего специалиста в различных аспектах психолого-педагогической деятельности были рассмотрены в научных исследованиях. Так, старший преподаватель Томского сельскохозяйственного института А.В. Суханов акцентирует внимание на самостоятельной деятельности студентов, поиске ими необходимой информации и применении добытых знаний в практической деятельности [1]. Профессор Мордовского государственного университета Ж.Г. Гаранина рассматривает самообразование как фактор саморазвития, направленный на повышение профессиональной компетентности [2]. Профессор Казанского государственного технологического университета Н.П. Гончарук считает, что проблема формирования готовности к самообразованию у будущих специалистов сводится к воспитанию у них стремлений к постоянному совершенствованию своих знаний и самообразовательных умений, которое достигается путём взаимодействия преподавателя и студентов [3]. Доценты Северо-Осетинского государственного университета М.И. Бекоева и В.З. Течиева определяют самообразование как процесс и результат, направленный на самореализацию, личностное самоопределение, профессиональное становление, поскольку оно способствует совершенствованию профессиональной, интеллектуальной, творческой, волевой, эмоциональной, трудовой и мотивационной сфер человека, а также развитию базовых качеств – трудолюбия, ответственности, целеустремлённости, настойчивости, организованности, силы воли. Знания, приобретённые путём самообразования, очень прочно сохраняются в памяти и продуктивно реализуются в трудовой деятельности [4]. А.Р. Галустовым разработана программа, позволяющая выявить причины, обуславливающие трудности самообразовательной деятельности студентов, и направленная на преодоление таких негативных моментов, как отсутствие опыта самообразовательной деятельности [5]. Учёный И.О. Ганченко приходит к общему заключению в том, что самообразование – это результат самообучения и самовоспитания [6]. К такому умозаключению критически относится А.А. Камьянов (Костромская военная академия), считающий, что самообразование – больше процесс, нежели результат [7]. В.А. Дегтерёв, профессор Уральского государственного педагогического университета, рассматривает саморазвитие в контексте творческих способностей личности. Нельзя не согласиться с его выводом о том, что творческое саморазвитие личности – это непрерывный процесс освоения студентом накопленного опыта поколений не только в ходе изучения основной образовательной программы, но и при проведении научных и воспитательных мероприятий [8]. В.В. Сохранов и С.А. Румянцев большое значение придают психолого-педагогической подготовке студентов к саморазвитию профессионально значимых качеств. Это развитие памяти, проведение психологических тре-

нингов и занятий, предоставление студентам алгоритма саморазвития и т.п. [9]. Н.А. Нефёдова раскрывает эффективность форм по самовоспитанию студентов в современных образовательных комплексах [10].

Таким образом, личностное и профессиональное саморазвитие рассматривается как целостная саморазвивающаяся система, основанная на деятельностном преобразовании личностью себя, порождаемая потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющаяся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально-значимых целей [11]. Важнейшим условием саморазвития является *самообразование*, представляющее собой процесс овладения знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий, объёма и источников познания, установления продолжительности времени проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов [12].

К сожалению, многие студенты не хотят или не могут заставить себя самостоятельно получать дополнительные знания. Они не мотивированы на самообразование и саморазвитие. В таком случае преподаватели учебных дисциплин и профессиональных модулей и, особенно, классные руководители (кураторы), призваны оказать своим воспитанникам педагогическую помощь: они должны строить свою работу так, чтобы систематически и целенаправленно готовить будущих специалистов к их дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Это и будет самым сильным мотивирующим фактором.

Современный учебно-воспитательный процесс в учреждении среднего профессионального образования предполагает тесное взаимодействие между студентами и классными руководителями. И.О. Ганченко, изучая развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования, выделяет [13] следующие виды такого учебно-педагогического взаимодействия (таблица 1).

Данные характеристики важны при оценке сформированности компетенций на этапе оценивания выпускников колледжа и их готовности к самостоятельной профессиональной деятельности [14].

На протяжении всего периода обучения в колледже классный руководитель вместе со своими студентами должен пройти все этапы учебно-педагогического взаимодействия, тем самым постепенно формируя у будущих специалистов направленность на самообразование и саморазвитие. И студенты, и классный руководитель в достижении своих целей должны проявлять инициативу, и притом творческую. Перед классным руководителем стоит задача – не «натаскивать» студентов на решение определенного типа задач, а организовывать их познавательную деятельность, направленную на развитие в них личности, стремящейся к постоянному самосовершенствованию своих профессиональных знаний и умений, а также испытывающей потребность к самостоятельному поиску способов усвоения опыта.

Система работы классного руководителя колледжа по формированию у студентов направленности на самообразование и саморазвитие должна включать в себя, на наш взгляд, следующие направления:

- изучение личности студентов, их интересов, дарований и условий воспитания в семье;
- формирование межличностных отношений в группе, создание благоприятного психологического климата;
- формирование установки на успешное овладение профессией;
- поддержание и стимулирование в коллективе установки на совершенствование профессиональных навыков;
- формирование органов самоуправления в группе;
- совершенствование самоуправления в группе;
- воспитание познавательной активности студентов;

- формирование потребности в самообразовании, саморазвитии, самовоспитании, самосовершенствовании;
- воспитание профессиональной культуры будущего специалиста;
- формирование готовности и способности к профессиональной деятельности;
- воспитание готовности к работе в трудовом коллективе;
- подготовка к продолжению профессионального образования в высшем учебном заведении;
- развитие личностных качеств.

Таблица 1 - Виды учебно-педагогического взаимодействия между студентами и классным руководителем

Вид	Характеристика	Уровень активности студентов
<b>Алгоритмичное</b> инструктирование студентов классным руководителем	Классный руководитель полностью предоставляет весь комплекс действий, которые должны выполнить студенты для решения поставленных задач.	Низкий
<b>Альтернативное</b> инструктирование студентов классным руководителем	Классный руководитель предоставляет альтернативный комплекс действий, которые должны выполнить студенты для решения поставленных задач. А выбор студенты делают самостоятельно.	Низкий, но с элементами продуктивной деятельности
<b>Обзорное</b> инструктирование студентов классным руководителем	Классный руководитель предоставляет возможные пути решения задач, учитывая готовность студентов к самостоятельному выбору нужного варианта и предложению с их стороны своих способов.	Средний, на основе применения продуктивных и эвристических методов обучения
<b>Постановка</b> задач классным руководителем и <b>консультирование</b> студентов	Студенты самостоятельно определяют пути решения поставленных перед ними задач, согласовывая свои действия с классным руководителем.	Выше среднего, с применением поисковых методов обучения
<b>Самостоятельная</b> деятельность студентов	Классный руководитель даёт общее задание. Студенты сами ставят перед собой задачи, ищут способы, формы, методы, средства для их рационального решения. Итог - отчёт о проделанной работе и выполнении задания.	Высокий, на основе формирующейся у студентов направленности на самообразование и саморазвитие

Классный руководитель, работая по всем этим направлениям над формированием у студентов направленности на самообразование и саморазвитие, должен помнить о том, что студент, как субъект учебно-воспитательного процесса, находится в основном под воздействием преподавателей и классного руководителя. Но, в то же время, он может контактировать с любым специалистом в целях решения социальных проблем: мастером производственного обучения, социальным педагогом, педагогом дополнительного образования, спортивным тренером. Поэтому к воспитанию будущего специалиста классный руководитель должен подходить дифференцированно, с учетом возрастных особенностей студентов и их профессиональной направленности на всех курсах обучения, постепенно переходя от управления самообразовательной деятельностью со своей стороны к самоуправлению со стороны студента.

На первом курсе классному руководителю необходимо углубить знания студентов об их профессии, раскрыть сущность самообразования и самовоспитания, сформировать к ним интерес и потребность самосовершенствоваться.

Для этого необходимо помочь студентам выявить у себя сильные и слабые стороны характера и интеллекта, разобраться в причинах, затрудняющих их самообразовательную деятельность, соотнести поставленные цели с реальными возможностями их достижения.

На втором курсе классный руководитель должен научить студентов приемам самообразовательной деятельности: находить варианты решения поставленных задач, ориентироваться в сложившейся ситуации, творчески подходить к выполнению заданий, осуществлять поиск информации с использованием современных ИКТ и работать с ней и т.п. На данном этапе важно воспитать у студентов потребность систематически заниматься самообразованием и самовоспитанием.

На третьем курсе классный руководитель должен научить своих воспитанников презентовать результаты самообразовательной деятельности: показывать сокурсникам её необходимость и успешность, создавать для них рекомендации по её планированию и организации, проявлять терпимость к тем, кто не имеет опыта самообразования и оказывать им в этом помощь. На данном этапе студенты демонстрируют своё умение проявлять инициативность и показывают, насколько результативно они могут использовать приобретённые знания и умения.

На четвёртом курсе классный руководитель способствует овладению студентами опыта партнёрства и сотрудничества в решении проблемных ситуаций. На основе полученных ранее знаний студенты показывают своё умение сопоставлять, анализировать, обосновывать правильность принятого решения, мотивировать других на самообразовательную деятельность и поддерживать к ней интерес.

На всех курсах обучения в процессе самообразовательной деятельности студенты используют самые разные практические способы саморазвития. Будущие специалисты читают научную и художественную литературу, смотрят научно-популярные фильмы, готовятся к продолжению образования в вузах страны, общаются со специалистами своей сферы профессиональной деятельности, занимаются спортом, участвуют в конкурсах профессионального мастерства, вместе со своими преподавателями готовят и проводят мастер-классы для студентов младших курсов и старшеклассников общеобразовательных учебных заведений, выступают с презентацией проектов по профессиональным модулям, представляют публичный отчёт по итогам производственной и преддипломной практики, принимают активное участие в социально значимых мероприятиях, благотворительных акциях, профессиональных праздниках и прочих коллективных делах.

Анализ проделанной классным руководителем работы по формированию у студентов направленности на самообразование и саморазвитие показывает, что данный процесс проходит достаточно интенсивно на первом и втором курсах, поскольку в жизни студентов происходят серьёзные жизненные изменения, проявляющиеся в переходе из разряда школьника в разряд студента, готовящегося стать профессионалом. На старших курсах процесс саморазвития протекает медленнее, но старшекурсники позитивно оценивают то, насколько эффективно они занимались самообразованием и саморазвитием на младших курсах. Начальный период заложил в них основу для самосовершенствования и понимания необходимости заниматься саморазвитием на протяжении не только периода профессиональной деятельности, но и всей жизни.

Проблема самообразования и саморазвития личности студента как будущего специалиста в настоящее время является актуальной и представляет интерес у педагогического сообщества, преимущественно, высшей школы.

Она возникла в отечественной науке в связи с высокой конкурентоспособностью трудового общества, ориентированного на грамотного специалиста, обладающего такими необходимыми моральными качествами, как целеустремленность, настойчивость в достижении целей, внутренняя организованность, и требует дальнейшего исследования. В настоящее время существует много научных подходов к обоснованию природы самообразования и саморазвития как сложных процессов, имеющих, прежде всего, педагогическую направленность. В научно-педагогических публикациях нет единого решения данной проблемы. А значит, она находится на стадии поиска.

Таким образом, решая задачу подготовки современного специалиста, преподаватели и классные руководители в учреждениях среднего профессионального образования должны обращать внимание на отношение студентов к процессу самообразования, саморазвития, самовоспитания. Эти понятия являются составляющими общих компетенций студентов и формирование их рассматривается как актуальная задача деятельности классного руководителя в условиях реализации компетентностного подхода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Суханов А.В. Самообразование как фактор формирования и развития личности студента-юриста // Молодой учёный: педагогика. 2010. № 9 (20). С. 273-276.

2. Гаранина Ж.Г. Самообразование в структуре профессионального саморазвития будущих специалистов // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 2. С. 14-16.

3. Гончарук Н.П., Овчинникова Н.В. Формирование готовности к самообразованию у будущих специалистов социальной работы // Вестник Казанского технологического университета. 2006. № 3. С. 289-293.

4. Бекоева М.И., Течиева В.З. Самообразование студентов как важная педагогическая проблема // Nauka-rastudent.ru. 2015. No. 11 (23) / [Электронный ресурс]. Режим доступа. URL: <http://nauka-rastudent.ru/23/3060/>

5. Галустов А.Р. Педагогические основы формирования готовности к самообразованию у студентов // Педагогика и психология образования. 2012. № 2. С. 61-69.

6. Ганченко И.О. Теория и методика профессионального самообразования: учебное пособие / И.О. Ганченко. Краснодар : Краснодар. Акад. МВД России, 2003. 308 с. С. 66.

7. Камьянов А.А. Самообразование студентов в современном вузе (концептуально-технологический аспект) // Интеграция образования. 2011. № 2. С. 25-29.

8. Дегтерев В.А., Балдина М.Ю. Творческое саморазвитие личности студента вуза // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 18-21.

9. Сохранов В.В., Румянцев С.А. Психолого-педагогическая подготовка студентов к саморазвитию профессионально значимых свойств личности в процессе самообразования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. № 4. С. 353-356.

10. Современный воспитательный процесс в образовательных организациях /Алиева Л.В., Афанасьева Е.Г., Бейлина Н.С., Лившиц Ю.А., Кустов Ю.А., Нефедова Н.А., Писаренко Д.А., Руденко И.В.

11. В 2 частях : научный доклад / Тольятти, 2015. Том Часть 1. С.48

12. Гаранина Ж.Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // Фундаментальные исследования. 2013. № 6 (часть 1). С. 179-183.

13. Щуклина Е.А. Самообразование как социологическая проблема: Автореф. дисс. ... канд. философ. наук / Екатеринбург, 1995.

14. Ганченко И.О. Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразова-

ния: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / Ставрополь, 2004. С. 31.

15. Руденко И.В. Проблема формирования и оценивания профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 223-226.

***Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательной деятельности образовательной организации» № 15-06-10308***

*Статья поступила в редакцию 12.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



## ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

© 2017

**Гордеева Татьяна Александровна**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой «Романо-германская филология»**Таньков Николай Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Романо-германская филология»*Пензенский государственный университет  
(440026, Россия, Пенза, ул. Красная, 40, e-mail: tankovnn@gmail.com)***Башкова Лилия Рафиковна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Философия, история и иностранные языки»*Пензенский государственный аграрный университет  
(440014, Россия, Пенза, ул. Ботаническая, 30, e-mail: liliarafikovna837@gmail.com)***Хомяков Евгений Алексеевич**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Романо-германская филология»*Пензенский государственный университет  
(440026, Россия, Пенза, ул. Красная, 40, e-mail: homiakov555@yandex.ru)*

**Аннотация.** Чтение рассматривается как средство познания, общения и формирования личности человека. Грамотное чтение на иностранном языке обеспечивает возможность межкультурной коммуникации. Обосновывается необходимость совершенствования занятий по развитию навыков чтения на иностранном языке в техническом вузе. Описываются методические приемы, применяемые на практических занятиях по обучению чтению на иностранном языке. Приводятся результаты исследований по изучению ментальной активности учащихся и развитию их самостоятельности при отборе информации из иноязычного текста. Рассматриваются результаты эксперимента, помогающего обучающимся развить навыки самостоятельного освоения незнакомого текста и извлечения информации, наиболее необходимой на данный момент. Приводятся конкретные упражнения к тексту на иностранном языке, способствующие развитию навыков чтения, например: разбивка текста на абзацы, комбинирование полученной информации, привлечение фоновых знаний. Процесс чтения характеризуется как интерактивное взаимодействие между сигналами в виде букв в контексте и знаниями, которыми обучающиеся уже обладают. Выделяются приоритетные направления в области обучения чтению на иностранном языке в техническом вузе, такие как структурирование, осознание общей стратегии чтения, структурирование «вербальной» фазы, мобилизация предварительных знаний, развитие языковых способностей в отношении информационно-содержащих элементов в тексте. Приводится список литературы по данной тематике.

**Ключевые слова:** Обучение чтению, технические тексты, формирование личности, извлечение информации, обработка информации, методики обучения чтению, навыки чтения на иностранном языке, ментальная активность, специальная лексика, фоновые знания, общие стратегии чтения, развитие языковых способностей

## TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

© 2017

**Gordeeva Tatyana Aleksandrovna**, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Germanic and Romance Languages**Tankov Nikolai Nikolaevich**, PhD in Pedagogy, associate professor of the Department of Germanic and Romance Languages*Penza State University  
(440026, Russia, Penza, 40 Krasnaya street, e-mail: tankovnn@gmail.com)***Bashkova Liliya Rafikovna**, PhD in Philology, associate professor of the department of Philosophy, History and Foreign Languages*Penza State Agrarian University  
(440026, Penza, 30 Botanicheskaya street, e-mail: liliarafikovna837@gmail.com)***Khomiakov Yevgeny Alekseevich**, PhD in Philology, associate professor, associate professor of the department of Germanic and Romance Languages*Penza State University  
(440026, Russia, Penza, 40 Krasnaya street, e-mail: homiakov555@yandex.ru)*

**Abstract.** Reading is regarded as a means of learning, communication, and shaping human personality. Foreign language learners' adequate reading skills foster intercultural communication. We motivate the need for better reading-focused foreign language lessons at a technical university. The paper describes teaching techniques that can be used during practical foreign language lessons focused on improving reading skills. We discuss research findings that deal with encouraging learners' mental activity and independence when they are selecting information from foreign text. We analyze the findings of an experiment that aimed to help students enhance their independent reading skills and abilities to get the most important information they need. We give examples of text-related exercises that aim to improve reading skills, e.g., breaking the text into paragraphs, combining the information, and using background knowledge. Reading is defined as the interaction of context-based signals in the form of letters with skills learners already have. We identify priority lines in teaching reading in a foreign language at a technical university, e.g., outlining, common reading strategy awareness, 'verbal' phrase structuring, mobilization of preliminary knowledge, and improvement of language skills related to information-rich text elements.

**Keywords.** Teaching reading, technical texts, personality development, information extraction, information processing, methods to teach reading, foreign language learners' reading skills, mental activity, specific vocabulary, background knowledge, common reading strategies, enhancing language skills

В жизни человека и его профессиональной деятельности чтение играет важную роль как средство познания и общения, а также способствует формированию его личности. В настоящее время в условиях постоянно растущего потока информации необходимость чтения для любого специалиста очевидна. Грамотное чтение на иностранном языке тем более необходимо, та как оно

способствует значительному сокращению времени на получение и обработку информации, а, следовательно, обеспечивает тем самым возможность практического использования иностранного языка.

Специалист любого профиля, работающий в народном хозяйстве, должен уметь бегло просмотреть литературу по специальности, найти необходимые сведения по

нужному вопросу, разобраться в инструкциях по использованию того или иного прибора, а также уметь читать публицистическую и научно-популярную литературу.

В основе современных методик обучения чтению лежит необходимость изучения психофизиологической природы восприятия текста и психологических процессов переработки информации. Наиболее интересными в этом направлении представляются следующие исследования: Колшанский Г.В. 1990; Krumm H., Jürgen u.a. 1992; Westhoff G. 1997; Schouten-van Parreren C. 1999; Фоломкина С. К. 2005; Образцов П. И. 2005; Куклина С.С. 2008; Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. 2009; Соловова Е.Н. 2010 и другие [1-9].

Занятия по развитию навыков чтения на уроках иностранного языка в техническом вузе, как правило, происходят чисто интуитивно или достаточно традиционным методом. Следовательно, на практических занятиях мы встречаем самые различные методические приемы, которые колеблются между крайностями от очень эффективных до порой бессмысленных. Решения относительно методических приемов часто предоставлены случаю или интуитивному дидактическому умению преподавателя.

Обучение чтению на иностранном языке прежде всего должно позволять учащимся удовлетворять свои потребности в информации, которая содержится в иноязычном тексте. Причем для отбора информации из текста знание лексики и грамматики не играют решающей роли. Очевидно, что при обучении чтению должно содержаться больше тренировки по умению читать, чем по грамматике и работе с лексикой.

Соответственно поставленной цели, обучение должно позволять учащемуся самостоятельно отбирать из текста желаемую информацию. Например, ответы на вопросы по содержанию текста являются пожалуй самым распространенным типом заданий на уроках по обучению чтению. Чему же учатся обучающиеся при выполнении подобных заданий? Прежде всего: отвечать на вопросы! Кроме того развивается чутье к тому, что хотел бы услышать спрашиваемый.

Из результатов исследований следует и то, что ментальная активность учащихся при форме упражнений «ответы на вопросы по содержанию текста» концентрируется скорее на угадывании того, что хочет знать учитель, а не на том, что содержится в тексте (Schouten-van Parreren C. 1999).

Бытует мнение, что ответы на вопросы по содержанию текста могут повлиять на то, что учащиеся лучше запоминают информацию, содержащуюся в тексте. Однако не всегда это является гарантией. Как показали проведенные нами эксперименты, результаты были лучше только тогда, когда тестовые вопросы были идентичны вопросам, с которыми учащиеся работали прежде на занятиях. При отличии вопросов на занятиях и в тексте для результатов больше не имело значения, отвечали ли на вопросы к тексту с ответами «Да» или «Нет». В этом убеждает и собственный опыт работы.

На первом месте обучения чтению стоит не заучивание наизусть содержания текста, а выявление того, что можно применять при чтении другого текста. Означает ли это, что такая учебная деятельность как ответы на вопросы всегда бессмысленна?

Приведем пример одного задания к тексту:

1. Прочитайте заглавие (название) текста и другие бросающиеся в глаза фрагменты текста. Что Вы можете уже из этого сказать о содержании текста?	
_____	
2. Прочтите теперь весь текст и ответьте на W-вопросы (Wer? Welches? Um wen? u.s.w.)	
W-вопросы	Ответы
Кто обращается к читателю?	
Какой теме или о каких вопросах, на Ваш взгляд, говорилось в тексте?	
О ком на Ваш взгляд идет речь в тексте?	
Как?	
Какие шаги Вы могли бы различить при обработке темы и вопросы?	
Какие высказывания или выводы в тексте являются для Вас самыми важными?	
Почему?	
Названы ли по Вашему мнению для этого причины?	
3. Отметьте в тексте те места, где Вы нашли ответы на W-вопросы?	
4. Попробуйте составить на основании этих данных схему.	

В приведенном примере учащиеся также упражняются в том, чтобы отвечать на вопросы к тексту. Но здесь имеется важное отличие: вопросы, которые представлены в этом случае, обучающийся может самостоятельно применить в отношении любого нового, незнакомого текста. Это – независимые от текста, так называемые «стратегические» вопросы.

Такие независимые от текста вопросы, конечно, могут быть относительно обобщены, и поэтому применяются тоже ограниченно. Если мы хотим помочь учащемуся развить свой навык, самостоятельно освоить незнакомый текст, то в такой ситуации, вероятно, будет эффективнее, если он научится самостоятельно задавать вопросы к тексту, которые наиболее соответствуют его потребностям в информации на данный момент.

Данное положение является особенно актуальным при работе по обучению чтению в технических вузах, поскольку технические тексты всегда достаточно сложны своей специальной лексикой и поэтому чаще требуется какая-то конкретная, необходимая в данный момент информация из текста, а не весь текст целиком. Другими словами, всегда полезнее учиться формулировать вопросы самостоятельно, чем тренироваться отвечать на вопросы других.

Однако упражнения к тексту по умению читать не всегда состоят из вопросов. Например, можно взять любой интересующий (подходящий) текст, который предварительно написан сплошным текстом без разделения на абзацы, и предложить выполнить следующие задания:

1. Текст еще не разделен на абзацы. На какие абзацы Вы поделили текст? Отметьте их в тексте!
2. Обдумайте подходящее заглавие для каждого абзаца:
a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____
3. Теперь прочитайте оригинальный текст статьи. Сравните Ваше деление с авторским. Имеются ли различия? Какие?
_____
_____
Понимаете ли Вы, почему автор именно так разделил текст?

Это деление на абзацы мы назовем: вызванной учебной активностью (деятельностью). Другое задание с такой вызванной учебной деятельностью может состоять из «определения первоначального порядка» поделенного на абзацы текста. Это требует от учащихся привлекать знания в отношении особенностей текста, которые показывают структуру текста (например, двоеточие, требующее после себя конкретизации и др.).

Другими примерами часто встречающихся ментальных шагов в рамках учебной деятельности являются:

- Искать и воспринимать точно указанную в тексте содержащуюся информацию.
- Комбинировать различную информацию содержащуюся в тексте и делать собственные выводы.
- Определять критерии того, что важно в определенном тексте и различая, соответственно, главное и второстепенное.
- Запоминать благодаря повторению вслух.
- Привлекать знания, на основе которых можно узнать определенную желаемую частичную информацию, пробежав быстро глазами текст, чтобы определить, где она находится.

- Установить общее и различное между элементами текста и решить, имеется ли, и если да, то какая связь между ними.

- Узнать к каким заранее предложенным другим категориям относится отдельная текстовая информация и распределить её соответственно в заранее предложенные места, пропуски и т.д.

- Найти в словаре значения слов, сравнить различные предложенные варианты с соответствующими местами в тексте и выбрать наиболее подходящие. (Что часто приходится делать в текстах с технической направлен-

ностью).

- Прочитать (в словаре или в примечаниях учебника) или прослушать (учителя), что обозначают неизвестные детали текста.

Из психологии памяти известно, что слова, о значении которых ты догадываешься сам, сохраняются в памяти дольше, чем слова, значение или описание которых было предложено. Следовательно, можно сделать следующий вывод: чем меньше заранее предложено и чем больше учащийся должен самостоятельно найти, тем больше вероятность того, что он научится чему-либо, что будет ему полезно при чтении другого текста.

Вид и структура ментальной деятельности во время чтения следующая. Сначала идентифицируются буквы, эти буквы комбинируются в слова, значение которых воспринимается и затем из значения отдельных слов получается само значение предложения. Эта схема более или менее логична. Долгое время процесс чтения подчинялся этому предположению. Мы учились читать именно в этой последовательности. Но имеются некоторые факты, которые нельзя соотнести с данным представлением.

Вряд ли кому-либо удастся прочитать буквы, которые нельзя идентифицировать. У Вас может быть несколько вариантов одного и того же знака. Несмотря на это, Вы сможете прочитать текст, составленный из этих букв-знаков. Этот пример демонстрирует, что, по-видимому, можно читать слова, написанные буквами, которые в отдельности нельзя идентифицировать. Таким образом, чтение слов не может быть простым комбинированием идентифицированных букв. Тогда возникает вопрос, можно ли чтение предложений определить как комбинирование значений отдельных слов?

Экспериментом было установлено, сколько букв мы можем прочитать в секунду. Из результатов видно, что это зависит от контекста, в котором они предложены:

Вид контекста	Буквы в секунду
Как отдельные буквы	4-5
В отдельных словах	9-10
В целом предложении (родной язык)	19-20
В целом предложении (написанном наоборот, с конца)	4-5
В целом предложении (неизвестный язык)	4-5

Как видно из таблицы, за четверть секунды мы можем прочитать четыре отдельно написанные буквы. Букв, предложенных в форме слова, за это же время мы можем прочитать в два раза больше. Если слова скомбинированы в предложения, тогда количество букв, прочитанных за четверть секунды, еще раз удваивается. В случае, если предложения написаны на языке, которым Вы плохо владеете, то число прочитанных букв за четверть секунды снова снижается от 4 до 5.

Напрашивается вывод о том, что если при чтении целых предложений мы можем обработать гораздо больше букв, чем при чтении отдельно написанных букв, то можно сказать, что идентификация отдельных букв – максимум 25% успешного чтения. Следовательно, чтение можно охарактеризовать как интерактивное взаимодействие между сигналами и упоминаниями из текста и знаниями, которыми обучающиеся уже обладают.

Хороший читатель отличается от плохого тем, что он применяет свои предварительные знания в большей мере и эффективнее. Поэтому хорошее занятие по обучению чтению должно иметь своей целью приобретение учащимися таких предварительных знаний и активизирование этих знаний. Приобретение предварительных знаний и их действенное применение должно стоять в центре занятий по развитию навыков чтения.

Всё выше сказанное очень актуально для работы в техническом вузе. Наши студенты, и мы, преподаватели, ограничены во времени, так как иностранный язык не является профилирующей дисциплиной. Из собственно-

го опыта можно сказать, что задания, которые студенты сами формулируют и составляют, ищут необходимыми значения или факты, оказываются более эффективными и легче воспринимаются и запоминаются, чем информация или данные, которые были заранее предложены преподавателем.

На основании собственных наблюдений и выше изложенных фактов и данных, можно выделить следующие приоритетные направления в области обучения иностранному языку в техническом вузе: структурирование, осознание общей стратегии чтения, структурирование «вербальной» фазы, мобилизация предварительных знаний, развитие языковых способностей в отношении информационно-содержащих элементов в тексте и т.д.

Дальнейшее совершенствование применяемых в настоящее время методов обучения иностранному языку в целом и обучения чтению в частности – задача важная и актуальная. Хорошее владение иностранным языком является главным инструментом для расширения межкультурных контактов и развития международного сотрудничества.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука. – 1990.
2. Krumm H. Jürgen u.a. (Hrsg.)// Fremdsprache Deutsch Nr. 2 (Arbeit mit Texten) München: Klett Verlag. – 1992.
3. Westhoff G. Didaktik des Leseverstehens // Ismaning/ München: Hueber. – 1997.
4. Schouten-van Parreren C. Vocabulary learning through reading: Wich conditions should be met when presenting words in texts // AILA REVIEW, 1999.
5. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. - М.: Высшая школа, 2005.
6. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова // Под ред. П. И. Образцова. - Орел: ОГУ, 2005.
7. Куклина С.С. Комплекс средств организации коллективной учебной деятельности для развития умений чтения на английском языке // Иностранные языки в школе. – 2008. - №6 – с. 27-32.
8. Иванова Т.В., Киреева З.Р., Сухова И.А. Технологии и методики обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов направления подготовки «Филологическое образование». Часть I. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2009.
9. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: АСТ. Астрель. Полиграфиздат, 2010.

*Статья поступила в редакцию 15.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 378.14

## ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© 2017

**Бейлина Наталья Семеновна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
кафедры «Психология и педагогика»

*Самарский государственный технический университет  
(443100, Россия, Самара, улица Молодогвардейская, 244, e-mail: nabelina@yandex.ru)*

**Аннотация.** Одним из главных педагогических факторов становления бакалавра как профессионала является использование современных ресурсов воспитательной деятельности. В статье анализируются наиболее эффективные современные формы воспитательной деятельности, рассматриваются актуальные методы воспитательной деятельности вуза. Автор опирается на систему воспитательной деятельности, созданную в Самарском государственном техническом университете. Важнейшим направлением внеучебной деятельности в СамГТУ является деятельность куратора студенческой группы. На примере реализации программы кураторских часов, разработанной на факультете гуманитарного образования Самарского государственного технического университета, анализируется использование современных форм воспитательной деятельности, а также системы методов Н.М. Борытко, которые являются, на наш взгляд, наиболее емкой системой методов воспитания. Данная классификация методов дополнена автором некоторыми рефлексивными и проективными методами. В статье подчеркивается, что все рассмотренные формы и методы воспитательной деятельности способствуют формированию необходимых современному профессионалу компетенций, а также повышению уровня подготовки современных бакалавров. В заключении статьи приводятся результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в Самарском государственном техническом университете, которая демонстрирует влияние данных форм и методов воспитательной деятельности на формирование важнейших компетентностей бакалавров.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, методы воспитательной деятельности вуза, компетентностный подход, компетентность, деятельность куратора студенческой группы

## FORMS AND METHODS OF EDUCATIONAL ACTIVITY ORGANIZATION OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR IMPLEMENTING THE COMPETENT APPROACH

© 2017

**Beilina Natalia Semenovna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer  
of the department "Psychology and Pedagogy"

*Samara State Technical University  
(443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya street, 244, e-mail: nabelina@yandex.ru)*

**Abstract.** One of the main pedagogical factors of bachelor's establishment as a professional is the use of modern educational activity resources. The article analyzes the most efficient up-to-date forms of educational activity and examines the topical methods of educational activity in a higher education institution. The author rests upon the educational activity system of Samara State Technical University. The most important area of extra-curricular activities in SSTU is activity of student group curator. The use of the up-to-date educational activity forms and Borytko's system of methods which, in our opinion, is the most substantial system of educational methods is analyzed in the article based on the example of the curatorial hour program developed on the humanities faculty of Samara State Technical University. The classification of methods is supplemented by the author with some reflexive and projective methods. In the article it is stressed that all analyzed forms and methods help to develop competence which is required for modern experts and also help to increase the level of training of modern bachelors. In conclusion the results are given about experimental work conducted in Samara State Technical University which demonstrates the influence of the forms and educational activity methods on forming of the most important competences of bachelors.

**Keywords:** educational activity, educational activity methods in the higher education institution, competence, activity of student group curator.

В первое десятилетие XXI века в социальной профессиональной сфере произошла глобальная перестройка в системе профессионального образования. Повышение качества и эффективности подготовки бакалавров в вузах России – одна из важных задач государственной современной политики РФ. О важности данной задачи свидетельствуют Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2013 г.), Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Решить задачу повышения качества и эффективности подготовки современных бакалавров возможно с помощью закрепленного в Болонской декларации (1999г.) компетентностного подхода.

От современного бакалавра требуются мобильность, способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям в обществе, готовность свободно взаимодействовать в социуме. Данные качества предполагают эффективное сотрудничество, здоровый и безопасный образ жизни, использование новых технологий в социально-профессиональной сфере.

Одним из важнейших педагогических факторов профессионального становления бакалавров различных направлений подготовки является использование ресурсов воспитательной деятельности. В настоящее время все российские вузы, опираясь на Федеральные государственные стандарты, осваивают научно-методические

подходы в области образования и воспитания в соответствии с требованиями, прописанными в нормативных документах. С сентября 2005 года введена процедура оценки воспитательной деятельности при прохождении вузом государственной аккредитации (№ 1938 от 30.09.2005). Как отмечают специалисты, данное нововведение способствовало повышению ответственности учебного заведения за организацию данного вида работы [1].

Вопросам реализации воспитательной деятельности в аспектах компетентностного подхода посвящены работы таких ученых, как Н.М. Борытко[2], П.И. Бабочкина[3], А.В. Баранов[4], Н.А. Баранова[5], И.В. Бухалова[6], Г.Г. Габдуллина [7], Н.А. Дегтярева[8], Н.А. Нефедова[9], А.В. Пономарева[10], М.С. Якушкина[11] и др.

В современной педагогической науке имеется богатая палитра методов воспитательной деятельности. В психолого-педагогической литературе существует множество классификаций методов воспитательной работы. Наиболее емкой, на наш взгляд, является классификация, предложенная Н.М. Борытко[12]. Данная классификация в процессе опытно-экспериментальной работы в Самарском государственном техническом университете и Тольяттинском государственном университете была дополнена активными формами и методами, от-

вечающими интересам современных студентов [12,13]. Формы представлены тремя группами: массовые (флешмобы, праздники, акции); коллективные (клубные дни, турниры и др.); индивидуальные (тренировки, выступления, презентации и др.). Они позволяют формировать у студентов позитивное отношение к будущей профессиональной деятельности, самореализовываться и самоутверждаться в социально-профессиональном пространстве.

Перечисленные выше формы воспитательной деятельности активно используются в воспитательной системе Самарского государственного технического университета. Так, например, студенты СамГТУ активно принимают участие в флешмобах, организованных отделом по воспитательной и социальной работе. (Флешмоб, посвященный Дню донора; флешмоб «23 февраля» и др.). Флешмоб – сравнительно новая форма воспитательной деятельности. Флешмоб дословно переводится с английского языка как «мгновенная толпа». Студентов данная форма привлекает своей необычностью, возможностью проявить себя творчески, самореализоваться. Участие в флешмобе развивает коммуникативные способности, умение быстро принимать решение в нестандартных ситуациях. Традицией СамГТУ является проведение фотомарафона, который проводит Духовно-просветительский культурный центр СамГТУ. Ежегодно тематика марафона меняется (фотомарафон, приуроченный к Году российской истории: «Самара историческая – Самара православная»; марафон, посвященный к 100-летию юбилею Самарского государственного технического университета и т.д.). К участию в фотомарафоне привлекаются студенты первого курса, а также студенты, которые занимаются в студенческом клубе по курсу «Социокультурный облик православной России в синодальный период (XVIII – начала XX вв.)». Фотомарафон проводится в форме квеста. Участники марафона, разбившись на команды, отвечают на вопросы, прокладывая маршрут по городу, получают зашифрованные задания. Данная форма способствует формированию и развитию таких важных для современного бакалавра качеств и способностей, как мобильность, умение работать в команде, принимать решения в нестандартных ситуациях, бесконфликтно взаимодействовать в социуме.

Еще одной традицией Самарского государственного технического университета является проведение отделом по воспитательной и социальной работе и Духовно-просветительским культурным центром ежегодных праздников: «Блинные вечеринка», «Пасхальный фестиваль». Данные мероприятия способствуют повышению уровня духовной культуры студентов, сплочению студенческого коллектива, стимулируют их творческую активность, развивают коммуникативные способности.

Организация воспитательной деятельности в современном вузе невозможна без использования эффективных методов. Методы воспитательной деятельности можно разделить на 4 группы:

- рефлексивные: понимание, метод драматизации, сочинение-эссе, кейс-стади, диспут, дискуссии;
- проективные: тренинг, метод социальных проб, метод проектов, «мозговой штурм», деловая игра;
- ценностные: стимулирование, диалог, поощрение;
- комплексные: консультирование, анализ производственных ситуаций, метод воспитывающих ситуаций.

Одной из главных особенностей названных методов является то, что они основываются на деятельностном подходе. Рассмотрим примеры использования различных методов в процессе организации воспитательной деятельности в Самарском государственном техническом университете (СамГТУ).

В СамГТУ, как во многих отечественных вузах, уделяется значительное внимание кураторской деятельности [14,15]. На современном этапе развития образования куратор является одной из ключевых фигур Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

воспитательной системы вуза, он влияет на жизнедеятельность студенческой группы, отвечает за усиление воспитательных функций в развитии самоуправления. В Самарском государственном техническом университете на факультете гуманитарного образования разработана программа кураторских часов, ориентированная на студентов 1-3 курсов, которая способствует разнообразию использования методов в воспитательной работе.

В работе со студентами первого курса на кураторских часах активно применяются такие методы, как кейс-стади, деловые игры, метод проектов, «мозговой штурм», элементы тренингов. Перечисленные методы способствуют формированию умения бесконфликтно взаимодействовать в социальной группе, создавать благоприятный климат в коллективе. Так, при изучении некоторых тем, например: «Стратегии поведения в конфликтах», куратор использует кейс-стади. Кейс-метод помогает студентам научиться работать с информацией, овладеть искусством ведения дискуссии и спора, а также формирует умение принимать решения в нестандартных ситуациях, творчески мыслить.

На кураторских часах также активно используется такой метод воспитательной деятельности, как деловая игра. В психолого-педагогической литературе встречается множество определений деловой игры. Наиболее ёмкое, на наш взгляд, определение дал профессор А.А. Вербицкий: «Деловая игра – это форма создания в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования системы отношений, характерных для данного вида труда» [16]. Автор говорит о двух структурных моделях деловой игры: имитационной и игровой. Как показал практический опыт, игровая имитационная модель отражает социальные отношения, выстраивающиеся на предприятиях, а также раскрывает социальные роли и профессиональные интересы участников, способствует повышению мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности. Данная форма воспитательной работы используется на кураторских часах, посвященных вопросам социально-психологической и профессиональной подготовки в вузе. Кураторы СамГТУ включают в программу занятий с первокурсниками игру «Студент», которая помогает бакалаврам осознать мотивы выбора своего направления подготовки, погрузиться в студенческую жизнь, пройдя в игре все этапы студенчества, начиная с адаптации к новому социуму до этапа дипломного проектирования. Данная игра позволяет также быстрее и эффективнее познакомить первокурсника со всеми учебно-вспомогательными подразделениями вуза.

Необходимо заметить что, в процессе проведения деловых игр в рамках кураторских часов происходит:

- приобретение бакалаврами опыта выполнения будущей профессиональной деятельности;
- интеграция ранее полученных и усвоенных студентами теоретических знаний и компетенций в целостную систему;
- приобретение умения бесконфликтно взаимодействовать в коллективе;
- получение опыта социальных отношений;
- формирование навыков совместного принятия быстрых и эффективных решений [15].

Нередко кураторы Самарского государственного технического на своих занятиях применяют один из эффективных ценностных методов – метод диалога. В рамках кураторских часов чаще всего кураторами СамГТУ используется лекция-диалог. По мнению Н.М. Борытко, лекция предназначена «не только для того, чтобы дать целостную картину изучаемого явления, а побудить к размышлениям и поискам, вызвать у будущего специалиста исследовательский интерес к профессиональной деятельности» [17]. Лекция-диалог выступает одним из важнейших средств мотивации бакалавров к

самообразованию. Достоинством лекции-диалога является возможность прямого контакта педагога-куратора со студентами. В рамках кураторских часов педагоги используют лекции разных видов – лекция-конференция, лекция-размышление, лекция-диалог, лекция-эссе. Например, при изучении темы: «Эмоции и стресс. Механизмы адаптации человека» применялась лекция-пресс-конференция. Куратор выстраивает ход занятия, основываясь на вопросах, которые ему задали студенты в письменном виде. Так, например, студентов СамГТУ в начале данной лекции интересовали следующие вопросы: «Что такое эмоции?», «Какие существуют эмоции?», «Что такое настроение?», «Какие существуют стадии стресса?» и другие. В процессе данной лекции преподаватель работает с каждым студентом индивидуально, информацию студент получает лично от преподавателя, благодаря этому обучающиеся активно участвуют в образовательной деятельности. Лекция стимулирует процесс мышления студентов, помогает развить умение концентрировать внимание, что необходимо для формирования многих компетенций, необходимых современному бакалавру.

Современный выпускник вуза в постоянно изменяющихся социальных условиях должен обладать способностью оперативно принимать решения. Данная способность наиболее эффективно формируется в процессе использования группы комплексных методов: консультирование, анализ производственных ситуаций, метод воспитывающих ситуаций. Так, например, в СамГТУ в рамках изучения значимой для бакалавров факультета гуманитарного образования темы: «Особенности делового общения в сфере реклама и PR», применялись комплексные методы: консультирование и анализ производственных ситуаций. Для более продуктивной работы по данной теме были приглашены представители крупных компаний Самарской области (региональный общественный фонд «Молодежь. Семья. Нравственность» и др.).

В процессе организации воспитательной деятельности значительное место отводится методу проектов. На факультете гуманитарного образования (ФГО) на начальном этапе первокурсники в процессе специальных тренингов обучаются умению работать в команде, быстро принимать решения в нестандартных ситуациях. В дальнейшем студенты 2-3 курса погружаются в изучение технологии социального проектирования. Результатом использования технологии социального проектирования является создание реального социального проекта, который имеет для участников важное практическое значение. Например, студенты 2 курса ФГО совместно с преподавателями разработали следующие проекты: «Детская творческая студия «Active house»», «Детский клуб «Подари улыбку детям», «Реклама научно-технической библиотеки (НТБ) в рекреационных зонах Самарского государственного технического университета». На 3 курсе студенты имеют возможность в рамках кураторских часов посещать студенческую лабораторию, в которой им предлагается заниматься социальным творчеством, самостоятельно реализовать на практике те знания, умения и навыки, которые они приобрели за время работы с куратором. Студенты, посещающие данную лабораторию, стали организаторами проектов, важных для вуза в целом: «Студенческий кукольный театр», «Турнир по футболу».

Все вышеперечисленные методы внеучебной воспитательной деятельности являются эффективными в процессе формирования компетенций, необходимых для успешной социально-профессиональной деятельности современного бакалавра. Данные методы также позволяют повысить качество подготовки студентов вуза. Результаты системной воспитательной работы на гуманитарном факультете СамГТУ показали, что у студентов гуманитарного факультета на 24 % повысился общий уровень сформированности профессиональных

компетенций.

Таким образом, проблема выбора форм и методов современной воспитательной деятельности вуза является одной из важнейших и актуальнейших проблем современного образования и воспитания. Эффективность профессиональной подготовки и адаптации студентов вуза, формирование у будущих выпускников необходимых в их профессиональной деятельности компетенций напрямую зависит от умелого использования потенциала воспитательной системы вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Руденко И.В. Воспитание в профессиональном контексте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. №1. С. 259-262.
2. Борытко, Н.М. Соловцова, И.А., Байбаков А.М. Теория и методика воспитания. Волгоград: ВГИПК РО, 2006. 98 с.
3. Бабочкин, П.И. Студент как активный субъект образовательного процесса // Квартальновские научные чтения. М.: «Логос», 2014. С. 144-148.
4. Баранов А.В. Проблема перехода потенциально к актуальному в воспитательной деятельности вуза // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. №2 (Т.16). С. 220-224.
5. Баранова Н.А. Воспитание в вузе как фактор становления личностно-профессиональной позиции будущего специалиста // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия : Психология. Педагогика. 2010. №2 (Т.16). С. 235-238.
6. Бухалова И.В. Внеучебная воспитательная работа как фактор личностно-профессионального становления будущего педагога: дис... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 197 с.
7. Габдуллин Г. Воспитательный потенциал гуманитарного образования в современных условиях // Alma mater. 2006. №2. С. 43-45.
8. Королев А.В., Чурсина Е.В., Сотник А.П. Воспитательная деятельность в организациях высшего образования в контексте изменчивости ценностей молодежи // Наука и образование: новое время. 2016. №2 (13). С. 264-267.
9. Нефедова Н.А. Внеучебная деятельность как инновационный блок воспитательной системы вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. №3. С. 250-252.
10. Пономарев А.В., Алешкин А.В. Теоретические подходы к определению потенциала воспитательной деятельности // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2017. № 1 (114). С.11-17
11. Якушкина М.С. Реализация воспитательного потенциала современного образовательного учреждения в рамках новых ФГОС // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. №4(24). С. 126- 131.
12. Руденко И.В. Социально-воспитательные технологии как современные формы организации воспитательной работы с молодежью // Вопросы воспитания: научно-практический журнал. М.: РАО, 2012. №3. С.42-48.
13. Руденко И.В. Интерактивные технологии и методы в образовательном процессе высшей школы // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 37- 40.
14. Зелеева В.П. Роль куратора студенческой группы в организации воспитательной работы в вузе / В.П. Зелеева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10 (82).
15. Бейлина Н.С. Формирование социальной компетентности будущих бакалавров в деятельности куратора студенческой группы: дис. ... канд. пед. наук /Н.С. Бейлина. Тольятти.: ТГУ, 2014. 190 с.
16. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)



компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

17. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе. М.: АПКИППРО, 2005. 120 с.

***Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект «Теоретические основы формирования обще- профессиональных компетенций студентов в воспитательной деятельности образовательной организации» (№ 15-06-10398)***

*Статья поступила в редакцию 26.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

© 2017

**Боронова Светлана Бурхоновна**, соискатель

*Таджикский государственный институт языков имени Сотима Улугзода  
(734019, Республика Таджикистан, Душанбе, ул. Ф. Мухаммадиева 17/6, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье автор выделяет цели и задачи обучения орфографии. При этом он рассматривает обучение орфографии в таджикской аудитории как систему необходимых теоретических, методических и психолого-педагогических знаний и ряда умений. В этом процессе значение придается профессиональной подготовке студентов-филологов. Отмечается сопоставительная типология русского и родного языков в вузовском курсе, что является основой продуктивного обучения орфографии. Орфографическая подготовка студентов-филологов с учетом профессионально педагогической подготовки проходит на всех этапах обучения вузовской подготовки, ее содержание обеспечивает высокую мотивацию в обучении, установку и усвоение орфографической нормы русского языка, воспитывает интерес к оформлению письменного высказывания на основе способности решать орфографические задачи, при этом учитывая связь обучения орфографии с системой языка.

**Ключевые слова:** орфография, профессиональная подготовка, таджикский язык, русский язык, система обучения, письменная речь, орфографическая норма.

## USE OF SYSTEM APPROACH WHEN TRAINING SPELLING IN THE COURSE OF VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS PHILOLOGISTS

© 2017

**Boronova Svetlana Burkhonovna**, applicant

*Tajik State Institute of Languages of a name Sotim Ulugzoda  
(734019, Republic of Tajikistan, Dushanbe, F. Mukhammadiev St. 17/6, e-mail: faridun61@mail.ru)*

**Abstract.** In this article the author allocates the purposes and problems of training of spelling. At the same time he considers training of spelling in the Tajik audience as system of necessary theoretical, methodical and psychology and pedagogical knowledge and a number of abilities. In this process significance is attached to vocational training of students philologists. The comparative typology of the Russian and native languages in a high school course is noted that is a basis of productive training of spelling. Spelling training of students philologists taking into account professionally pedagogical preparation takes place at all grade levels of high school preparation, its contents provides high motivation in training, installation and assimilation of spelling standard of Russian, cultivates interest in execution of the written statement on the basis of ability to solve spelling problems, at the same time considering communication of training of spelling with system of language.

**Keywords:** spelling, vocational training, Tajik, Russian, system of training, written language, spelling norm.

В аспекте профессиональной подготовки студентов цели и задачи обучения орфографии состоят в следующем:

1) усвоение теоретических знаний, формировании и совершенствовании практических умений, тем самым обеспечить для них самостоятельного теоретического рассмотрения и обобщения принципиальных положений орфографии;

2) вооружение студентов национальных групп студентов необходимыми знаниями в области методической теории преподавания орфографии с целью формирования у них профессиональных умений в анализе тем и вопросов подлежащих изучению, в организации обучения как деятельности, обладающей строгой иерархичностью компонентов-мотивов, потребностей, целей, учебных действий, которая направлена на профессиональное совершенствование и отражает личностную значимость учебного процесса;

3) стимулирование у студентов профессионального интереса к преподаванию орфографии и самостоятельному методическому творчеству.

В связи с важностью образования как общественно-политического и психологического феномена, особое значение приобретает непрерывный педагогический исследовательский процесс, который смог бы обеспечить научно обоснованное развитие его как системы. Шукин А.Н. определяет систему обучения как «совокупность основных компонентов учебного процесс, определяющих отбор учебного материала для занятий, формы и способы его подачи на уроке, методы и средства обучения» [1, с. 71]. Говоря об усвоении теоретических знаний у студентов, здесь необходимо иметь в виду систему орфографических навыков, которые приобретаются через сознательное многократное применение орфографического правила. Владение орфографической нормой русского языка студентами таджиками будет обеспечено и реализовано при условии осознания ими системных отношений в процессе их профессиональной

подготовки. По мнению С.Н. Алиева принцип системности в процессе профессиональной подготовки студентов вузе относится не только к содержанию обучения, но и к самому ходу обучения, его процессуальной стороне, к степени ее осознания в качестве системы: осознания целостности и взаимосвязанности ее компонентов [2, с. 22].

Система профессиональной подготовки студентов предполагает определенную последовательность их учебной деятельности с их постепенным усложнением. Процесс формирования орфографических навыков студентов проходит в несколько этапов. Мы использовали теорию поэтапного формирования умственных действий [3]. Согласно этой концепции происходит усвоение ориентировочной основы действия в знание, а самого действия – в умение и навык. Формирование орфографической компетенции студентов-филологов начинается с целенаправленного изучения теоретических знаний. Согласно учебному плану и действующих учебных программ вузов Республики Таджикистан орфография изучается с первого курса по основным лингвистическим дисциплинам, каждый из которых направлен на формирование практического подхода к обучению орфографии: «Практический курс русского языка»; Современный русский язык», раздел «Графика и орфография», «Методика преподавания русского языка в национальной школе», «Практикум по орфографии» и др. Следует учесть то, что каждый лингвистический курс, который изучается в вузе имеет свои цели: теоретическое обоснование, описание орфографической системы на основе выделения орфографических понятий-понятия орфограммы, орфографического правила, орфографических принципов и др. в их иерархической связи.

Усвоение основных теоретических понятий идет через адекватную им деятельность, т.е. через выполнение студентами практических заданий в школе: деятельность внешнею, с опорой на чувственно воспринимаемые явления педагогической деятельности, и внутрен-

ною (умственную), что позволяет преодолеть трудности «соединения теоретических званий с практическими умениями» (Н.Ф.Талызина).

Профессиональная подготовка студентов находится в прямой зависимости от уровня его теоретической и практической подготовки по специальности [4-8]. Следовательно, логичным будет предположить, что в процессе подготовки будущего учителя в период обучения в вузе работу следует строить таким образом, чтобы всей системой обучения готовить учителей к осознанию ими в профессиональном плане объекта своей будущей деятельности - педагогического процесса, необходимости готовности к управлению им и к определению места и значимости методической работы в этом процессе. Нам представляется, что такая подготовка может идти по нескольким направлениям.

Прежде всего, это целенаправленная работа по усвоению знаний по орфографии, понимая ее как систему необходимых теоретических, методических и психолого-педагогических знаний и ряда умений.

Повышение профессионального уровня методической уровня студентов находится в прямой зависимости от того, насколько они готовятся в условиях вуза к осознанию ими ее роли в организации управления педагогическим процессом для повышения качества своего труда. В связи с этим нам представляется, что специальная подготовка будущих учителей при формировании орфографической компетенции должна быть сведена к следующему:

а) знание сущности педагогического процесса как объекта деятельности учителя, его закономерностей, движущих сил есть условие для профессиональной подготовки студента-филолога;

б) знание методики изучения орфографии позволяет будущему учителю организовать работу с учащимися.

В методике преподавания любого предмета всегда отражаются цели учебно-воспитательного процесса по данному предмету, определяются средства их реализации. Следовательно, особенности изучаемой педагогической науки, специфика предстоящей педагогической деятельности должны найти отражение в методах профессионально-педагогической подготовки студентов. Успешная практическая деятельность по организации и управлению педагогическим процессом зависит от степени его разработанности в теоретическом плане и овладения теорией педагогического процесса педагогом.

Обучение студентов орфографии русского языка в вузе имеет целью обеспечение одной из важнейших сторон письменной речи. От орфографической грамотности зависит не только эстетическая, но и смысловая сторона письменной речи, так как отклонения от норм правописания ведут к смысловым ошибкам в письменной речи. Поэтому отработка орфографических навыков обучающихся на занятиях русского языка должна постоянно быть в центре внимания преподавателя.

Образовательная система обязана учесть эти факторы лингводидактического обучения, использовать их для улучшения процесса обучения языку, поскольку «мультикультурная модель наступающего, интегрированного в масштабах планеты мира представляет собой многоязычное бытие, т.е. это полилингвизм принципиально нового характера, в частности, содержащего требование практического владения двумя-тремя языками в качестве культурно-образовательной нормы» [9, с. 87].

Для практики обучения русскому языку (в частности орфографии) в национальных группах требуются:

1. Глубокое изучение педагогической, психологической, лингвистической и методической литературы, анализ результатов исследования учебного процесса и опытного обучения свидетельствуют о том, что выбор методики преподавания орфографии должен определяться лингвистической природой усваиваемого, соответствовать характеру орфограммы.

2. Усвоение орфографии должно быть тесно связано

с усвоением грамматики, которая дает основание для орфографических правил и их понимания, а также со всей системой занятий по русскому языку, в частности, с развитием речи студента. Недостатки развития речи студентов, навыков произношения, ограниченность словаря - снижают его грамотность. Работа по устранению этих недостатков должна осуществляться как на занятиях академического письма, так и в процессе изучения орфографии.

3. Одним из факторов, влияющих на грамотность студентов, является развитие навыков чтения, тесно связанных с развитием речи. В связи с этим разработка приемов, укрепляющих связи орфографических действий с речевыми навыками и навыками чтения, выступает как весьма актуальная задача.

На каждом занятии и правописания по русскому языку студенты должны произносить и анализировать слова, которые им приходится писать.

Одним из недостатков в построении занятий орфографии является неправильный подход к учету особенностей родного языка студентов. Это злоупотребление родным языком или полное его игнорирование. Необходимость учета родного языка при обучении студентов-таджиков отмечает Г.М. Ходжиматова. По ее мнению, «важно учитывать:

- грамматические факторы, обусловленные особенностями выражаемых языковых средств в русском и таджикском языках;

- специфические грамматические категории русского языка, отсутствующие в родном языке» [10, с. 68].

Родной язык может быть использован при семантизации слов с абстрактным значением, при переводе грамматических терминов, при сопоставлении с родным языком студентов и в исключительных случаях – при объяснении сложных понятий. Как например, можно семантизировать слово думать, ловкий, мотив, не прибегая к родному языку студентов?

Приведем один пример сопоставления с родным языком студентов, эффективность которого была экспериментально подтверждена. Это сопоставление справочника правописания некоторых наречий:

На конце пишется		
а	о	у
Добела – то сафелшудан Дочиста – пок – покиза Досыта – то сер шудан Наредя – баъзан Некуда – чекмет, ки Никогда – вақтисет Никогда – кечвалт Сообна – хамрох Сначала – аввал	Внезапно – яхбора Заодно – ячхо Заново – аз нав Засветло – рузона Налево – багарафичал Направо – багарафи рост Поздно – дер Сыело – часурона Скоро – ба зуди	Всюду – хамачо Насилу – базур Неподалеку – дар наздик Повнемоту – андак – андак Поровну – баробар По – прежнему – пешатара барин По – меду – бафирман Сразу – яхбора
и		ь
Вдали – дур Вблизи – дар наздик Издальи – аз дур Изнутри – аз дарун Посреди – дар менаи Сзади – дар пушти Спереди – дар пеш По – русски – ба забонирус		Вскачь – тозон – тозон Вдаль – дур Наизусть – аз ёд Настежь – хушода Навзничь – лутшнок Опять – бо Сплоть – сар то сар Теперь – холо Чуть – чуть – андак

Таким образом, использование системного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов при обучении орфографии решает задачи формирования и развития личности будущего учителя. Орфографическая подготовка студентов-филологов с учетом профессионально педагогической подготовки проходит на всех этапах обучения вузовской подготовки, ее содержание обеспечивает высокую мотивацию в обучении, установку и усвоение орфографической нормы русского языка, воспитывает интерес к оформлению письменного высказывания на основе способности решать орфографические задачи, при этом учитывая связь обучения орфографии с системой языка. Формирование и совершенствование орфографических навыков как профессиональных навыков студентов-филологов зависит от степени сформированности владения орфографической нормой и реализации дидактических возможностей обучения орфографии в школе.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 4-е изд. М.: Омега-Л, 2010. 480 с.
2. Алиев С.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка): Автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Душанбе, 2009. 48 с.
3. Гальперин П.Л. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохов. М.: Наука, 1966. С. 236-278.
4. Варникова О.В., Раскачкина Е.В. Профессионализм личности как результат процесса профессиональной подготовки студентов высшей школы с использованием потенциала иностранного языка // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 56-61.
5. Бурмистрова О.В. Профессиональная подготовка студентов-логопедов в условиях осуществления инклюзивного образования // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 37-39.
6. Любушкина Л.А., Бирюлин В.А. Учебно-профессиональное целеполагание студентов в профессиональной подготовке // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 68-70.
7. Кондаурова И. Чтобы учить математике, одной математики мало // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 41-42.
8. Овсянникова О.С. Формирование профессиональной устойчивости как задача подготовки студентов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 96-98.
9. Леонтьев А.А. Психология общения: Учебное пособие для вузов. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. 365 с.
10. Ходжиматова Г.М. Билингвальное описание терминологической лексики в процессе обучения русскому языку // Вестник Таджикского национального университета. № 7(63). 2010. С.66-70.

*Статья поступила в редакцию 18.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 372.881.1

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ  
ПО УСВОЕНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ПРАВИЛ УЧАЩИМИСЯ  
5-6 КЛАССОВ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

© 2017

**Буковцова Нина Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Логопедия»,  
декан факультета психологии и специального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица Максима Горького, 65/67, e-mail: bukovtsova@pgsga.ru)

**Аннотация.** В статье изложен системный подход в коррекционно-педагогической работе по усвоению орфографических правил учащимися 5-6 классов общеобразовательной школы, даны определения основных понятий (терминов): дизорфография (морфологическая, синтаксическая, смешанная, алгоритм, дихотомическая модель, политомическая модель). Описаны причины и трудности овладения орфографическими правилами учащимися средних классов, выделены типичные проявления, такие как – нечеткое владение учебной терминологией и формулирование правил правописания, а также трудности усвоения и применения правил правописания. Выделены основные типы ошибок: ошибки в словах и их значимых частях (морфема); ошибки в слитном, раздельном и дефисном написании слов; ошибки в употреблении прописных и строчных букв; ошибки в переносе слов с одной строки на другую. Представлены виды дизорфографии, дана их характеристика, выделены степени их выраженности. Изложены принципы, с учетом которых должна строиться коррекционно-педагогическая работа: принцип комплексности, патогенетический принцип, принцип учета симптоматики и выраженности нарушений письма, принцип поэтапного формирования умственных действий и постепенного усложнения материала, принцип системности. Дано обоснование необходимости использования алгоритма – строгого порядка выполнения действий при изучении правил орфографии. Описаны дихотомическая и политомическая модели алгоритмов. Представлены основные этапы коррекционно-педагогической работы с учащимися средних классов общеобразовательной школы, определены цели каждого этапа, раскрыто содержание работы.

**Ключевые слова:** правила орфографии; учащиеся; общеобразовательная школа; морфологическая дизорфография; синтаксическая дизорфография; дизорфографические ошибки; нарушение письма; специфические принципы; коррекционно-педагогическая работа; модель политомическая, дихотомическая.

**SYSTEM APPROACH OF CORRECTION AND TRAINING WORK ON SPELLING RULES  
FOR 5-6 GRADE STUDENTS OF THE COMPREHENSIVE SCHOOLS**

© 2017

**Bukovtsova Nina Ivanovna**, PhD in Pedagogy, associate professor of the Department Speech Training,  
dean of the Department of Psychology and Special Education  
*Samara State University of Social Sciences and Education*  
(443099, Russia, Samara, Maksima Gorkogo street, 65/67, e-mail: bukovtsova@pgsga.ru)

**Abstract.** This article presents a system approach of correction and training work on spelling rules for 5-6 grade students of the comprehensive schools, gives definitions of terms: dysorthography (morphological, syntactic, mixed, algorithm, dichotomous model, polytomous model). It discusses the causes and difficulties of spelling rules for secondary school students, shows forms such as incomplete education terms, spelling and difficulties in learning and applying spelling rules. The main types of mistakes are identified: mistakes in words and their parts (morpheme); mistakes in joined-in, separate and hyphenated writing; mistakes in using capital and small letter; mistakes in word break from one line to another. The types of dysorthography are presented, their characteristics are given and their expression degree is distinguished. The principles are stated, on which should be organized correction and training work: complexity principle, pathogenetic principle, accounting principle of symptomatology and mistakes in writing, principle of consequent formation of mental activities and gradual complicating material, system principle. The need of using an algorithm is proved. The algorithm is a strict order of actions by learning of spelling rules. Dichotomous and polyatomic models of algorithms are described. The main stages of correction and training work for secondary school students are presented, goals of each stage are identified and content of the work is clarified.

**Keywords:** spelling rules, students, comprehensive school, morphological dysorthography, syntactic dysorthography, dysorthographic mistakes, mistakes in writing, expression degree, specific principles, correction and training work, polyatomic model, dichotomous model.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Федеральный государственный образовательный стандарт, по которому работает современная основная школа, среди предметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы предполагает овладение основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность.

Обучение орфографии в школе – трудоемкий процесс, требующий больших временных затрат. Некоторые обучающиеся достаточно быстро усваивают правила орфографии и безошибочно применяют их на практике. Другие же школьники прилагают значительно большие усилия и допускают много ошибок на письме.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Долгое время

орфографические ошибки считались лишь проявлением школьной неуспеваемости, результатом недостаточно «орфографического чутья». Однако благодаря исследованиям И.В. Прищеповой [1], А.Н. Корнева [2], Р.И. Лалаевой [3], О.И. Азовой [4] и др. неспособность по разным причинам овладеть орфографическими нормами стала рассматриваться как специфическое нарушение письменной речи – дизорфография. Дизорфография определяется как стойкая неспособность овладеть правилами орфографии и неумение применять эти правила на письме [5; 6].

В средних и старших классах общеобразовательной школы дизорфография наблюдается у учащихся, имеющих в анамнезе:

1) общее недоразвитие речи (ОНР). Л.Г. Парамонова [7] анализируя уровень, на котором учащиеся с ОНР овладевают орфографическими навыками, отмечает, что:

– учащиеся могут выучить правила, но не будут иметь реальной возможности применить их на практике. Не овладев навыками морфологического анализа слов, они оказываются не в состоянии усвоить правописание

приставок и предлогов, поскольку не умеют выделить их в речевом потоке и отличить друг от друга;

– учащиеся имеют скудный словарный запас и недостаточно точно понимают значения слов, не улавливают смысловую связь между однокоренными словами, а потому проверочные слова подбирают чисто формально и чаще всего не попадают;

– они не владеют грамматическими нормами языка; многочисленны ошибки в окончаниях слов свидетельствуют о неумении учащихся согласовывать слова между собой;

2) фонетическое недоразвитие речи (ФНР) и фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР);

3) дисграфию и дислексию в период обучения в начальной школе;

4) различную неврологическую симптоматику: минимальную мозговую дисфункцию (ММД), энцефалопатию;

5) пренатальную и постнатальную патологию.

Симптоматика дизорфографии у школьников средних классов носит полиморфный характер. Ее типичные проявления таковы:

– нечеткое владение учебной терминологией и формулирование правил правописания,

– трудности усвоения и применения правил правописания (нарушение морфологического принципа).

При дизорфографии наблюдаются следующие типы ошибок:

1) ошибки в словах и их значимых частях (морфемах);

2) ошибки в слитном, раздельном и дефисном написании слов;

3) ошибки в употреблении прописных и строчных букв;

4) ошибки в переносе слов с одной строки на другую.

Дизорфография может проявляться как изолированно, так и в структуре сложного дефекта (ОНР, НОНР, в сочетании с дисграфией, дислексией).

Наибольшее количество ошибок учащиеся допускают при написании изложений, сочинений, составлении письменных рассказов по картинке. У учащихся с таким нарушением письма самопроверка не дает положительных результатов.

При дизорфографии дети знают формулировки изученных орфографических правил, но затрудняются применять их на практике. Ученики не могут найти в тексте орфограммы - случаи, при которых возможны два или более разных написания, а также подобрать форму слова, которая явилась бы проверочной (если это предусмотрено правилом). Морфологический принцип орфографии опирается не только на теоретические знания школьника, но и на фонетические, морфологические, синтаксические обобщения, грамматические, словообразовательные и семантические речевые умения [4].

Морфологический принцип написания слов предполагает сформированность синтаксических обобщений, умений устанавливать связи в словосочетаниях и предложениях. Р.Е. Левина [8] отмечала, что трудности применения данного принципа связаны с бедностью словаря, неумением отделить звуковую сторону слова от смысловой, проанализировать звуковой состав слова, выделить в слове морфемы [9].

В связи с этим в современной логопедии (Р.И. Лалаева, Л.Г. Прищепова [10]) принято говорить о трех видах дизорфографии: морфологической, синтаксической и смешанной.

Для морфологической дизорфографии свойственно большое количество орфографических ошибок в самостоятельном письме (в сочинении, изложении, диктанте, в словарных словах, при списывании). Эти ошибки говорят о нарушении правил, базирующихся не только на морфологическом, но и на фонетическом и традиционном принципах русской орфографии. Однако в письмен-

ной речи учащихся с морфологической дизорфографией все же преобладают ошибки, связанные с нарушением морфологического принципа орфографии.

При синтаксической дизорфографии наблюдается большое количество ошибок в грамматическом анализе предложения (в выделении словосочетания из предложения, в нахождении грамматической основы предложения, в различении главных и второстепенных членов предложения, в разграничении слов автора и прямой речи и др.) и, как следствие, пунктуационных ошибок (неправильная постановка тире между подлежащим и сказуемым, знаков препинания в предложениях с однородными членами, знаков препинания в предложениях с прямой речью и др.).

Наиболее распространенной формой дизорфографии является морфологическая дизорфография, данная форма нарушения письма чаще всего отмечается у учащихся 5–6 классов, при переходе в среднюю школу и увеличением количества орфографических правил. Основными трудностями учащихся с морфологической дизорфографией является обнаружение орфограмм и решение орфографических задач.

При смешанной дизорфографии наблюдается сочетание орфографических и пунктуационных ошибок.

По степени выраженности различают три вида дизорфографии: тяжелую, среднюю, легкую [10].

За последние годы число учащихся общеобразовательной школы с данным нарушением заметно возросло, поэтому преодоление дизорфографии на ступени основного общего образования является одной из актуальных проблем современной педагогики и логопедии.

Учащиеся с дизорфографией принадлежат к той категории, которые особенно нуждаются в коррекционно-педагогической помощи, без которой они не только испытывают затруднения в процессе обучения, но и зачастую оказываются в числе неуспевающих по всем предметам.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Таким образом, целью данной статьи является изложение системного подхода в коррекционно-педагогической работе по усвоению орфографических правил учащимися 5–6 классов общеобразовательной школы, даны определения основных понятий (терминов): дизорфография (морфологическая, синтаксическая, смешанная, алгоритм, дихотомическая модель, политомическая модель).

Вся коррекционно-педагогическая работа по преодолению дизорфографии должна строиться с учетом следующих принципов:

Принцип комплексности. Дизорфография, как правило, тесно связана с такими нарушениями письменной речи, как дислексия и дисграфия, они имеют единые механизмы и тесно связаны с нарушениями устной речи. Поэтому коррекционно-педагогическая работа должна охватывать весь комплекс нарушений письменной речи.

Патогенетический принцип предполагает учет механизмов нарушений письменной речи. Во многих случаях сходные симптомы нарушений обусловлены различными причинами. Так, неправильное написание орфограмм в слове может иметь в своей основе различные патологические механизмы: незнание и неумение применения орфографического правила, несформированность слуховой дифференциации фонетически близких звуков, неправильное произношение звуков.

Принцип учета симптоматики и степени выраженности нарушений письма. Нарушение письма различается не только по своим механизмам, но и по симптоматике. Характер ошибок в процессе письма зависит от уровня владения этими навыками. Так, например, при овладении орфографическим правилом наиболее характерными ошибками являются неправильное написание безударных гласных в корне слова, правописание произносимых согласных и т. д.



Принцип поэтапного формирования умственных действий. По наблюдениям психологов (П.Я. Гальперин [11], Д.Б. Эльконин [12]) становление умственных действий представляет собой сложный и длительный процесс. Данный процесс начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, постепенно переводится в умственный план, интериоризируется.

Поэтапное формирование умственных действий особенно важно при работе со школьниками с нарушением письменной речи - дизорфографией, вследствие несформированности процесса языкового развития.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому [13]).

Постепенное усложнение заданий в коррекционно-педагогической работе проводится с учетом психологических особенностей учащихся с дизорфографией. Новые, более сложные задания по изучению орфографических правил первоначально даются на простом дидактическом материале.

И только тогда, когда будет сформировано, автоматизировано то или иное умственное действие (через систему алгоритмов), можно переходить к его выполнению на более сложном материале. Так, например, орфографическое правило по изучению непроизносимых согласных в корне слова отрабатывается на простых словах, затем на словосочетаниях, позднее на нахождении в предложении и в тексте.

Принцип системности. Методика устранения такого вида, как морфологическая дизорфография, представляет собой систему методов и приемов, направленных на преодоление нарушения письменной речи, на создание навыков, обеспечивающих овладение орфографическим правилом через систему – действия алгоритм.

Таким образом, учитывая перечисленные выше принципы, коррекционно-педагогическая работа по преодолению дизорфографии должна строиться с учетом следующих факторов:

- неоднородности структуры дизорфографии у школьников с нарушениями письменной речи;
- степени несформированности психических функций, обеспечивающих процесс письма;
- индивидуальных психологических особенностей учащихся.

При коррекционно-педагогической работе учитываются также общие дидактические принципы: доступности, сознательности, конкретности, наглядности, индивидуального подхода и др.

В коррекционно-педагогической работе по преодолению дизорфографии необходимо введение алгоритма, то есть строгого порядка выполнения действий при изучении правил орфографии.

Алгоритм представляет собой совокупность действий, направленных на решение сформулированной задачи.

Применительно к преподаванию русского языка алгоритмом следует считать развернутое предписание, в котором регламентируется последовательность выполнения тех или иных действий, позволяющих использовать правило в работе над орфограммами.

Алгоритмизация правил орфографии возможна и даже необходима для учащихся с дизорфографией. С помощью алгоритма учащийся находит правильное и вполне осмысленное решение.

Так, в современной педагогической практике обучения орфографии применяются следующие модели алгоритмов – модель дихотомического алгоритма и модель политомического алгоритма. [14].

Чаще всего используется модель дихотомического алгоритма – в форме дерева признаков с альтернативными ответами: "да"–"нет".

Используя дихотомические алгоритмы (рисунок 1),

ученик мысленно продвигается сверху вниз, постепенно осуществляя операции выбора из двух возможных вариантов: "да" или "нет", и таким образом приходит к правильному выводу о написании нужной орфограммы.

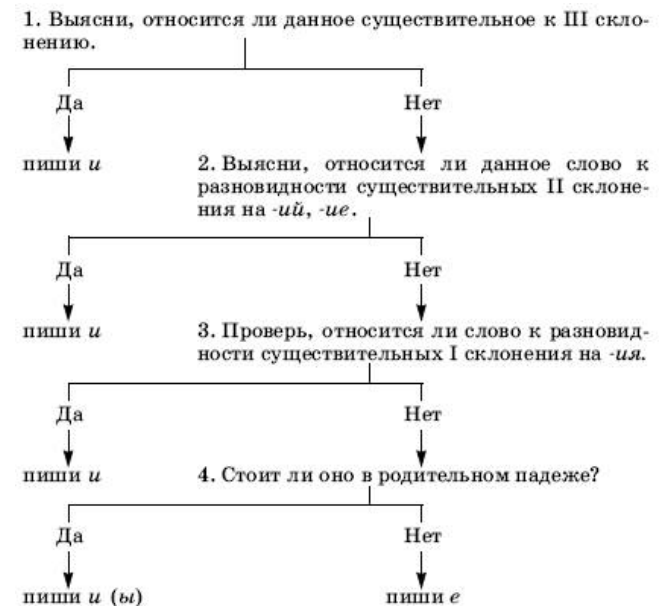


Рисунок 1- Модель дихотомического алгоритма

Реже используются модели политомических алгоритмов (рисунок 2), которые выполняют функции как распознающих, так и разрешающих предписаний. Политомический алгоритм (алгоритм в виде плана, алгоритм – инструкция), где указывается последовательность операций при определении искомой орфограммы.



Рисунок 1- Модель политомического алгоритма

Приведенная выше модель представляет собой графическую схему, имеющую вход, несколько параллельно идущих вниз маршрутов, отражающих полный набор признаков, и обозначение орфограмм, определение которых является целью и результатом поиска.

Эти две модели обобщающих алгоритмов можно составить более наглядно и оформить их более кратко, без словесных ответов и указаний (рисунок 3, 4). Представим эти модели:

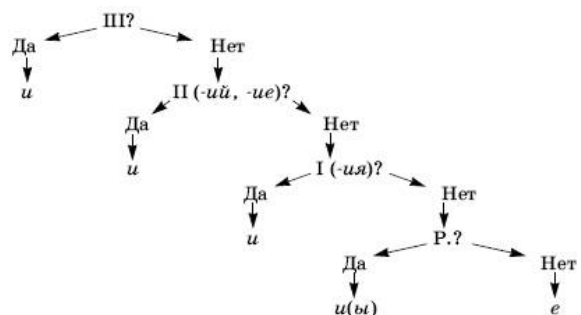


Рисунок 1- Модель дихотомического алгоритма

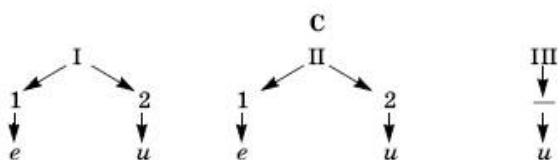


Рисунок 1- Модель политомического алгоритма

Таким образом, подобные алгоритмы в системе школьного обучения русскому языку фактически применяются крайне редко (иногда интуитивно), так как методика их построения и ввода пока еще недостаточно разработана, а эффективность не проверена в широкой практике обучения русскому языку в современной школе.

После проведения подготовительной работы у учащихся формируются навыки составления алгоритма и правила чтения алгоритма.

Работа по усвоению орфографических правил с использованием алгоритма проходит в несколько этапов:

Этап первый – подготовительный. Его цель – познакомиться с орфографическим правилом, его формулировкой. На первом этапе происходит знакомство с орфограммой. Учитель обращает внимание учащихся на ту морфему, в которой находится изучаемая орфограмма. Далее следует прочтение самого орфографического правила (вслух учителем, хором классом, по цепочке отдельно каждым учеником).

Этап второй – основной. Его цель – поэтапное составление алгоритма: пошаговую запись алгоритма начинает сам учитель. Продолжают работу по составлению алгоритма учащиеся. При составлении алгоритма используются графические обозначения: стрелки, вопросы, буквенные обозначения, что способствует усвоению и пониманию алгоритма. По составленному алгоритму отрабатываются примеры – устно или письменно по усмотрению учителя. Алгоритмы предлагаются учащимся на карточках. Они используются при выполнении различных тренировочных заданий по усвоению орфограммы сначала всем классом, а затем каждым учеником самостоятельно. Важно проговаривать орфографическое правило вслух. После отработки порядка действия ученик должен уметь самостоятельно выделить изучаемую орфограмму, проговорить правило и применить его на письме.

Этап третий – заключительный. Его цель – автоматизировать работу над использованием алгоритма при изучении орфограммы.

Таким образом, в зависимости от того, на каком этапе работы над орфограммой испытывает трудности ученик, выстраивается коррекционно-педагогическая работа.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.* Подводя итоги изложенному выше можно сделать следующие выводы:

- предложенная система работы, созданная с учетом специальных принципов, методов, приемов и средств, направленных на преодоление дизорфографических ошибок, повышает эффективность коррекционно-педагогического процесса, что приводит к сокращению количества ошибок, позволяет избежать трудностей при дальнейшем обучении;

- использование алгоритмов как эффективного средства формирования орфографического навыка позволяет учащимся более успешно овладеть правилами орфографии и применять эти правила на письме.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников : учебно-методическое пособие. СПб. : ИЗД-ВО, 2006., А.Н. Корнева.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб. : ИД «МиМ», 1997.
3. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизор-

фографии у младших школьников. СПб. : ИЗД-ВО, 1999.

4. Азова О.И. Дизорфография : монография. М. : ТЦ Сфера, 2015.

5. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков. М. : Просвещение, 1987.

6. Алгазина Н.Н. Методика изучения орфографических правил. М. : Просвещение, 1982.

7. Парамонова Л.Г. Правописание шаг за шагом. СПб. : Дельта, 1998.

8. Левина Р.Е. О генезе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Логопедия сегодня. 2009. № 3 (25). С. 5-9.

9. Буковцова Н.И., Хомутская Е.Ю. Дифференциация дисграфий и дизорфографий // Детская речь: норма и патология : научные труды регионального научно-практического семинара. Самара, 2008. С. 24–30.

10. Лалаева Р.И., Прищепова И.В. Выявление дизорфографии у младших школьников. СПб. : ИЗД-ВО, 1999.

11. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Теория учения : хрестоматия / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М. : Российское психологическое общество, 1998. С. 39–41.

12. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина. М. : Просвещение, 1993.

13. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. М. : ИЗД-ВО, 1982. Т. 2.

14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М. : ИЗД-ВО, 1998. С. 21.

15. Баженова А.В., Карпушкина Е.А. Проблемы дизорфографии на современном этапе // Актуальные проблемы психологии и педагогики : сборник статей. Уфа: Аэтерна, 2014. С. 6–10.

16. Бессонова В.В. Алгоритмы на уроках русского языка. М. : Знание, 2000.

17. Жедек П.С. Методика обучения орфографии // Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах / под ред. М.С. Соловейчик. М. : Просвещение, 1992. С. 123–171.

18. Иванова В.Ф. Современная русская орфография : учебное пособие для филологических специальностей вузов. М. : Высшая школа, 1991.

19. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи : учебно-методическое пособие / авт.-сост. О.И. Азова; под ред. Т.В. Волосовец. М. : РУДН, 2007.

20. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. М. : ВЛАДОС, 1997.

*Статья поступила в редакцию 15.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 373.2

**ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2017

**Буланова Дарья Дмитриевна**, аспирантка кафедры «Дошкольная педагогика и психология»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: darja.bulanova@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальность проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к семейным ценностям. Вовлечение детей в проектную деятельность рассматривается как одно из важных средств, способствующих формированию у детей семейных ценностей. В статье отмечается, что проектная деятельность позволяет ребенку стать активным субъектом педагогического процесса, проявить самостоятельность и инициативу. Отмечается недостаточный уровень сформированности семейных ценностей у старших дошкольников. В статье описан опыт реализации проектной деятельности с дошкольниками по теме «Семейный альбом». Проект направлен на формирование у детей представлений о семье, о прошлом семьи (о родословной), о связях между поколениями, приобщение к семейным ценностям, формирование доброжелательных взаимоотношений между участниками проекта. Проект предусматривает взаимодействие с детьми, а также привлечение родителей воспитанников. В статье кратко раскрыты этапы реализации проекта (эмоционально-мотивационный, практический, презентационный). Раскрыта технологическая карта проекта, в которой указан тип проекта, раздел программы, тематическое поле, продолжительность, цель, задачи, этапы, конкретные мероприятия, реализуемые в ходе проекта, критерии результата. В статье перечислены качественные изменения, произошедшие в результате проделанной работы.

**Ключевые слова:** формирование семейных ценностей, проектная деятельность, этапы реализации проекта, эмоционально мотивационный этап, практический этап, презентационный этап.

**THE FORMATION OF PRESCHOOLERS FAMILY VALUES THROUGH PROJECT ACTIVITIES**

© 2017

**Bulanova Daria Dmitrievna**, postgraduate student of the Department of "Preschool pedagogy and psychology"  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: darja.bulanova@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of familiarizing of preschool children to family values. Involving children in project activities is considered as one of important means of contributing to the formation of children family values. The article notes that project activities allows the child to become an active subject of pedagogical process, to show independence and initiative. There is an inadequate level of development of family values in pre-school age. The article describes the experience of implementing the project activities with preschoolers on the topic «Family album». The project is directed on formation at children of representations about family, about a family's past (on pedigree), about the connections between generations, introduction to family values, the formation of friendly relations between the project participants. The project involves interaction with children and involvement of parents of pupils. The article briefly reveals the stages of the project (emotional-motivational, practical, presentation). Disclosed routing of the project that specifies the project type, category, theme field, duration, purpose, objectives, stages, specific activities, realized in the course of the project outcome criteria. This article lists the qualitative changes that occurred as a result of the work done.

**Keywords:** formation of family values, project activities, implementation stages of the project, emotionally motivational stage, practice stage, presentation stage.

В век высоких технологий, когда приоритетным направлением является познавательное развитие, общественное воспитание не уделяет должного внимания проблеме формирования ценностных ориентаций у подрастающего поколения. В дошкольном возрасте у детей закладываются базовые ценностные ориентации по отношению социальному и природному миру. В первую очередь становление ценностных ориентаций происходит в семье и по отношению к членам своей семьи. Ценностные ориентации, заложенные родителями, окажут серьезное влияние на дальнейшее развитие личности ребенка. В настоящее время мы можем наблюдать так называемый кризис семьи, проявлениями которого являются, например, высокое количество разводов, феминизация женского населения, набирающее популярность движение «чайлфри». Семья является основой государства. Недооценка семейных ценностей, как важнейших составляющих сознания человека, приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства. Этим и определяется приоритетность развития семейных ценностей и выбор средств осуществления данного процесса [1, с. 4].

Одним из средств формирования у дошкольников семейных ценностей выступает проектная деятельность. Проектная деятельность дает детям возможность стать активными деятелями, а также позволяет привлечь к взаимодействию родителей воспитанников [2,3].

Нами было проведено экспериментальное исследование, одно из направлений которого, посвящалось применению проектной деятельности как средства формирования семейных ценностей у старших дошкольников.

На констатирующем этапе осуществлялось изучение сформированности у детей семейных ценностей, которое показало, что большинство испытуемых не обладают четкими представлениями о понятиях «члены семьи», «родословная», «семейные традиции», о семейных ролях. У многих детей недостаточно сформированы представления о прошлом своей семьи, отсутствуют доброжелательность, доверие и уважение к членам своей семьи.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что необходима дальнейшая работа по формированию семейных ценностей у изучаемой группы детей. Основываясь на полученных данных, мы перешли к формирующему эксперименту, в котором принимали участие дети подготовительной к школе группы, родители воспитанников и педагоги дошкольной образовательной организации.

Целью работы явилось формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста посредством проектной деятельности. Тематика проектов достаточно разнообразна, например, «Как жили наши бабушки и дедушки?», «Детство наших родителей», «Семейный альбом». Организованы как краткосрочные проекты, продолжительностью в одну неделю, так и долгосрочные проекты, длительностью до шести месяцев.

Проектная деятельность организована нами поэтапно: первый этап – эмоционально-мотивационный, второй этап – практический, третий этап – презентационный.

В качестве примера рассмотрим проект «Семейный альбом» (таблица 1).



**Таблица 1 - Технологическая карта педагогического проекта**

Творческое название проекта	«Семейный альбом»
Тип проекта	Информационно-практико-ориентированный с элементами творчества
Возраст детей	Шесть-семь лет
Участники проекта	Дети подготовительной к школе группы, воспитатели, родители воспитанников.
Продолжительность	Средняя продолжительность (три недели)
Раздел программы	Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». Социально-коммуникативное развитие, ребенок в семье и сообществе, патриотическое воспитание
Тематическое поле	Представления о семье, о членах семьи, о родословной, о связях между членами семьи (между поколениями), осознание сопричастности к своей семье, чувства и эмоции по отношению к членам своей семьи
Актуальность	Формирование у дошкольников ценностных ориентаций по отношению к своей семье является важной задачей современных общественных наук, в частности дошкольной педагогики. Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для формирования ценностных ориентаций, чему способствует достаточный уровень психического развития и самосознания детей.
Проблема	У многих детей поверхностные представления о семье, не сформировано ценностное отношение к семье. Родители воспитанников не в полной мере реализуют свой педагогический потенциал по направлению формирования семейных ценностей у дошкольников. В дошкольных образовательных организациях в недостаточной степени ведется планомерная целенаправленная работа по приобщению детей к семейным ценностям, формированию представлений о семье.
Цель	Формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста посредством проектной деятельности
Этапы реализации проекта	<b>1 этап - Эмоционально-мотивационный.</b> Цель: создание положительного эмоционального настроя у участников проекта, побуждение к осознанию важности формирования семейных ценностей. Задачи: 1) установить партнерские отношения педагогов, родителей, детей, создать единое социокультурное пространство; 2) сформировать у детей положительную мотивацию к изучению своей семьи, своей родословной, способствовать переживанию чувства уважения по отношению к членам своей семьи; 3) привлечь родителей к проблеме формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста. <b>2 этап - Практический</b> Цель: формирование семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста посредством организации проектной деятельности. Задачи: 1) формировать у детей представления о связях между членами семьи (между поколениями), побуждать детей к переживанию положительных эмоций, чувства гордости за свою семью, уважение к своим близким, осознанию сопричастности к своей семье; 2) формировать у детей умение осуществлять поиск информации различными способами, анализировать информацию, оформлять проект с помощью взрослых; 3) привлечь родителей воспитанников к формированию у детей ценностных ориентаций по отношению к своей семье; 4) способствовать повышению педагогической компетентности родителей воспитанников, побуждать к совместной с детьми проектной деятельности. <b>3 этап - Презентационный</b> Цель: формирование умений применять ранее полученные представления в различных видах деятельности. Задачи: 1) формировать умение детей старшего дошкольного возраста применять ранее полученные представления в процессе создания выставки «Семейный альбом». 2) формировать у детей старшего дошкольного возраста умение презентовать результаты своей деятельности.
Мероприятия	Мероприятия по реализации первого этапа: - беседа «Наши имена и фамилии»; - сюжетно-ролевая игра «Семья»; - беседы «Профессии моих родителей», «Родословная моей семьи»; - беседа с родителями воспитанников «Главные условия воспитания детей в семье». Мероприятия по реализации второго этапа: - поиск детьми с помощью родителей информации о членах своей семьи; - сбор материалов для «Семейного альбома» (фотографий, семейных историй, стихотворений, иллюстраций и т.д.); - изготовление и оформление «Семейного альбома». Мероприятия по реализации третьего этапа: - выставка-презентация «Семейный альбом»
Результат-эффект	- у детей сформированы представления о мире семьи, о событиях, происходивших в своей семье, о прошлых поколениях; - осознание детьми важности семьи для человека; - осознание детьми своей сопричастности к миру семьи; - создана образовательная среда, включающая в себя социальный, методический, технологический компоненты, способствующие реализации работы по формированию семейных ценностей у воспитанников
Результат-продукт	1) создана выставка «Семейных альбомов» в группе дошкольной организации; 2) Создана методическая копилка по проблеме формирования семейных ценностей у старших дошкольников.
Критерии результата	- активное участие детей в создании «Семейного альбома»; - проявление детьми интереса к презентационному мероприятию.
Презентация проекта	выставка-презентация «Семейный альбом»

Кратко охарактеризуем содержание работы на каждом этапе.

На первом этапе нами была разработана технологическая карта проекта, определен план его реализации, разработаны конспекты мероприятий (бесед, игр), проводимых с детьми и родителями воспитанников. В ходе проведения разработанных мероприятий осуществлялось непосредственное привлечение интереса всех участников к проблеме формирования семейных ценностей.

На втором этапе осуществлялась реализация проекта. Дети с помощью родителей собирали информацию о членах своей семьи. Особый интерес, как для детей, так и для их родителей, представлял поиск информации о прошлых поколениях семьи. Участники проекта обращались к различным источникам, в том числе поиску в интернете. Многие отметили повышение осведомленности о своих родственниках. Далее происходил сбор материалов для «Семейного альбома» (фотографий, се-

мейных историй, стихотворений, иллюстраций и т.д.) и последующее оформление «Семейного альбома».

Третий этап включал в себя презентацию проекта, которая проходила в форме выставки-презентации «Семейный альбом». В рамках мероприятия осуществлялась демонстрация продуктов, полученных в результате совместной проектной деятельности детей и их родителей. Демонстрация сопровождалась докладом. Многие выступления отличались своей оригинальностью. Родители имеют теперь возможность наблюдать за психологическим и творческим развитием ребенка, а ребенок получает поощрение в виде похвалы.

Таким образом, в результате проведенной работы произошли следующие качественные изменения:

- повышение у детей уровня сформированности представлений о своей родословной, о связях между членами семьи, осознание детьми важности семьи для человека, сопричастности к миру семьи, позитивные установки по отношению к членам своей семьи, проявление детьми интереса к изучению мира семьи;
- повышение родительской компетентности в вопросах взаимодействия с детьми;
- повышение качества образовательного процесса по формированию у детей семейных ценностей;
- создание методической копилки по проблеме формирования семейных ценностей у детей старшего дошкольного возраста;
- укрепление связи семьи и дошкольной образовательной организации.

В результате проектной деятельности мы разработали и реализовали содержание, методы и формы, которые предусматривают поэтапную организацию процесса формирования ценностных ориентаций относительно мира семьи через участие родителей и детей в совместной проектной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дыбина О.В., Еник О.А., Анфисова С.Е., Болотникова О.П., Кузина А.Ю., Сидякина Е.А., Щетинина В.В. Технология моделирования формирования у ребенка направленности на мир семьи. Учебно-методическое пособие / Под ред. О.В. Дыбиной. М.: Центр педагогического образования, 2016. 77 с.
2. Дыбина О.В., Кузина А.Ю. Роль проектной деятельности в развитии у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира // Детский сад: теория и практика. 2011. №9. С. 98-104.
3. Кузина А.Ю. Формирование у детей дошкольного возраста интереса к семейным традициям и обычаям посредством метода проектов / А.Ю. Кузина, Л.С. Иванова, И.В. Кузьмина // Психолого-педагогические и технологические аспекты патриотического воспитания детей дошкольного возраста : сборник трудов Всерос. науч.-практ. конф. 30–31 октября 2008 г. – Тольятти : ТГУ, 2008. – Ч. II. – С. 35-43.

Статья поступила в редакцию 17.04.2017.  
Статья принята к публикации 22.06.2017.

УДК 378.147

## РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© 2017

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессионального образования и управления образовательными системами»  
**Колдина Маргарита Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессионального образования и управления образовательными системами»  
**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрывается влияние компетентностного подхода на технологию проектирования содержания профессионально-педагогического образования. Описывается ее структура, в которую входят: концептуальные основы, содержательная база и технологический процесс. Использование компетентностного, системного, прогностического и интегративно-модульного подходов, принципов, отражает системность, интегративность и дифференцированность, а также усиливает профессиональную направленность и обусловленность, гибкость, вариативность, открытость, единство и взаимосвязь общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, технологичность. В статье приведены этапы технологического процесса разработки содержания профессионально-педагогического образования. Своей целью высшее профессионально-педагогическое образование по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» ставит изучить гуманитарную, социальную, экономическую, математическую области наук, получить высшее профессионально-педагогическое образование (уровень бакалавра), углубленное профессионально-педагогическое образование (уровень магистра), которое поможет выпускнику с успехом реализовываться в профессионально-педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, содержание профессионально-педагогического образования, технология разработки содержания, профессионально-педагогическое образование, теоретико-методологическая база, методология, ФГОС.

## DEVELOPMENT OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE COMPETENT APPROACH

© 2017

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department  
of «Professional Education and Management of Educational Systems»  
**Koldina Margarita Igorevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
«Professional education and management of educational systems»  
**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Abstract.** The article reveals the influence of the competence approach on the technology of designing the content of vocational education. It describes its structure, which includes: the conceptual framework, the content base and the technological process. The use of competency, system, prognostic and integrative-modular approaches, principles, reflects the system, integrativity and differentiation, and also strengthens the professional orientation and conditionality, flexibility, variability, openness, unity and interconnection of general scientific, general professional and special disciplines, manufacturability. The article describes the stages of the technological process of developing the content of vocational education. The aim of the higher professional and pedagogical education in the field of training is to study the humanities, social, economic, mathematical fields of sciences, to obtain higher professional and pedagogical education (bachelor's level), in-depth professional and pedagogical education (master's level), which will help the graduate with success to be realized in professional and pedagogical activity.

**Keywords:** competence approach, content of professional and pedagogical education, content development technology, vocational education, theoretical and methodological base, methodology, GEF.

Реализация ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения актуализирует необходимость проектирования содержания профессионально-педагогического образования на основе компетентностного подхода.

Теоретическо-методологической базой разработки содержания профессионально-педагогического образования на основе компетентностного подхода являются работы С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, В.В. Краевского, В.С. Леднева и др.

Модернизации содержания профессионально-педагогического образования посвящены исследования Н.С. Глуханюка, Э.Ф. Зеера, В.П. Косырева, П.Ф. Кубрушко, А.Т. Маленко, Л.З. Тенчуриной, Е.В. Ткаченко, В.А. Федотова и других [1].

Вопросы проектирования содержания общего и профессионального образования освещают работы В.С. Безруковой, М.Н. Борулавы, В.Л. Беспалько, С.М. Марковой, Ю.Н. Петрова, М.Н. Скаткина, Е.В. Ткаченко, и др [2].

Профессионально-педагогическое образование, выступая в роли особой разновидности профессионального образования, носит интегративный характер. Укладываясь в сроки и объемы учебной нагрузки, ко-

торая установлена для одной специальности, студент фактически занимается освоением двух разных видов профессиональной деятельности – технической (отраслевой) и педагогической. Освоение первого вида при этом, идет на начальном уровне образования (освоение рабочей профессии) и высшем (инженерно-техническая составляющая) [3]. Разрабатывая содержание профессионально-педагогического образования, в профессионально-педагогических вузах, следует учесть некоторые особенности подготовки педагогов профессионального обучения, состоящие в интеграции отраслевой, психолого-педагогической подготовки и подготовки по рабочей профессии [4].

В структуру технологии разработки содержания профессионально-педагогического образования входят следующие составляющие: концептуальная основа, содержательная база и технологический процесс [5].

Концептуальной основой являются: применение компетентностного (ориентация на результаты обучения, выраженные в форме компетенций), системного, прогностического и интегративно-модульного подходов, основа которых состоит в установлении системных, комплексных и интегративных связей между компонентами подготовки педагога профессионального обучения, учи-

тывая индивидуальный стиль деятельности субъектов в процессе обучения, с одной стороны, а также научность предвидения и прогностического обоснования цели. Выделим определение понятия «Компетентностный подход». О.Е. Лебедев считает, что компетентностный подход является совокупностью общих принципов определения целей образования, отбором содержания образования, организационной образовательного процесса и оценки образовательных результатов [6].

В число таких принципов входят следующие положения:

- смысл образования заключен в развитии у студентов навыков самостоятельного принятия решений, умений самостоятельно ориентироваться в различных сферах и видах деятельности, беря за основу социальный опыт, в том числе и приобретенный самим обучающимся;

- под содержанием образования понимается использование дидактически адаптированного социального опыта, решение познавательных, нравственных, мировоззренческих и иных проблем;

- организуется образовательный процесс для создания условий для формирования у студентов навыков самостоятельного принятия решений;

- оценка образовательных результатов происходит на основе анализа уровней образованности, достигнутых студентами на определенном этапе обучения [7].

Целевым ориентиром профессиональной подготовки при компетентностном подходе является становление интегральной профессионально-личностной компетентности педагога, определяющей его универсальную способность проектировать и обеспечивать в практической деятельности новое качество образования. Задачами научно-методического сопровождения педагогического коллектива являются:

- научно-методическое обеспечение реализации федерального государственного образовательного стандарта;

- обеспечение преподавателей информационным и методическим материалом в соответствии с их профессиональными потребностями;

- создание необходимых условий для роста профессиональной компетентности и педагогического мастерства;

- создание единого информационного пространства, которое будет способствовать обобщению и пропаганде лучшего педагогического опыта, инновационных педагогических технологий и опыта их использования;

- повышение мотивации участников учебно-воспитательного процесса [8].

Отметим принципы разработки содержания профессионально-педагогического образования системности, интегративности и дифференцированности, принципы, состоящие в усилении профессиональной направленности и профессиональной обусловленности. Также важно указать гибкость, вариативность, открытость, технологичность, единство и взаимосвязь общенаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин [9].

Теоретическая основа разработки содержания образования педагога профессионального обучения – это реализация концепции инженерно-педагогической деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность носит интегральный характер, в ней содержится деятельность непосредственно педагогическая и производственно-технологическая. [10].

В содержательную базу входит перечень целей и задач содержания профессионально-педагогического образования. Своей целью высшее профессионально-педагогическое образование по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» ставит изучить гуманитарную, социальную, экономическую, математическую области наук, получить высшее профессионально-педагогическое образование (уровень бакалавра), углубленное профессионально-педагогическое образование (уровень магистра), которое поможет выпускнику с успехом реализовываться в профессионально-педагогической деятельности, которое направлено на подготовку рабочих для отраслей экономики, позволяющее сочетать в себе универсальные и профессиональные компетенции, обеспечивающие мобильность на рынке труда [11].

Рассмотрим этапы технологического процесса разработки содержания профессионально-педагогического образования. Первый этап состоит в разработке общей концепции содержания [12]. Для этого важно определить не только статус профессий на рынке труда образовательных услуг, но и список требований, которые предъявляются к современному специалисту, также необходимо определить перспективы и стратегии развития профессии и построить обобщенную модель содержания подготовки педагога профессионального обучения. Второй этап состоит в разработке содержания [13]. Для этого необходимо определить совокупность знаний, умений, норм, ценностей общепроизводственного характера; определить тенденции развития отрасли; определить общие закономерности наиболее устойчивых факторов профессиональной деятельности; определить узкоспециализированное содержание профессиональной деятельности. Третий этап состоит в формировании структурных блоков содержания профессиональной подготовки [14]. Для этого необходимо: выбрать системообразующий фактор; выстроить систему функциональной зависимости дисциплин [15]. Четвертый этап состоит в разработке содержания учебных дисциплин. Для этого необходимо: выбрать системообразующий фактор; построить предметную область; определить роль и место каждой из дисциплин в общей системе профессиональных функций [16].

Пятый этап состоит в разработке учебного плана [17]. Для этого необходимо: установить продолжительность учебных семестров, экзамениционных сессий, каникул, видов практик, итоговой аттестации; разработать блоки учебных дисциплин; определить перечень, объем и последовательность изучения учебных дисциплин по выбору и факультативных дисциплин. Шестой этап состоит в разработке программ по учебным дисциплинам и заключается в определении места учебного предмета в структуре подготовки специалиста, и определении объема, содержания и последовательности изучения разделов и тем [18]. Седьмой этап состоит в разработке программы производственной (профессиональной) практики. Для этого необходимо: определить роль и место практического обучения в общей системе профессиональной подготовки; определить требования к организации практического обучения; построить структуру и функции производственной практики согласно ее целям и задачам. Восьмой этап состоит в разработке программы итоговой государственной аттестации [19]. Для этого необходимо: проанализировать требования к выпускнику по итогам освоения основной образовательной программы; поставить цели и задачи итоговой аттестации; определить блоки содержания подготовки; разработать теоретические вопросы и практические задания; определить критерии оценки уровня и качества подготовки выпускников.

Организационно-процессуальный, финансово-экономический и информационно-технологический механизмы являются базой для эффективной и качественной технологии разработки содержания профессионально-педагогического образования.

Рассматривая технологию разработки содержания профессионально-педагогического образования научно-теоретического и прикладного уровня, следует отметить, что она призвана:

- выявить, научно обосновать, экспериментально проверить и реализовать принципы и условия разработки содержания профессионально-педагогического образования;

- создать условия, для реализации процесса исполь-



зования двухуровневой системы высшего профессионального образования;

– разработать содержание профессионально-педагогического образования, основой которого должна быть компетентностная модель специалиста в соответствии с требованиями ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения;

– трансферт инновационных педагогических технологий в систему будущей социально-профессиональной деятельности;

– создать и оптимально использовать научно-педагогические и учебно-методические разработки, ориентированные на реализацию возможностей информационных технологий;

– активно продвигать информационные педагогические технологии в учебный процесс, создавать и развивать информационно-образовательные среды;

– обеспечить условия, для того, чтобы были удовлетворены перспективные требования к конкурентоспособному специалисту конкретной области труда, посредством высокого уровня содержания и технологии профессионального образования [20].

Таким образом, технология разработки содержания профессионально-педагогического образования функционирует как методология, целью исследования которой являются нахождение возможных рациональных путей получения достоверной информации о разработках содержания профессионально-педагогического образования; является совокупностью дидактических и методических принципов и условий разработки содержания профессионально-педагогического образования; системной совокупностью технологических процессов разработки содержания профессионально-педагогического образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крыльщикова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

2. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Гладков А.В. Организация исследовательской деятельности магистрантов в электронной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 4 (часть 2) 2017, стр. 429-431.

3. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Особенности обучения взрослых в электронной среде// Успехи современной науки. №2 (том 1) 2017, стр. 120-122.

4. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Интерактивные технологии в информационной образовательной среде Moodle //Успехи современной науки и образования. №4 (том 2) 2017, стр. 15-18.

5. Ваганова О.И., Хижная А.В., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Лунева Ю.Б. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 968-970.

6. Трутанова А.В., Румянцева Н.А., Нуреева М.А. Становление современного человека через концепцию непрерывности образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 9-2. С. 89-91.

7. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

8. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций//Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.

9. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

образовательной среды вуза//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71

10. Маркова С.М., Гладкова М.Н., Юртаева Т.С. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения//Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. №1 (66). С. 90.

11. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.

12. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования //Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14. [Электронный ресурс]. URL: [http://elibrary.ru/download/elibrary\\_21680911\\_74449593.pdf](http://elibrary.ru/download/elibrary_21680911_74449593.pdf) (дата обращения: 11.04.2017).

13. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2002. 182 с.

14. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях/В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 24-27

15. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования//Вестник Мининского университета. 2015. № 4. С. 14. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/>(дата обращения: 11.04.2017).

16. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Информационные технологии в организации безбарьерного обучения студентов вуза//Успехи современной науки. №3(том 1) 2017, стр. 50-52.

17. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования//Вестник Мининского университета. 2014. № 4 [Электронный ресурс].URL: <http://globalf5.com/Zhurnaly/Psihologiya-i-pedagogika/Vestnik-Mininskogo-universiteta/vypusk-2014-4> (дата обращения: 16.05.2017).

18. Костылев Д.С., Саляева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80-82.

19. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Дворникова Е.И. Разработка средств оценки образовательных результатов обучающихся вуза// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-1. С. 134-136.

20. Колдина М.И. Общедидактическая характеристика процесса подготовки к научно-исследовательской деятельности бакалавров//Символ науки. 2016. № 11-2. С. 129-132.

*Статья поступила в редакцию 03.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378.147

## ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

© 2017

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»  
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: vaganova\_o@rambler.ru)*

**Гладкова Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарных и общенаучных дисциплин»  
*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант  
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрывается роль электронного обучения в организации самостоятельной деятельности студентов. Неотъемлемым элементом поддержки самостоятельной деятельности студента является электронная образовательная платформа. Самой часто используемой платформой считается Moodle. В статье представлены элементы, с помощью которых реализуется процесс обучения. Среда организует работу посредством таких инструментов как: семинар, вики, глоссарий, форум, чат. Выявлено, что контролировать степень овладения материалом и его понимание, как отдельной темы, так и всего курса позволяет электронный элемент «Тест». Он может содержать в себе несколько типов вопросов: множественный выбор, верно/неверно, выбор пропущенных слов, вопрос на соответствие, краткий ответ, эссе. Moodle предоставляет кроме основных элементов, вспомогательные, такие как гиперссылка, каталог, файл. Выделяются принципы, согласно которым действует дистанционное обучение: коллективизм, индивидуальный подход, проблемность, стимулирование, мотивация.

**Ключевые слова:** электронное обучение, Modular Object-Oriented Dynamic Learning, самостоятельная работа, студенты, профессиональное образование, форум, чат, вики, глоссарий, эссе, семинар, электронный ресурс, гиперссылка, каталог, файл, лекция, книга, вебинар, методы обучения, электронная библиотека.

## ELECTRONIC TRAINING AS A MEANS OF ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

© 2017

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of «Professional Education and Management of Educational Systems»  
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: vaganova\_o@rambler.ru)*

**Gladkova Marina Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of humanitarian and general scientific disciplines  
*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops AI. Proshlyakov of the Ministry of Defense of the Russian Federation (625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student  
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: alya\_trutanova@mail.ru)*

**Abstract.** The article reveals the role of e-learning in the organization of independent activities of students. An integral part of supporting the independent activity of the student is the electronic educational platform. The most commonly used platform is Moodle. The article presents the elements with which the learning process is implemented. The environment organizes work through such tools as: seminar, wiki, glossary, forum, chat. It was revealed that the electronic element “Test” allows to control the degree of mastering the material and its understanding, both as a separate topic and the whole course. It can contain several types of questions: multiple choice, true / false, the choice of missed words, the question of compliance, a short answer, an essay. Moodle provides in addition to the main elements, auxiliary, such as a hyperlink, directory, file. The principles are singled out, according to which distance learning operates: collectivism, individual approach, problematic, stimulating, motivating.

**Keywords:** e-learning, Modular Object-Oriented Dynamic Learning, independent work, students, professional education, forum, chat, wiki, glossary, essay, seminar, electronic resource, hyperlink, catalog, file, lecture, book, webinar, teaching methods, digital library.

В современном мире электронное обучение все больше набирает популярность. Среди остальных методов обучения, электронное выходит на первый план и становится незаменимым элементом в структуре образовательного процесса. Дистанционные технологии дают множество возможностей выполнения работы удаленно от образовательного учреждения, что делает студента мобильным и тренирует его самостоятельность и ответственность по отношению к выполняемым заданиям. Каждая образовательная организация на сегодняшний день в той или иной степени использует электронные технологии как для организации аудиторного обучения, так и для дистанционного самостоятельного обучения. Грамотное построение образовательного процесса в электронной среде для самостоятельной деятельности студентов, в условиях смещения роли преподавателя

высшей школы в сторону развития творческой активности студента, является залогом качества их подготовки, что обуславливает актуальность рассматриваемой темы.

В современном профессиональном образовании главное не только приобщение студента к знаниям, но и развитие его творческого потенциала, креативной мысли, профессиональной заинтересованности [1]. Роль преподавателя в данном случае заключается в создании условий для развития способностей обучающегося к самостоятельному исследованию.

Такая черта личности, как самостоятельность, описывается Н.Г. Дайри, Б.П. Есиповым, Л.М. Пименовым и определяется как одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности,

действовать при этом сознательно, оперативно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, которые требуют принятия нестандартных решений [2].

Неотъемлемым элементом поддержки самостоятельной деятельности студента является электронная образовательная платформа [3]. Самой часто используемой платформой считается Moodle, с помощью которой разрабатываются необходимые курсы для студентов. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) представляет собой свободное web-приложение, представляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения [4].

Дистанционное обучение строится на определенных принципах. Принципами называются определенные системы исходных основных дидактических и других требований к процессу обучения в системе дистанционного обучения, которая и должна формироваться с учетом этих требований. Принципы обучения излагали в своих трудах такие ученые как Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин.

Среди них можно выделить следующие:

- сознательность;
- активность;
- наглядность обучения;
- доступность;
- научность;
- коллективизм и индивидуальный подход;
- проблемность;
- единство образовательной и воспитательной системы;
- стимулирование;
- мотивация [5].

Все эти принципы помогут реализовать электронные платформы.

Электронная среда дает возможность создавать и хранить электронные материалы для проверки знаний обучающихся на удаленном расстоянии. Такая схема позволяет организовать качественное взаимодействие между студентами и обучающимися, контролировать учебную деятельность. В Moodle можно представить информацию как в виде текста, так и аудио- видеоматериалов [6]. Среда организует совместную работу посредством таких инструментов как: семинар, вики, глоссарий, форум, чат, вебинар. Обучающиеся могут работать как самостоятельно, так и вместе с преподавателем [7].

Чат является привычным для большинства студентов инструментом. Он напоминает социальную сеть, где общение проходит в режиме реального времени. Чаты очень помогают при отсутствии возможности очных встреч [8].

Таким способом, к примеру, можно проводить консультации, которые будут проходить в определенный день и время.

Форум позволяет общаться студентам и преподавателям между собой, задавать вопросы, обмениваться файлами в асинхронном режиме, то есть в течение длительного времени. Сообщения Форума также могут быть оценены самим преподавателем либо студентами, полученная оценка заносится в журнал оценок [9].

Вебинар – это формат проведения мероприятий, который обладает большим количеством неоспоримых преимуществ, особенно для организации самостоятельной работы студентов [10].

Достоинства вебинара заключены в:

- минимальных затратах;
- низкой себестоимости;
- возможности привлечения большого количества слушателей;
- экономии времени [11].

Вебинар является одной из разновидностей традиционного семинара, однако представляется в сложной организованной форме. Это обусловлено постоянным ауди-

овизуальным контактом обучающегося и преподавателя [12]. Последний находится в виртуальном пространстве относительно студентов, поэтому аудиоинформация воспринимается проще. Однако, при видео-контакте можно в полной мере использовать средства невербального общения: мимика, жесты, артикуляция.

К достоинствам вебинаров относят и тот факт, что они могут быть записаны и в дальнейшем использованы для повторного просмотра, формирования библиотеки вебинаров, для того чтобы преподаватель смог проанализировать содержание, стиль и технику речи вебинара.

Вебинар дает обучающимся возможность качественного освоения теоретического материала учебной дисциплины, получения консультации преподавателя, обсуждения работы другого участника курса, формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Для преподавателей вебинар – это отличная возможность предоставления научно-педагогической и методической поддержки самостоятельной работы студентов [13].

Контролировать степень овладения материалом и его понимание, как отдельной темы, так и всего курса позволяет электронный элемент «Тест». Он может содержать в себе несколько типов вопросов: множественный выбор, верно/неверно, выбор пропущенных слов, вопрос на соответствие, краткий ответ, эссе и т.д. [14].

Преподаватель может настроить модуль так как ему нужно, например, установить ограниченное количество попыток, ограничить время или ввести подсказки. Система оперативно автоматически дает оценку работе, после ее завершения, за исключением тех заданий, на которые нужно самостоятельно развернуто написать ответ, к примеру, эссе [15]. В журнал оценки также автоматически.

Материал, имеющийся на платформе, представлен студентам в доступной форме в виде таких элементов, как лекция и книга.

Лекция позволяет опубликовать учебные материалы в гибком формате, с возможностью управления процессом обучения. Лекция разбивается на страницы, после изучения появляется возможность контроля учебного материала в виде различных вопросов. Также в соответствии с настройками лекцию можно оценить. Книга позволяет выкладывать материал в виде книги с разбивкой на главы, с возможностью быстрого перемещения по содержанию [17].

Moodle предоставляет кроме основных элементов, вспомогательные, такие как гиперссылка, каталог, файл и т. д. Эти элементы повышают качество самостоятельной подготовки студентов, повышая эффективность образовательного процесса в целом. Такой вид обучения активно используется многими образовательными учреждениями, что позволяет не только повышать эффективность образовательного процесса, но и экономить время обучения. Кроме того, внедрение электронного обучения позволяет повысить качество образовательного процесса за счет использования постоянно пополняющихся мировых электронных ресурсов с бесплатным доступом для студентов. Организованная проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на студентов, способствует самостоятельному получению знаний и опыта, развивая у них независимость, инициативность и творческую активность.

Важным фактором системы электронного обучения является совокупность используемых в учебном процессе педагогических методов. Система дистанционного обучения должна содержать поддержку следующих основных методов:

1. Методы обучения, которые реализуются путем взаимодействия обучающегося с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучающихся (самообучение). Для развития таких методов характерен мультимедиа подход, когда при помощи разнообразных средств создаются образо-



вательные ресурсы: печатные, аудио-, видеоматериалы и, что особенно важно для дистанционного обучения – учебные материалы, доставляемые по компьютерным сетям.

Сюда относят применение:

- интерактивных баз данных;
- электронных журналов;
- компьютерных обучающих программ [19].

2. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один к одному»). Эти методы реализуются в дистанционном образовании в основном посредством следующих технологий:

- телефона,
- голосовой почты,
- электронной почты.

3. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие ко многим»).

Значение этих методов и интенсивность их использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий [20].

Иными словами, интерактивные взаимодействия между самими обучающимися, а не только между преподавателем и обучающимися, становятся важным источником получения знаний. Развитие этих методов связано с проведением учебных коллективных дискуссий и конференций. Технологии аудио, графических и видеоконференций позволяют активно развивать такие методы в дистанционном образовании.

Таким образом, электронная среда, при грамотном построении образовательного процесса внутри нее, предоставляет уникальные возможности для организации самостоятельной работы студентов, их качественной подготовки, становлению как высококвалифицированных профессионалов. Развитие данного направления является перспективным и уже на данном этапе находит широкое применение в образовательной сфере.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Гладков А.В. Организация исследовательской деятельности магистрантов в электронной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 4 (часть 2) 2017, стр. 429-431.
2. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.
3. Ваганова О.И., Хижная А.В., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Лунова Ю.Б. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 968-970.
4. Трутанова А.В., Румянцева Н.А., Нуреева М.А. Становление современного человека через концепцию непрерывности образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 9-2. С. 89-91.
5. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.
6. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций // Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.
7. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71
8. Маркова С.М., Гладкова М.Н., Юртаева Т.С. Модульное содержание педагогической подготовки пе-

дагогов профессионального обучения // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. №1 (66). С. 90.

9. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.

10. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14. [Электронный ресурс]. URL: [http://elibrary.ru/download/elibrary\\_21680911\\_74449593.pdf](http://elibrary.ru/download/elibrary_21680911_74449593.pdf) (дата обращения: 11.04.2017).

11. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижний Новгород, 2002. 182 с.

12. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях // В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 24-27

13. Прохорова М. П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 4. С. 14. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/> (дата обращения: 11.04.2017).

14. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Информационные технологии в организации безбарьерного обучения студентов вуза // Успехи современной науки. №3(том 1) 2017, стр. 50-52.

15. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://globalf5.com/Zhurnaly/Psihologiya-i-pedagogika/Vestnik-Mininskogo-universiteta/vypusk-2014-4> (дата обращения: 16.05.2017).

16. Костылев Д.С., Саляева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80-82.

17. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Дворникова Е.И. Разработка средств оценки образовательных результатов обучающихся вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-1. С. 134-136.

18. Колдина М.И. Общедидактическая характеристика процесса подготовки к научно-исследовательской деятельности бакалавров // Символ науки. 2016. № 11-2. С. 129-132.

19. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Особенности обучения взрослых в электронной среде // Успехи современной науки. №2 (том 1) 2017, стр. 120-122.

20. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Интерактивные технологии в информационной образовательной среде Moodle // Успехи современной науки и образования. №4 (том 2) 2017, стр. 15-18.

*Статья поступила в редакцию 09.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378.147

## ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2017

**Гладкова Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Гуманитарных и общенаучных дисциплин»

**Абрамова Наталья Сергеевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Гуманитарных и общенаучных дисциплин»

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных  
войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ*

*(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Кутепов Максим Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Физического воспитания и спорта»

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: kmm-asb@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье раскрывается понятие дистанционного образования. Выявлено основное преимущество электронных систем, оно обеспечивает многоуровневость, позволяет образовательным программам быть более гибкими. Определено, что особенности применения технологий в каждом вузе свои, так как они зависят от некоторых факторов: материально-техническая база учебного заведения, уровень кадрового потенциала образовательной организации. Стоит отметить, что электронная платформа как таковая, не является практикоориентированной. Для того чтобы сделать курс таковым, компетентный преподаватель должен снабдить его не только лекционными материалами, но и наладить взаимодействие между обучающимися и преподавателем. Отметим важные особенности при создании и непосредственном функционировании учебных курсов среды Moodle. Сюда следует отнести возможность интерактивного взаимодействия пользователей электронного курса с преподавателем, а также друг с другом. Moodle предоставляет широкие возможности для коммуникации. Эта система предполагает обмен файлами любых форматов. Существует возможность использования гиперссылок на внутренние и внешние образовательные ресурсы, которые связаны с изучаемым предметом, что облегчает поиск дополнительного материала для изучения дисциплины. Традиционные формы проведения занятий уступают дистанционным, поскольку не отвечают задачам и целям образования в современных высших школах. Однако, смешанное применение традиционных форм и дистанционных дают более эффективный результат, нежели использование их по отдельности. Данная позиция рассмотрена на примере использования популярной электронной платформы Moodle.

**Ключевые слова:** бакалавр, профессиональное образование, электронная среда, дистанционное обучение, e-Learning, Болонская декларация, высшая школа, электронная учебная платформа, Moodle, blended learning, инновации, традиционная форма обучения, смешанное обучение.

## PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN ELECTRONIC TRAINING CONDITIONS

© 2017

**Gladkova Marina Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of humanitarian and general scientific disciplines

**Abramova Natalia Sergeevna**, candidate of economic sciences, associate professor of the department  
of humanitarian and general scientific disciplines

*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops AI. Proshlyakov  
of the Ministry of Defense of the Russian Federation*

*(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Kutepov Maxim Mikhailovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of physical education and sports

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Cheluskintsev St. 9, e-mail: kmm-asb@mail.ru)*

**Abstract.** The article describes the concept of distance education. The main advantage of electronic systems is revealed, it provides multi-leveling, allows educational programs to be more flexible. It is determined that the peculiarities of the application of technologies in each university are their own, as they depend on certain factors: the material and technical base of the educational institution, the level of the human resources of the educational organization. It is worth noting that the electronic platform as such, is not practical-oriented. In order to make the course so, the competent teacher should provide it with not only lecture materials, but also to establish interaction between the students and the teacher. Let's note important features at creation and direct functioning of training courses of environment Moodle. This includes the possibility of interactive interaction of users of the e-course with the teacher, as well as with each other. Moodle provides ample opportunities for communication. This system assumes the exchange of files of any formats. It is possible to use hyperlinks to internal and external educational resources that are related to the subject being studied, which facilitates the search for additional material for studying the discipline. Traditional forms of conducting studies are inferior to remote ones, as they do not meet the goals and objectives of education in modern higher schools. However, the mixed application of traditional forms and remote ones give a more effective result than using them separately. This position is examined using the example of the popular electronic platform Moodle.

**Keywords:** bachelor, professional education, electronic environment, distance learning, e-Learning, Bologna Declaration, higher education, e-learning platform, Moodle, blended learning, innovation, traditional form of education, mixed education.

В соответствии с Болонской декларацией, вместе с европейскими странами, подписавшими ее, Российская Федерация должна выполнять ее условия, поэтому наша страна принимает обязательства по выполнению единых требований о подготовке кадров в структуре высшего образования и квалификаций выпускников.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», профессиональное образование – вид об-

разования, направленный на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенного уровня и объема, которые позволяют вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять определенную работу [1].

С момента подписания декларации Россией, прошло

достаточно времени, чтобы ввести инновации для более продуктивной реализации требований этого документа. Использование дистанционного обучения – это как раз то необходимое условие, которое позволяет сделать образовательный процесс продуктивным и реализовать компетентностный подход, на основе которого строится современная педагогическая наука. На сегодняшний день высшая школа не может действовать вне компетентностного подхода и не может не использовать в процессе обучения бакалавров электронные системы [2]. Таким образом, новый подход заменил ранее существовавшую систему обязательного формирования знаний, умений и навыков, набором компетенций, которые приобретает бакалавр в процессе обучения, а электронные системы были внедрены в традиционную систему образования, создав необходимые условия для продуктивной деятельности на расстоянии. В этой связи возникают некоторые особенности, связанные с получением бакалаврами необходимых компетенций посредством использования электронных систем, что обуславливает актуальность рассматриваемой темы.

Понятие «Компетенция» в отличие от «знаний», «умений», «навыков» выражается в мобилизации личностью полученных знаний и опыта, поведенческих реакций в каких-либо конкретных условиях [3].

Электронное обучение обеспечивает многоуровневость, позволяет образовательным программам быть более гибкими – вот в чем состоит основное преимущество электронных систем.

Использование дистанционной формы обучения в высших учебных заведениях Европы на сегодняшний день уже является традиционной практикой. Тогда как в России, несмотря на распространенность электронных систем, такая схема обучения все еще приживается [4].

Андреев А.А. утверждает, что дистанционным образованием называется особая система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза [5]. Особенность реализации компетентностного подхода в электронном обучении, позволяет не только внедрять в образовательный подход новые педагогические технологии, но и обеспечивать мобильность в становлении личности будущего профессионала при постоянно меняющихся условиях рынка труда, а также мотивация к потребности обучения на протяжении всей жизни [6].

Традиционные формы проведения занятий уступают дистанционным, поскольку не отвечают задачам и целям образования в современных высших школах [7].

Однако смешанное применение традиционных форм и дистанционных дают более эффективный результат, нежели использование их по отдельности.

Рассмотрим данную позицию на примере использования популярной электронной платформы Moodle.

Философия Moodle предполагает следующую позицию, что смешанное обучение (blended learning) есть образование будущего или другими словами «электронное образование полного цикла» [8]. Смешанное обучение – это сочетание аудиторного обучения с элементами электронного обучения, использование информационных технологий, компьютерной графики, аудио, видео, интерактивных элементов и т.д. Возможности Moodle являются дополнением к уже существующим формам обучения [9].

Отметим важные особенности при создании и непосредственном функционировании учебных курсов среды Moodle. Сюда следует отнести возможность интерактивного взаимодействия пользователей электронного курса с преподавателем, а также друг с другом. Moodle предоставляет широкие возможности для коммуникации [10]. Эта система предполагает обмен файлами любых форматов. Существует возможность использования гиперссылок на внутренние и внешние образовательные ресурсы, которые связаны с изучаемым предметом, что

облегчает поиск дополнительного материала для изучения дисциплины [11]. Также можно использовать в образовательном процессе цифровой контент (графические, звуковые файлы и видео), позволяющий накопить и структурировать большое количество информации. Система позволяет четко планировать учебный процесс и управлять курсами на основе требований учебной программы и образовательных стандартов [12].

Смешанное обучение позволяет расширить возможности организации групповой учебной деятельности студентов. Совместная работа над проектами, дискуссии, форумы, семинары, электронные телеконференции развивают навыки онлайн-общения [13].

При смешанном обучении реализуется гибкий подход к обучению. Обучающийся может выбрать заинтересовавший его модуль, в удобном темпе самостоятельно изучить его, осуществить контроль объема и скорости изучения учебного материала [14].

Основное внимание при смешанном обучении направлено на организацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Электронное обучение позволяет самостоятельную работу обучающегося сделать целенаправленным, интенсивным и контролируемым процессом.

Особенности применения технологий в каждом вузе существуют свои, так как они зависят от следующих факторов:

- материально-техническая база учебного заведения (электронные образовательные ресурсы, информационные и телекоммуникационные технологии, технологические средства, которые обеспечивают доступ студентов к образовательным программам независимо от их местонахождения) [15];

- уровень кадрового потенциала образовательной организации (наличие у педагогических работников соответствующего образования и курсов повышения квалификации, методических материалов, предоставляемых работникам для проведения занятий на электронном ресурсе, дистанционные образовательные технологии) [16].

На сегодняшний день популярность приобрела система дистанционного обучения e-Learning. Вся специфика работы с данной системой заключается в следующем:

- преобладающее число студентов – это люди до 25 лет. Это та категория людей, которая активно использует Интернет, поэтому обучение в электронной среде воспринимается ими позитивно, что способствует развитию мотивации к обучению и как следствие развитию большего интереса к изучаемым дисциплинам. При такой тенденции становление профессионала происходит гораздо легче;

- e-Learning существенно снижает затраты вуза (за исключением первоначальных вложений);

- задача системы высшего профессионального образования заключается в подготовке мобильного в профессии и жизни выпускника, а электронная система как раз делает его конкурентоспособным и востребованным для работодателей, так как на рынке труда сейчас востребована информационная культура [17].

Учебные платформы позволяют передавать студентам информацию гораздо быстрее, используя асинхронное обучение [18].

Стоит отметить, что платформа как таковая, не практикоориентирована. Это может сделать только преподаватель, который разрабатывает курс. Для того чтобы сделать курс практикоориентированным, преподаватель должен снабдить его не только лекционными материалами, но и наладить взаимодействие между обучающимися и преподавателем [19]. Иногда это бывает затруднительным, поскольку особенность платформы заключается в предоставлении возможности работы в асинхронном режиме, в то время как большинство людей привыкло работать вместе в один момент. Примером синхронно-



го обучения могут быть чаты, вебинары, конференции. Асинхронный режим предлагает, например, выполнение индивидуального задания. Студент сам выбирает место и время для его выполнения. Не все преподаватели обладают должным уровнем подготовки для того чтобы наладить все возможные виды работ в среде. Кроме того, педагогу необходимо владеть технологиями адаптивного обучения, коллективного взаимодействия в электронной среде и технологией разноуровневого обучения [20]. В электронной среде, без непосредственного взаимодействия с обучающимися этот процесс некоторым образом затрудняется.

На наш взгляд, для продуктивного использования электронного обучения, необходима учебно-методическая база высокого качества и обеспечение к ней доступа всем участникам образовательного процесса, как обучающимся, так и педагогам.

Сегодняшняя организация обучения в электронной среде позволяет бакалаврам приобретать необходимые компетенции, становиться высококвалифицированным специалистом. Электронные платформы имеют массу преимуществ по сравнению с традиционным обучением, однако, более благоприятную среду для обучения образуют использование этих двух элементов вместе. Особенность смешанного обучения состоит в реализации гибкого подхода к обучению. Обучающийся может выбирать заинтересовавший его модуль, в удобном темпе самостоятельно изучить его, осуществить контроль объема и скорости изучения учебного материала. Образовательный процесс становится более динамичным и интересным, при этом значительно увеличивается степень активности учебной деятельности. Смешанное обучение расширяет возможности организации групповой учебной деятельности студентов. Совместная работа над проектами, дискуссии, форумы, семинары, электронные телеконференции развивают навыки онлайн-общения. Сочетание аудиторного обучения с элементами электронного обучения, использование информационных технологий, компьютерной графики, аудио, видео, интерактивных элементов позволяет всесторонне воздействовать на подготовку обучающихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кутепов Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71
2. Маркова С.М., Гладкова М.Н., Юртаева Т.С. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. №1 (66). С. 90.
3. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.
4. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4
5. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Дворникова Е.И. Разработка средств оценки образовательных результатов обучающихся вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-1. С. 134-136.
6. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14.
7. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2002. 182 с.
8. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные

компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях/В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. 2016. С. 24-27

9. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. № 4. С. 14.

10. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Информационные технологии в организации безбарьерного обучения студентов вуза // Успехи современной науки. №3(том 1) 2017, стр. 50-52.

11. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://globalf5.com/Zhurnaly/Psihologiya-i-pedagogika/Vestnik-Mininskogo-universiteta/vypusk-2014-4> (дата обращения: 16.05.2017).

12. Костылев Д.С., Саляева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80-82.

13. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ // Вестник Северо-Кавказского гуманитарно-образовательного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.

14. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Гладков А.В. Организация исследовательской деятельности магистрантов в электронной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 4 (часть 2) 2017, стр. 429-431.

15. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В. Особенности обучения взрослых в электронной среде // Успехи современной науки. №2 (том 1) 2017, стр. 120-122.

16. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Интерактивные технологии в информационной образовательной среде Moodle // Успехи современной науки и образования. №4 (том 2) 2017, стр. 15-18.

17. Ваганова О.И., Хижная А.В., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Лунева Ю.Б. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 968-970.

18. Трутанова А.В., Румянцова Н.А., Нурева М.А. Становление современного человека через концепцию непрерывности образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 9-2. С. 89-91.

19. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

20. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций // Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.

*Статья поступила в редакцию 06.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 37.015.3

## КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ СФОРМИРОВАННОСТИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2017

**Кустов Юрий Андреевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Педагогика и методика преподавания»

**Гомция Диана Варгановна**, магистрант гуманитарно-педагогического института,  
кафедры «Педагогика и методика преподавания»  
*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: Diku.90@mail.ru)

**Аннотация.** Одним из важных этапов в жизни человека является получение высшего образования. Несмотря на это, разные студенты в одних и тех же условиях получения образования имеют различную успеваемость, отношение к учебе, к окружающим, это обусловлено различными факторами, одним из которых является сформированность общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе вуза. Повышение качества общепрофессиональных компетенций студентов в педагогической литературе рассматривается, как одна из значимых проблем, так как в нашем обществе царит равнодушие, отсутствует доброжелательное, чуткое отношение человека к человеку. Исходя из этого, особо актуальным является не только развитие и воспитание студента, но и выявление уровня сформированности общепрофессиональных компетенций и определение динамики развития этого уровня в рамках организации учебного процесса. В статье рассматривается возможность использования квалиметрического подхода и, в частности, метода групповых экспертных оценок ценностно-ориентационной компетенции. Показано, что среди всех существующих вариантов и способов диагностики метод групповых экспертных оценок является наиболее перспективным, объективным и стандартизированным. Экспертиза на его основе проводится поэтапно: группой тщательно отобранных экспертов с предварительной оценкой их компетентности, согласованности, это гарантирует меньшую погрешность измерения и уровень значимости оценок. Также в статье предложены качества и показатели ценностно-ориентационной компетенции. Приведена оценка весомости данных качеств с помощью ABC - анализа. С позиции данного метода проведена оценка уровня сформированности ценностно-ориентационной компетенции, на примере магистранта, обучающегося по направлению педагогика. Данная оценка позволит студенту, педагогу, родителям обобщать и анализировать уровень сформированности ценностно-ориентационной компетенции, также понять на какие показатели им необходимо обратить больше внимания, над какими качествами работать и какие качества развивать в себе.

**Ключевые слова:** компетенция, общепрофессиональные компетенции, квалиметрический подход, показатели, квалиметрическая оценка, экспертная комиссия, групповые показатели, весомость.

## QUALIMETRIC APPROACH TO EVALUATION OF THE RESULTS OF THE FORMATION OF THE CULTURAL COMMITMENTS OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION

© 2017

**Kustov Yuriy Andreyevich**, doctor of pedagogical Sciences, Professor of "Pedagogy and methods of teaching"

**Gomtsian Diana Vartanovna**, student of humanitarian pedagogical institute,  
Department of «Pedagogy and Methods of Teaching»  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, st. Belorusskaya, 14, e-mail: Diku.90@mail.ru)

**Abstract.** One of the important stages in a person's life is to receive higher education. Despite this, different students in the same educational conditions have different academic performance, attitudes toward learning, and others; this is due to various factors, one of which is the formation of the general professional competencies of students in the educational process of the university. Improving the quality of the general professional competence of students in the pedagogical literature is considered as one of the significant problems, as indifference reigns in our society, there is no friendly, sensitive attitude of a person to a person. Proceeding from this, especially topical is not only the development and upbringing of the student, but also the identification of the level of the formation of general professional competencies and the determination of the dynamics of development of this level in the framework of the organization of the educational process. The article considers the possibility of a qualimetric approach and, in particular, the method of group expert assessments of value-orientation competence. It is shown that among all existing variants and methods of diagnostics, the method of group expert assessments is the most promising, objective and standardized. Expertise on its basis is carried out in stages: a group of carefully selected experts with a preliminary assessment of their competence, consistency, this guarantees a lesser measurement error and a level of significance of estimates. Also, the article suggests the qualities and indices of the value-orientation competence. The estimation of the weight of these qualities with the help of ABC - analysis is given. From the standpoint of this method, an assessment of the level of the formation of the value-orientation competence was carried out, using the example of a graduate student in the field of pedagogy. This assessment will allow the student, teacher, parents to generalize and analyze the level of the formation of the value-orientation competence, as well as understand what indicators they need to pay more attention to, what qualities to work and what qualities to develop in themselves.

**Keywords:** competence, general professional competence, qualimetric approach, indicators, qualimetric assessment, expert commission, group indicators, weight.

В условиях конкуренции на рынке труда большие возможности имеют активные, творческие, обладающие знанием, высококвалифицированные, способные к самообразованию, к самосовершенствованию, к самоуправлению, к самоорганизации, к поиску и реализации эффективных форм организации своей деятельности и, что важно большую возможность будут иметь воспитанные граждане и с развитыми общепрофессиональными компетенциями. На формирование общепрофессиональных компетенций обращают внимание современные исследователи (Алиева Л.В. [1], Кустов Ю.А. [2], Руденко И.В. [3] и др.)

Новое поколение ФГОС связывает качество обучения и подготовку студентов с уровнем сформированности общепрофессиональных компетенций [4].

Общепрофессиональные компетенции, по сути, определяют инвариантный состав полномочий и задач специалистов всех видов профессий [5].

И.В. Руденко [6] выделяет в эту группу следующие виды компетенций:

– познавательные (гностические), связанные с получением, хранением, преобразованием и использованием различной информации;

– ценностно-ориентационные, раскрывающие целе-

мотивационный аспект деятельности специалиста, его способность усвоить и принять ценности, нравственно - этические нормы и правила, сложившиеся в обществе и профессиональной среде;

– коммуникативные, определяющие круг межличностного взаимодействия, типовые проблемы коммуникации и способы их разрешения в сфере профессиональной деятельности, социуме, различных социальных институтах;

– технико-технологические, раскрывающие общие принципы, способы и средства планирования собственной и коллективной деятельности, проектирования и расчета техники, технологии производственного процесса;

– эстетические, связанные с совершенствованием как процесса профессиональной деятельности, так и продукта труда;

– физические, включающие совокупность требований к физическим данным специалиста и способам выполнения определенных психомоторных действий.

Оценка сформированности компетенций студентов является важным направлением в образовательной системе [7]. Анализ психолого-педагогической литературы [8] показывает, что современная наука и практика пока недостаточно продвинулась в этом вопросе. В связи с этим в процессе данного исследования возникла необходимость поиска путей осуществления количественной оценки тех компетенций, которые непосредственно связаны с результативностью воспитательной практики [9].

Количественную оценку можно осуществлять на основе квалиметрического подхода. Термин квалиметрия (от латинского *quails* – качество и от древнегреческого *metrio* – измерять) обозначает сравнительно новую научную дисциплину, изучающую методологию и проблематику разработки комплексных количественных оценок качества любых объектов, предметов, явлений, процессов [10].

Развитие данной науки отражены в трудах как российских авторов (А. И. Субетто [11], В. С. Черепанов [12], Шихова О.Ф. [13], Шихов Ю.А. [14] и др.), так и зарубежных (Дж. Глас, Дж. Стэнли [15], Е. L. Horndike [16] и др.).

Эти исследования посвящены принципам оценивания качества различных педагогических объектов. Использование квалиметрического подхода в воспитательной деятельности вуза ориентировано на измерение рассматриваемых качеств личности, сформированных в процессе специально организованного образовательного процесса.

В основе квалиметрического подхода лежат экспертные методы: оценивание, методы самооценки, метод групповых экспертных оценок [17]. Экспертная (квалиметрическая) оценка проводится по определенному алгоритму, который включает следующие этапы: подготовительный; основной, связанный с деятельностью рабочей, экспертной и технической групп; заключительный, направленный на обсуждение результатов экспертизы и принятие решения [18].

Цель исследования: обосновать и апробировать использование квалиметрического подхода к оценке уровня сформированности общепрофессиональных компетенций студентов на примере ценностно-ориентационных компетенций.

К ценностно-ориентационным компетенциям, например, направления подготовки «педагогическое образование» отнесём следующие компетенции:

– владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);

– способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблем (ОК-2);

– способен понимать значение культуры как формы

человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);

– готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);

– готов к кооперации с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);

– готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);

– способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-15);

– способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики. Владеет основами речевой профессиональной культуры (ОК-16).

Для оценки сформированности ценностно-ориентационных компетенций необходимо разработать полный и исчерпывающий перечень качеств, по которым будет проводиться оценка студента. Качества предполагают определение признаков того или иного явления не только с качественной стороны, но и с количественной. Поэтому, говоря о качествах ценностно-ориентационных компетенций, вполне правомерно оценивать и количественную определенность их признаков (через показатели).

В настоящее время в психолого-педагогической и социологической литературе является признанной и проверенной точка зрения о возможности количественной оценки качественных признаков личности. Оценка, выраженная в количественной форме, баллах, определяет уровень соответствия достигнутой планки сформированности ценностно-ориентационных компетенций студентов [19].

Таблица 1 – Соответствие компетенций и качеств личности

№ п/п	Компетенция	Качества	Показатели
1	Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения	Трудолюбие	Исполнительное отношение к учебе, труду, обязанностям Участие в общественных работах
2	Способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы	Мировоззрение	Знание современной научной культуры мира Осознание товарищеского долга, человеческого достоинства Устойчивость взглядов, убеждений, умение их отстаивать
3	Способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	Совестливость	Умение самостоятельно формулировать нравственные обязанности Умение реализовывать нравственный контроль
		Тактичность	Отсутствие грубости и фамильярности в отношениях; Бескорыстное и искреннее участие в судьбах подчиненных и товарищей
4	Готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья	Образ жизни	Отношение к здоровью. Как к своему, так и окружающему Опрятный внешний вид Отсутствие вредных привычек
5	Готов к кооперации с коллегами, к работе в коллективе	Коллективизм	Способность трудиться для блага общества Умение сочетать общественные и личные интересы
6	Готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям	Толерантность	Умение чуждо относиться к иному роду взглядов Уважение и правильное понимание других культур
		Отношение к близким	Знание о культуре семейных отношений Уважение старших Отношение к браку как к важному жизненному выбору Знание и уважение традиций семьи Чувство ответственности за свою семью
7	Способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества	Патриотизм	Знание конституции РФ Готовность защищать свою страну Знание истории своей Родины
9	Владеет основами речевой профессиональной культуры. Способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики	Нравственность	Гуманное отношение к окружающему миру Умение видеть и ценить прекрасное Интерес к культуре, искусству Высокий уровень речи Социальная адаптивность

Для оценки уровня сформированности ценностно-ориентационных компетенций предлагаем следующие качества: мировоззрение, патриотизм и гражданственность, коллективизм, трудолюбие, нравственность, навыки здорового образа жизни, толерантность; отношение к близким; совестливость; тактичность [19]. Данные



качества были отобраны нами на основе изучения стандарта подготовки студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование». Каждый студент во время обучения должен уметь оценить свой уровень сформированности этих качеств, так как это является залогом повышения эффективности обучения и выстраивания благоприятных взаимоотношений с окружающими.

Для этого составляется таблица соответствия компетенций и качеств личности, а также показателей их характеризующих (таблица 1). Именно показатели и будут положены в основу экспертной оценки

Оценку может проводить как сам студент, так и группа экспертов по приведенным качествам. Оценка проводится по 5 бальной шкале (1 соответствует самому низкому уровню, 5 соответствует наивысшему уровню), затем находится коэффициент весомости каждого применяемого качества в блоке ( $m_{ij}$ ). Для нахождения весомости каждого применяемого качества в блоке, воспользуемся следующей формулой (1) [20]:

$$m_{ij} = \frac{\text{average rating}}{\sum \text{average rating}} \quad (1)$$

Следующим шагом является нахождение оценки групповых показателей  $PK_i = \text{average rating} * m_{ij} + \text{average rating} * m_{ij}$  и т.д.

Прежде чем произвести оценку, необходимо определить, какие из предложенных качеств являются более важным и необходимым для оценивания. Для этого необходимо применить ABC-анализ (оценка весовых коэффициентов, путем привлечения экспертов).

Данный анализ осуществляется с участием экспертов. Каждый эксперт, опираясь на свою интуицию и знания, оценивает все качества по 3 факторам оценки (ABC) по 5 бальной шкале [21]:

A – насколько часто данное качество используется при оценивании уровня сформированности ценностно-ориентационной компетенции: [1 – 2] – никогда не используется; [3 – 4] – редко используется; [5] – всегда используется.

B – насколько сильно данное качество влияет на оценку уровня сформированности ценностно-ориентационной компетенции: [1 – 2] – слабое влияние на общую оценку; [3 – 4] – среднее влияние на общую оценку; [5] – сильное влияние.

C – можно ли обойтись без данного качества: [1 – 2] – нельзя; [3 – 4] – можно, но не всегда; [5] – можно.

Определение весовых коэффициентов позволит выделить относительно важные качества, которые оказывают наибольшее влияние на сформированности ценностно-ориентационной компетенции у студента.

Результаты оценки экспертов представлены в таблице 2.

Анализируя таблицу 2, можно увидеть, что у студента в сумме групповые показатели дают 43,62. А чем же данный результат говорит?

От 35 до 50 – Высокий уровень сформированности ценностно-ориентационной компетенции у студента.

От 25 до 34 – Средний уровень сформированности ценностно-ориентационной компетенции у студента.

От 1 до 24 – Низкий уровень сформированности ценностно-ориентационной компетенции у студента.

Таким образом, квалиметрический подход, предполагающий использование метода групповых экспертных оценок, является одним из путей решения проблемы диагностики уровня сформированности ценностно-ориентационных компетенций студента.

Предложенная методика позволяет выявить уровень сформированности ценностно-ориентационных компетенций, наглядно увидеть в каких показателях имеются отклонения.

Таблица 2 – Экспертная оценка уровня сформированности ценностно-ориентационных компетенций студента

№ п/п	Качества	Показатели	Эксперты (коэффициент)					Средняя оценка	m <sub>ij</sub>	PK <sub>i</sub>
			1	2	3	4	5			
1	Мировоззрение	Знание современной научной культуры мира	3	3	3	3	3	3	1,10	4,02
		Осознание товарищеского долга, человеческого достоинства	5	5	5	5	3	4,6	1,19	
		Устойчивость взглядов, убеждений, умение их отстаивать	5	5	5	5	5	5	1,10	
2	Патриотизм	Знание конституции РФ	3	3	3	3	3	3	0,27	3,91
		Готовность защищать свою страну	5	5	5	5	5	5	0,45	
		Знание истории своей Родины	3	3	3	3	3	3	0,27	
3	Коллективизм	Способность трудиться для блага общества	5	5	5	5	5	5	0,83	4,33
		Умение сочетать общественные и личные интересы	1	1	1	1	1	1	0,17	
4	Трудолюбие	Исполнительное отношение к учебе, труду, обязанностям	3	5	3	5	5	4,2	0,53	4,01
		Участие в общественных работах	3	3	3	3	5	3,8	0,48	
5	Нравственность	Гуманное отношение к окружающему миру	1	1	1	1	1	1	0,07	3,87
		Умение видеть и ценить прекрасное	1	1	1	1	3	1,4	0,09	
		Интерес к культуре, искусству	3	3	3	3	3	3	0,20	
		Высокий уровень речи	5	5	5	3	3	4,6	0,31	
		Социальная адаптированность	5	5	5	5	5	5	0,33	
6	Образ жизни	Отношение к здоровью. Как к своему, так и к окружающему	3	3	3	3	3	3	0,27	3,91
		Опрятный внешний вид	5	5	5	5	5	5	0,45	
		Отсутствие вредных привычек	3	3	3	3	3	3	0,27	
7	Отношение к близким	Знание о культуре семейных отношений	5	5	5	5	5	5	0,33	3,94
		Уважение к старшим	1	1	1	1	1	1	0,07	
		Отношение к браку как важному жизненному выбору	3	5	3	5	5	4,2	0,28	
		Знание и уважение традиций семьи	3	3	3	3	5	3,8	0,25	
		Чувство ответственности за свою семью	1	1	1	1	1	1	0,07	
8	Толерантность	Умение терпимо относиться к иному роду взглядов	1	1	1	1	3	1,4	0,25	3,50
		Уважение и правильное понимание других культур	3	5	3	5	5	4,2	0,75	
9	Совестливость	Умение самостоятельно формулировать нравственные обязанности	3	3	3	5	5	3,8	0,79	3,22
		Умение реализовывать нравственный контроль	1	1	1	1	1	1	0,21	
10	Тактичность	Отсутствие грубости и фамильярности в отношениях	3	5	3	5	5	4,2	0,58	3,70
		Бескорыстное и искреннее участие в судьбах подчиненных и товарищей	3	3	3	3	3	3	0,42	

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Алиева Л.В. Инновационные тенденции формирования общепрофессиональных компетенций в опыте внеучебной воспитательной деятельности комплексных образовательных организаций профессионального образования // *Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания. Сборник научных трудов. Самара, 2016. С. 60-73.*
- Кустов Ю.А. Культурологический подход к формированию к формированию общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе вуза // *Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания. Сборник научных трудов. Самара, 2016. С.8-16.*
- Rudenko I.V. Organizational and Pedagogical Conditions Development of General Competences Formation in the Educational Activities of the University/ Rudenko I.V., Fedorova N.I., Muskhanova I.V. et all // *Journal of Sustainable Development.-2015.- №6(Vol 8).- S.45-51*
- Руденко И.В. Диагностика сформированности общепрофессиональных компетенций студентов бакалавриата // *Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания. сборник научных трудов. Самара, 2016. С. 182-187.*
- Носко И.В. *Общепрофессиональные компетенции в модели выпускника вуза – бакалавра педагогики / И.В. Носко // Известия Российского государственного университета им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб.2007. – №14 (37) – С.294-299*
- Руденко И.В. Диагностика сформированности общепрофессиональных компетенций студентов бакалавриата // *Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания. сборник научных трудов. Самара, 2016. С. 182-187.*

7. Алиева Л.В. Воспитательный потенциал образовательной деятельности вуза – ценностная основа формирования общепрофессиональных компетенций студентов // Казанский педагогический журнал. 2015. №4(111). С.278-283.

8. Современный воспитательный процесс в образовательной организации: ч. 1. Научный доклад / под ред. Л.В. Алиевой. – Тольятти: Кассандра, 2015. – 74 с.

9. Шарухин А. П. Вуз как воспитательная система: проблема повышения эффективности и качества функционирования // Материалы 10-й юбилейной меж- дун. конф. : в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов ; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. — Вып. 10. — СПб., 2011. — Ч. II.

10. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

11. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы. М.:Исследовательский центр Гособразования СССР по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1991.

12. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 152 с.

13. Шихова О.Ф. Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта: моногр. Москва; Ижевск: Удмуртский университет, 2006. 232 с.

14. Шихов Ю.А. Квалиметрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе: моногр. М.; СПб.;Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Стикс: ИжГТУ, 2007. 208 с.

15. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. 495 с.

16. Horndike E. L. Educational Measurements of Fifty Years Ago // J. of Educational Psychology. 1913. № 6. P. 551–552.

17. Азарова, Р.Н. Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентноспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОСТ ВПО. Методические рекомендации / Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. – М., Уфа. – ИЦПКПС. – 2008. – 81 с.

18. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

19. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11.

20. Чернова, Ю.К., Шипанов, В.В. Квалиметрическое проектирование образовательного процесса: Методология и практика: учеб. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 249 с.

21. Суббетто, А.И. Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 97 с.

***Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект «Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательной деятельности образовательной организации» № 15-06-10308-а***

*Статья поступила в редакцию 02.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 37.032

ЛЕКСИЧЕСКАЯ ОБРАЗНОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИСКУРСИВНОГО ПРОСТРАНСТВА

© 2017

Громенко Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теоретическая и прикладная лингвистика»  
Юго-Западный государственный университет  
(305040, Россия, Курск, улица 50 лет октября, 94, e-mail: grommv@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлена авторская позиция на структуру и содержание элементов предложенной модели литературно-дискурсивного пространства в соответствии с аксиологической парадигмой. Использование автором статьи метода сравнительного анализа, является логическим продолжением соотнесения лингвистической образности с особенностями ассоциативности, в представлении коммуникантами смыслов и значений в прочитанном тексте, выявление особенностей когнитивно-коммуникативных процессов, происходящих в поэтическом дискурсе. В представленных исследованиях динамика литературно-дискурсивного пространства отражает совокупность трех элементов взаимозависимых и взаимодополняющих друг друга. Каждый из элементов имеет свой алгоритм изменения и причиной этих изменений является лексическая образность поэтического текста как продукта дискурсивного мышления. Рассматриваемые в статье алгоритмы лингвокультурологического аспекта дают обобщенное представление образов, полученных при чтении поэтических текстов, когда лингвистическая образность выражается в виде внутренней мотивации; собственного отношения к прочтению произведений данного писателя или поэта, т.е. желания сделать еще как бы один шаг в литературно-дискурсивное пространство. Автором сделан вывод о том, что лексическая образность в понимании значений и смыслов поэтического текста определяет его лингвокультурологическую составляющую и влияет на условия коммуникации.

**Ключевые слова:** поэтический текст, смыслы, значения коммуникативность, дискурсивное пространство, интерес, алгоритм.

LEXICAL IMAGE OF POETIC TEXT AS LINGU-CULTURAL-LOGICAL  
ASPECT OF DISCRESSIVE SPACE

© 2017

Gromenko Marya Viktorovna, candidate of philological sciences, associate professor, professor  
of the department of «Theoretical and applied linguistics»  
Southwest State University  
(305040, Russia, Kursk, street 50 years of October 94, e-mail: grommv@mail.ru)

**Abstract.** The article presents the author's position on the structure and content of the elements of the proposed model of literary discursive space in accordance with the axiological paradigm. Using the method of comparative analysis by the author of the article is a logical continuation of the correlation of linguistic imagery with the features of associativity, in the presentation of meanings and meanings by communicants in the read text, the identification of the peculiarities of cognitive-communicative processes occurring in poetic discourse. In the presented studies, the dynamics of literary discursive space reflects the totality of the three elements of interdependent and mutually complementary each other. Each of the elements has its own algorithm of change and the reason for these changes is the lexical imagery of the poetic text as a product of discursive thinking. The algorithms of linguoculturological aspect considered in the article give a generalized representation of the images obtained when reading poetic texts, when linguistic imagery is expressed in the form of internal motivation; His own attitude towards reading the works of this writer or poet, i.e. The desire to make as yet one more step into the literary and discursive space. The author concluded that the lexical imagery in understanding the meanings and meanings of a poetic text determines its linguocultural component and affects the conditions of communication.

**Keywords:** poetic text, meanings, values of communicative, discursive space, interest, algorithm.

Анализ проблемы функционально-смыслового своеобразия или ярко выраженной особенности содержания в русском поэтическом дискурсе требует сегодня проведения дополнительных исследований в определении тех средств, за счёт которых создаётся ассоциативно-деривационная специфика поэтического дискурса, влияющего на формирование поэтических смыслов и значений.

Данная проблема исследована в научных работах Э. М. Шнейдерман, Е. Б. Рябых, З. Д. Поповой, где «Текст обладает структурой, однако не все элементы его структуры обязательно имеют вербальное выражение, они могут быть оформлены полностью или частично невербально. Такие свойства текста, как его отдельность и завершенность, являются не собственно лингвистическими и обуславливаются непосредственно условиями коммуникации. Отдельность текста связана с его структурными параметрами, а завершенность связывается с его цельностью и темой» [12].

Взяв за основу гипотезу о пространственном факторе в организации дискурса, мы предлагаем литературно-пространственную модель, которая является научной новизной нашего исследования и предполагает рассматривать поэтический текст, лексическую образность, лингвокультурологический аспект и дискурсивное пространство как модель пространственную, взаимообусловленную и взаимодополняющую, которая является предметом нашего исследования. Такой подход определяет цель написания данной статьи и предполагает в

качестве задачи исследования выявить принципы структурирования этой модели и описания её составляющих компонентов, каждый из которых может быть объектом отдельного исследования в области языкознания, «... именно благодаря своему всеохватывающему характеру и способности включать в себя все новые и новые языковые факты термин «дискурс» и стал парадигмальным» [11, с. 153], при этом «текст остался словом обыденного языка, а дискурс стал специальным термином наук о человеческой духовности» [5, с. 50].

Схематически предлагаемая нами литературно-дискурсивная пространственная модель представлена так:

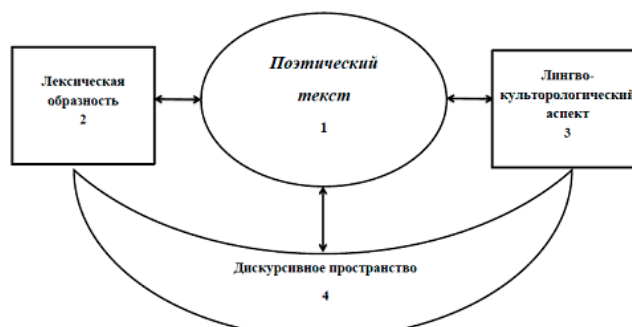


Рисунок 1 - Схема литературно-дискурсивного пространства



Совокупность компонентов данной схемы во главе определяет поэтический текст (1), дополняющие его элементы (2,3) и интегративная составляющая представлена дискурсивным пространством (4). Поэтический текст на схеме представлен как доминанта, так как «...с одной стороны, является функциональным устройством, передающим особенности авторской интерпретации мира, а с другой, – формой реализации специфических смысловых (когнитивных) структур авторского сознания, совпадающих/несовпадающих со структурами другого индивидуального или конвенционального сознания... В свете изложенной концепции дискурсивное пространство поэтического текста – это осмысленное языковой личностью и представленное в тексте коммуникативное событие, которое актуализируется речевым сознанием как ассоциативно-образный фрагмент поэтической коммуникации» [15]. Мы согласны с выводами автора, однако в сочетании понятий лексическая образность и лингвокультурологический аспект будет более уместным введенное нами словосочетание литературно-дискурсивное пространство. Данный термин придает аксиологическую значимость художественно-поэтическому творчеству.

Метод логического лексического и синтаксического анализа творчества, использования сравнения и обобщения позволяет нам проанализировать проблему лингвокультурологической обусловленности, значениям и смыслам поэтического текста в восприятии дискурсивного пространства с учетом авторской позиции. Авторская позиция поэта, выраженная в стихотворении, способствует не только оценке образов произведения, но и формированию у молодежи их ценностных ориентиров в приобретении социальных практик, так как использование слов в поэтическом языке отражает зависимость развития концептов от изменяющихся условий жизни и дает возможность проявлению чувственных образов, а «...чувственный опыт человека не сводится к эмоциональной реакции на явления внешнего мира, в процессе переживания складывается выводное знание и прирастает опыт» [9, с.36]. В результате чего поэтический текст приобретает такое свойство, как фасциативность. «Фасциативность – это совокупность характеристик текста, превращающих этот текст в объект притяжения для адресата... фасциативный текст становится более значимым при повторном обращении к нему, он не поддается сжатию либо расширению, т.е. обнаруживает зависимость от своей формы» [7, с.412].

Отправитель поэтического текста давно является предметом исследования в работах, посвященных языковой личности авторов художественных текстов (С.Г. Агапова 2004, Арутюнова 1990, Карасик 2007). В.И. Карасик, занимаясь проблемой адресата поэтического текста, описал четыре вида адресата поэтического дискурса [7], обусловленного социальными и культурными параметрами, а из этого следует, что «поэтические тексты одного художника создают картину мира, в которой одни реалии присутствуют, а другие исключаются из рассмотрения, одни типы отношений выделены и заострены, другие остаются без внимания» [13, с.135].

В научных исследованиях последнего десятилетия ученые филологи, лингвисты предлагают вариативные подходы и модели лингвокультурологических характеристик текста. Так, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Т.М. Пахнова рассматривают их как комплекс результатов (личностных, метапредметных, предметных), где характеристика текста основана на коммуникативной модели «автор – текст – читатель» и определяется как вид учебной деятельности в процессе обучения русскому языку. При таком подходе основной целью является раскрытие лингвокультурологического потенциала текста, в процессе чего достигается понимание не только поверхностных, но глубинных его смыслов в динамике дискурсивного пространства. Данный подход соответствует направлениям Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

современной парадигмы, в рамках которой мы исследуем литературно-дискурсивное пространство как реально функционирующего языка в широком социокультурном контексте.

Мы согласны с выводом С. Н. Плотниковой, которая считает, что «...теоретически важным является то, что понятие дискурсивного пространства позволяет исследовать дискурс в его динамическом аспекте – как многомерную структуру, проявляющую себя в разных своих измерениях» [11, с.158] и одним из таких измерений является умение человека оценить речевую ситуацию иногда признаваясь в своих ошибках, т.е. «Человек должен бы иметь возможность отнести себя какой-то системе, которая направляла бы его жизнь и придавала ей смысл...» [8, с.36].

Поиск смысла - это отличительное качество творчества русского писателя Бунина И. А. (1870-1953). « Знакомство с его биографией и поэзией еще раз дает возможность задуматься над тем, как повезло человеку иметь разум и иметь возможность жизненного выбора, выбора своего окружения, увлечений, пристрастия» [4, с. 34].

Всю его жизнь наполняло литературно-дискурсивное пространство и манила одна система, где он жил когда-то. С мыслью о ней он начинает рассказ «Поздний час» (1938 г.): «Ах, как давно я не был там, сказал я себе. С девятнадцати лет. Жил когда-то в России, чувствовал её своей, имел полную свободу развезжать куда угодно... А всё не ехал, все откладывал. И шли, и проходили годы, десятилетия...» [1, с. 445] и, завершая рассказ, он как бы обращается в пространство, откуда «...дивным самоцветом глядела невысочая зеленая звезда, лучистая, как та, прежняя, но немая, неподвижная» [1, с. 451]. Имена прилагательные в приведенном отрывке *прежняя, неподвижная, немая* заставляют читателя обратить внимание не на признаки предполагаемого предмета, а на зависимость от имени существительного не по своим формальным признакам, а по признаковости сопровождаемой пометой «относящийся», но не прописанной автором, к чему? Вероятно к чему-то, что он «чувствовал своей» и эти чувства наполняемые «дивным самоцветом» создают алгоритм лингвокультурологического аспекта литературно-дискурсивного пространства.

В научных трудах О. Н. Левушкиной [8] такой алгоритм описан, но в нашей интерпретации это будет представлено так:

1. Определение наличия и описание *ассоциативных образов* и мира эмоций, которые вызывают данный поэтический текст.

Использование словосочетания «ассоциативная образность» в данном пункте мотивировано тем, что именно наличие такой образности является иногда ведущим принципом поэтики не только И. А. Бунина, но и Ф. И. Тютчева.

Например, мир эмоций в поэзии Ф. И. Тютчева не только многообразен, он также насыщен их ассоциативной образностью, для которой характерна логичность и градиционность эмоций, отражающих весомые и значимые компоненты его творчества. Использование автором в стихотворениях словосочетаний «родные ели», «заунывный шум», «сладостно думой», «страдальческом застое», «минувшее не веет легкой тенью», «чистая и теплая лазурь» и др. «... должны не только усваиваться в совокупности с определенными «чувственными группами», но и быть субъективно переживаемыми в качестве «значений» и «смыслов» этих слов, которые дают возможность оценить фактор соответствия или слияния данного слова с конкретным предметом, действиями или событиями...» [3, с. 29].

2. Выявление в тексте и толкование слов с национально-культурной коннотацией. Анализ текстовых и *коммуникативных функций* этих слов.

Указание на коммуникативные функции в данном пункте является обязательным, так как дополнительное

содержание слова (или выражения), его сопутствующие семантические или стилистические оттенки, накладывающиеся на основное значение, и могут создавать экспрессивно-эмоционально-оценочные оттенки ассоциативных образов в дискурсивном пространстве.

3. Выявление ключевых образов текста и *сравнительный анализ* этих слов как концептов, которые помогают понять их смыслы и значения.

Использование сравнительного анализа, предлагаемого автором статьи, является логическим продолжением соотнесения с лингвистическими особенностями ассоциативности, в представлении коммуникантами смыслов и значений в прочитанном тексте, выявление особенностей когнитивно-коммуникативных процессов, происходящих в поэтическом дискурсе.

4. Обобщенное представление образов, полученных при чтении текста. Данный этап мы представляем как итоговый, когда лингвистическая образность выражается в виде внутренней потребности как мотивации и собственного отношения к прочтению произведений данного писателя или поэта, т.е. желание сделать еще как бы один шаг в литературно-дискурсивное пространство. И творчество Бунина дает возможность героям не только сделать еще хотя бы один шаг, но дает возможность и читателю как бы войти в пространственно-временной дискурс определенного отрезка времени.

Представления о времени у И. А. Бунина отличаются особой точностью, художественной уместностью, полнотой изображения и предметной детализацией, которые характерны, в том числе и для небольшой повести «Перевал». «Я чувствую, на какой дикой и безлюдной высоте я нахожусь, чувствую, что вокруг меня только туман, обрывы, и думаю: как пройду я мимо одиноких камней-памятников, когда они, как человеческие фигуры, зачернеют среди тумана? Хватит ли у меня сил спуститься с гор, когда я уже и теперь теряю представление о времени и месте?» [2, с. 6]. Лексическая образность данного отрывка создает определенный алгоритм последующего рассуждения.

Одним из обязательных условий использования определенных алгоритмов лингвокультурологической характеристики текста является выявление уровней сравнения разных произведений одного автора. Такие уровни для сравнения разных языковых текстов предложены А. А. Торговкиной [14]. В исследовании сложности восприятия как фактора, влияющего на развитие читательского интереса, мы выбираем уровни образной системы и системы стиля, ибо они, прежде всего, определяют новые смыслы и содержания текста. По мнению В. И. Петрухина, «...интерес - это направленность и сосредоточенность, это всё то, что действует на наши чувства, включает воображение...» [10, с.106]. Именно воображение представляет наше внутреннее пространство, а внутреннее пространство «обставлено» нашими чувствами, взглядами, убеждениями и отношениями, которые не менее ценны для человека, а характеристики состояния создаются лексическими образами значения слова.

В исследованиях А.А. Залевской отмечается, что «значение любого слова как единицы идиолексикона, в принципе, сводимо к некоторому исходному чувственному образу объекта (зрительному, слуховому, двигательному и т.д., актуализуемому прямо или через опосредование вербальными переходами), ... сведение значения слова к исходному чувственному образу может быть прямым или многоступенчатым с использованием различных «стратегий» и «эталонов» и с опорой на разные виды связей (чувственно-предметных, вербально-логических, структурно-языковых, ситуативных и т.д.) [6, с.181], характеризующих изменяющееся дискурсивное пространство.

Ярко и выразительно лексическая образность представлена в произведениях И. А. Бунина словами категории состояния изменяющегося дискурсивного про-

странства как личного пространства человека, в которое он погружен и которое может быть временным ограниченным периодом жизни поэта. Свообразие данного погружения это тот лингвокультурологический аспект, который позволяет читателю представить, что «в героях своих произведений Бунин А. И. показывает сложность природы, сочетание силы и робости, красоты и дикости, света и мрака. Это и дает возможность понять, что «не важен предмет очарования, а важна жажда быть очарованным» когда «все было немо и просторно, спокойно и печально – печалью русской степной ночи...» [4]. В выделенных словосочетаниях мы наблюдаем функциональное взаимодействие прилагательных и существительных, но каждое из них несет достаточно определенное описание душевного состояния, что может нарушать определенную согласованность дискурсивного пространства и вместе с тем создает дополнительные условия развития коммуникативности.

Вывод: в результате изучения научной литературы, анализа содержания поэтических сборников мы пришли к выводу о том, что проблема исследования содержания и динамики дискурсивного пространства является достаточно актуальной в современном языкознании с позиции не только когнитивной парадигмы, но и аксиологической. Аксиологическая составляющая объединяет социальное поле читателя и литературное поле поэта (писателя), что является обоснованием для введения понятия литературно-дискурсивное пространство.

В представленных исследованиях динамика данного пространства - это совокупность взаимозависимых и взаимодополняющих друг друга трех элементов. Каждый из них имеет свой алгоритм изменения и причиной этих изменений является лексическая образность поэтического текста как продукта дискурсивного мышления.

Лингвокультурологическая составляющая, обозначенная в названии статьи, должна быть представлена значениями и смыслами поэтического текста в восприятии литературно-дискурсивного пространства с учетом авторской позиции и интереса читателя, что включает не только воображение, как наше внутреннее пространство, но и создаёт мотивы коммуникативности, т. е. возможности войти в литературно-дискурсивное пространство. Проблема единства и эффективности лексического, лингвокультурологического и дискурсивного в формировании языковой личности - это комплексная проблема, которая может быть предметом дополнительного лингвопсихологического исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бунин И. А. Избранное. Изд-во «Художественная литература». М.: 1970. - 496 с.
2. Бунин И. А. Повести. Рассказы. – Л.: Лениздат, 1980. – 752 с
3. Громенко М. В. Герменевтика амбивалентности лингвистического и психологического в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Известия Юго-Западного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2015, - №1(14). - С. 29.
4. Громенко М.В. Лексический и синтаксический облик творчества И. А. Бунина как детерминанта авторского экстатического душевного состояния писателя // Известия Юго-Западного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 3 (20). - С. 34-44.
5. Демьянков, В. З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка [Текст] / В. З. Демьянков // Язык. Личность: сб. статей к 70-летию Т. М. Николаевой / отв. ред. В.Н. Топоров. – М.: Языки славянских культур, 2005. – С. 34-55.
6. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование. – Воронеж. Издательство воронежского университета, 1990. – 206 с
7. Карасик В. И. Языковые ключи / В.И Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 475
8. Левушкина О. Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому

языку: теория и практика. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.: 2014 - 543 с.

9. Маслова Ж.Н. Поэтическая картина мира в когнитивном аспекте. // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008 №3. С.36.

10. Петрухин В. И. Системный анализ факторов, влияющих на качество профессиональной подготовки студентов. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – август 2015, - Часть II. – С.106.

11. Плотникова С. Н. Дискурсивное пространство: к проблеме определения понятия // MagisterDixit. 2011. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/diskur-sivnoe-prostranstvo-k-problemeopredeleniya-ponyatiya#ixzz4bmZ3754T>

12. Попова Е. С. Текст и дискурс: дифференциация понятий // Молодой ученый. - 2014. - №6. - С. 641-643

13. Ревзина О. Г. Системно-функциональный подход в лингвистической поэтике // Проблемы структурной лингвистики. М., Наука, 1989.

14. Торговкин А. А. Типология содержательных структур поэтического текста // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. - С. 41-43.

15. Чумак-Жунь И. И. Дискурсивное пространство поэтического текста: образное слово в русской лирике конца XVII Иначала XXI веков. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук, Белгород , 2009.<http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-filologiya/a433.php>

*Статья поступила в редакцию 25.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 37.014 : 330.12

## РЫНОК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

© 2017

**Демцура Светлана Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Экономика, управление и право»

**Дмитриева Елена Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
технологии и психолого-педагогических дисциплин

**Полуянова Лариса Альбертовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
технологии и психолого-педагогических дисциплин

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: lorakold@bk.ru)*

**Аннотация.** В настоящее время происходит модернизация системы образования в целом и высшего образования в частности. В условиях общественных социально-экономических трансформаций происходит изменение и совершенствование сферы образовательных услуг, которая является частью экономики страны. Реформы образования призваны улучшить сферу и повысить качество образовательных услуг. Авторы статьи, ссылаясь на нормативные акты, регламентирующие деятельность образования, проводят аналитический обзор изменений современного высшего российского образования и рынка образовательных услуг, уделяя наибольшее внимание описанию коммерциализации высшего образования. В статье рассмотрены такие особенности реформы высшего образования, как внедрение двухуровневой системы высшего образования в университетах, переход на новые образовательные стандарты, придание статусов вузам, появление мониторинга эффективности вузов, реализация программ сетевого взаимодействия. Описывается влияние этих особенностей на сферу рынка образовательных услуг. Даны определения понятиям «рынок образовательных услуг» и «образовательная услуга». Рассматривая основные проблемы современных вузов и их воздействие на субъектов, принимающих непосредственное участие в образовательном процессе, авторы выявляют специфику рынка образовательных услуг, состоящую в сложности оценки качества образовательной услуги. При этом качество образовательной услуги значимо как для потребителя образовательной услуги, так и для социума. Теоретический анализ современных тенденций высшего образования в России, показал, что в настоящее время существует необходимость расширения сферы рынка образовательных услуг. Данный факт вызывает потребность создания новых механизмов деятельности учреждений высшего образования, основывающихся на рыночных аспектах.

**Ключевые слова:** образование, развитие образования, образовательная политика, рынок образовательных услуг, цены на образовательные услуги, восприятие цен, конкуренция, конкурентоспособность, покупатели образовательных услуг.

## THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES AND MODERN TRENDS OF DEVELOPMENT OF EDUCATION IN RUSSIA

© 2017

**Demtsura Svetlana Sergeevna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor  
at the Department of «Economics, management and law»

**Dmitriyeva Yelena Yuriyevna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor  
at the Department of technology and psycho-pedagogical disciplines

**Poluyanov Larisa Albertovna**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor  
at the Department of technology and psycho-pedagogical disciplines

*South Ural State Humanitarian-Pedagogic University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69, e-mail: lorakold@bk.ru)*

**Abstract.** Today the amodernization takes place of the education system in general and higher education in particular. In conditions of social and economic transformations, the sphere of educational services is changing and improving as a part of the country's economy. Reforms in education are aimed to improve this sphere and improve the quality of educational services. The authors of the article referring to the normative acts regulating of education and conducts an analytical review of the changes in present Russian higher education system and the market of educational services, paying the greatest attention to the description of the commercialization of higher education. The article considers such characteristics of the higher education reform as the introduction of a two-level system of higher education in universities, the transition to new educational standards, the giving of status to universities, the monitoring the effectiveness of universities, the implementation of networking programs, and the impact of these features on the education market. The definitions of the concepts «market of educational services» and «educational service» are given. Considering the main problems of modern universities and their impact on subjects directly involved in the educational process, the authors identify the specifics of the market of educational services, consisting in the complexity of assessing the quality of educational services. The quality of the educational service is significant both for the consumer of the educational service and for the society. Theoretical analysis of nowadays trends in higher education in Russia and educational services showed that at present time there is a need to expand the sphere of the market of educational services. This fact calls for the creation of new mechanisms for the activity of higher education institutions, which based on market aspects.

**Keywords:** education, development of education, educational policy, market of educational services, prices of educational services, reception of prices, competitiveness, marketability, buyers of educational services.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Актуальность темы исследования обусловлена возросшим значением рынка образовательных услуг в развитии современного общества. Инновационное развитие страны обуславливает совершенствование сферы услуг образования. Это наиболее динамично развивающийся сегмент рынка, в котором происходит формирование интеллектуального потенциала нации.

Отметим, что рынок образовательных услуг выступа-

ет теперь неотъемлемым элементом рыночной экономики. При этом задачи образовательной политики в современных социально-экономических условиях невозможно реализовывать вне рынка образовательных услуг [1]. Создание механизмов, которые обеспечивают развитие высших учебных заведений, также тесно связано с экономическими аспектами образовательного процесса. На сегодняшний день рынок образовательных услуг – это крупная народнохозяйственная сфера. В этой сфере создается часть национального богатства. При этом обра-

зование отражает вложения в «человеческий капитал».

Система образования РФ включает более 2 млн. студентов профессионального образования и около 5 млн. студентов в высшем образовании, которые обучаются в почти 90 тыс. образовательных организациях.

Отметим, что на сегодняшний день существует необходимость создания такого единого образовательного пространства, которое позволило бы обеспечить возможность сравнимости квалификаций в сфере высшего профессионального образования. Требуется построение системы непрерывного профессионального образования, повышение качества образовательных услуг в соответствии с требованиями рынка труда, усиление процессов вертикальной интеграции и др. [2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Понятие рынка образовательных услуг давно изучается в научных исследованиях (А.А. Волкова, Н.Ю. Егорова, И.В. Липсиц, И.А. Петиненко и др.). Среди зарубежных авторов, оставивших свой след в изучении аспектов рынка образовательных услуг, можно назвать таких, как Д. Адам, Л. Болтон, М. Кэмпбелл, Дж. Дин, А. Херман, Дж. Хоган и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Данная статья посвящена рассмотрению современных тенденций развития образования в России и описанию одной из них – коммерциализации высшего образования. В качестве целей статьи мы рассматриваем следующее: провести аналитический обзор современных тенденций развития рынка образовательных услуг и образования в России.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В настоящее время современное образование характеризуется новыми тенденциями. Проходящая реформа имеет следующие особенности. Появилась и развивается двухуровневая система в вузах страны (бакалавриат и магистратура), появились новые форматы образования, произошел переход на новые образовательные стандарты и технологии.

Происходит актуализация ФГОС высшего образования с целью приведения их в соответствие с требованиями действующего законодательства и профессиональных стандартов. Отметим, что на данный момент утверждены 154 обновленных ФГОС высшего образования. При этом 204 проекта ФГОС прошли экспертизу соответствующих советов по профессиональным квалификациям. Появился перечень вузов, имеющих статус «федеральный университет» и «национальный исследовательский университет».

Министерство образования и науки РФ поддерживает доступность бесплатного высшего образования для выпускников школ в России на протяжении последних лет на уровне 57%. При распределении контрольных цифр бюджетного приема со стороны Минобрнауки учитывались потребности регионов и отраслей экономики, а также пожелания ключевых российских работодателей (на 2017 год учтены пожелания 13000 работодателей).

По словам О.Ю. Васильевой в течение 2014-2017 гг. зафиксирован рост потребности в выпускниках естественнонаучных, инженерно-технических, педагогических, а также медицинских направлений подготовки. Свыше 80 % выпускников вузов, которые обучались по медицинским и техническим направлениям подготовки, находят работу. С 2012 года проводится мониторинг деятельности вузов. Благодаря результатам данного мониторинга потребители образовательных услуг могут детально ознакомиться с деятельностью каждого вуза. Отметим, что в мониторинге эффективности 2016 г. приняло участие 830 государственных, негосударственных, муниципальных и региональных образовательных организаций высшего образования и 932 филиала, подве-

домственных 15 федеральным органам исполнительной власти, Правительству Российской Федерации и другим государственным органам и организациям.

Бюджетный прием в российские вузы, участвующие в мониторинге, в 2016 году сократился примерно на 5% и составил 275 тыс. мест. Вузами-лидерами по качеству бюджетного приема (с набором свыше 300 человек) в 2016 г. стали МГИМО, МФТИ, НИУ ВШЭ, СПбГУ, МГУ, МИФИ и др. Минобрнауки подготовило два законопроекта, благодаря которым будет обеспечиваться практическое взаимодействие с предприятиями в 2017 г. Целью первого законопроекта является совершенствование целевого договора между заказчиком, вузом и абитуриентом, который предусматривает обязательную трехлетнюю отработку выпускником, а также выплату неустойки в случае неисполнения договора. Цель второго законопроекта – это снятие излишних административных барьеров при создании базовых кафедр. В 2016 г. из 21 ведущего университета 20 уже представлены в трех ведущих мировых рейтингах. В том числе за счет вхождения в предметные рейтинги [3].

В настоящее время существует группа вузов, которые получают дополнительное финансирование по программе 5-100, направленной на повышение конкурентоспособности российских вузов среди ведущих мировых центров [3].

При этом сокращается число неэффективных вузов. Произошло укрупнение высших учебных заведений, усиление горизонтальной интеграции. На 26 апреля 2017 года количество опорных вузов в стране увеличилось на 22 учебных заведения. Теперь их насчитывается 33. Статус «опорного вуза» означает дополнительное финансирование для улучшения технического и кадрового обеспечения. При этом финансирование восьми вузов осуществляется из федерального бюджета, а остальные вузы получают финансирование из региональных бюджетов. Главная задача опорных вузов - это решение проблем экономики региона. В частности, подготовка высококвалифицированных специалистов для местного рынка труда.

На сегодняшний день активно осуществляется реализация программ сетевого взаимодействия и сотрудничества между субъектами рынка образовательных услуг с целью усиления привлекательности сферы функционирования. В вузах создаются попечительские советы, которые призваны содействовать привлечению финансовых и материальных средств для обеспечения деятельности и развития вуза, а также для осуществления контроля за использованием таких средств. Таким образом, решается задача инвестиционной привлекательности образования.

Все это требует нового осмысления механизмов функционирования системы образования и роли учреждений образования.

Рассмотрим понятие «рынок образовательных услуг». Данный термин мы трактуем как целостную систему экономических отношений, которые подразумевают куплю-продажу образовательных услуг. Эти услуги непосредственно востребованы как коллективно, так и отдельно взятым потребителем.

С другой стороны, под рынком образовательных услуг понимается совокупность материальных взаимодействий участников образовательного процесса. К субъектам, принимающим непосредственное участие в образовательном процессе, относят: организации, которые предоставляют образовательные услуги; лица и организации, которые оплачивающих эти услуги; а также самих обучающихся [4]. Рынок образовательных услуг характеризуется социально-экономическими отношениями и связями, возникающими между субъектами рынка в процессе предоставления, а также получения образовательных услуг.

К документам, которые регламентируют сферу образовательных услуг, относят следующие нормативные

акты. Во-первых, это Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. Во-вторых, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. В-третьих, это Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. В-четвертых, программы развития сферы высшего профессионального образования России, в которых описываются финансовые аспекты деятельности университетов.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. Перечислены основные задачи государства в сфере образования. Отмечается, что образование выступает сферой ответственности и интересов государства и его институтов. При этом государство призвано обеспечить: «конкурентоспособный уровень образования как по содержанию образовательных программ, так и по качеству образовательных услуг; свободный выбор направлений и форм образования с учетом потребностей, возможностей граждан, а также ситуации на рынках труда и образовательных услуг» [5].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. отмечается, что «предпринимаются меры по анализу деятельности и модернизации сети образовательных организаций высшего образования, в связи с чем будет существенным образом обновлена сеть вузов, не вошедших в число федеральных и национальных исследовательских университетов. Предполагается скорректировать типологию и структуру вузовской сети в целом с оптимизацией количества филиалов вузов в сторону их сокращения (сокращение филиалов до 80 %). Будет сокращено общее число вузов (до 40 %) при условии увеличения численности студентов, получающих качественное высшее образование с использованием современного лабораторного оборудования в федеральных и национальных исследовательских университетах» [6]. При этом общий объем финансирования мероприятий программы равен 112629 млн. рублей. Из них 88048 млн. рублей – это финансирование из средств федерального бюджета, 12703 млн. рублей – из средств бюджетов субъектов РФ, 11878 млн. рублей – из внебюджетных источников. К тому же по программе предполагается выделить 10120 млн. рублей в виде субсидий субъектам РФ, а также 1780 млн. рублей в виде грантов юридическим лицам [7]. Во исполнение названных планов в 2015 году по результатам проверок Рособнадзора было закрыто около 600 вузов. В период с 2015 по 2017 гг. аккредитации лишились порядка 1100 высших учебных заведений.

Согласно данным Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. В России сохраняется проблема по достижению надлежащего качества образования на всех уровнях, в том числе и высшего профессионального образования. Согласно международным рейтингам, российские вузы практически не попадают в первую сотню мировых лидеров [8, с. 9].

Современные проблемы вузов характеризуются следующими особенностями. Во-первых, финансовая политика государства зачастую не учитывает инвестиционный потенциал образования [9]. Во-вторых, существует кризис ресурсов. Его проявление наблюдается в сокращении финансирования из средств государственного бюджета, в коммерциализации образовательной деятельности, в нехватке квалифицированных вузовских организаторов, учитывающих новую направленность менеджмента высшей школы [10]. В-третьих, отмечена тенденция к массовости образования. При этом ухудшается квалификационная и возрастная структура занятости [11]. В-четвертых, присутствуют барьеры между научными достижениями и их практической реализацией. Все названные особенности обуславливают необходимость разработки новых механизмов деятельности вузов, которые основывались бы на рыночных аспектах. При этом должен учитываться тот факт, что

вузы выходят с одним и тем же продуктом на два взаимосвязанных рынка: рынок образовательных услуг, а также рынок труда.

В данном контексте рынок образовательных услуг – это взаимодействие предложения различными образовательными организациями и спроса на образовательные услуги со стороны отдельных хозяйствующих субъектов.

Применительно к образовательным услугам существуют три основных типа потребителей, образующих соответствующие рынки: потребители-личности, потребители-предприятия и организации различных форм собственности, органы государственного и регионального, местного управления. Каждый из соответствующих типов рынков обладает своими особенностями, диктует особые требования в отношении маркетинга [12].

Для рынка образовательных услуг свойственна определенная специфика. Ведь качество образовательной услуги как товара сложно оценить в полной мере [13]. При этом качество образовательных услуг связано не только с условиями их производства (квалифицированные педагоги, применение современных образовательных технологий и др.), но и с индивидуальными способностями обучающихся [14].

Далее рассмотрим определение понятия «образовательные услуги». Это не только сумма знаний, объем информации, который передается конкретному человеку. Это вид и результат деятельности, которая направлена на получение образования [15]. Образовательные услуги представляют собой социально значимый и высоколиквидный товар [16]. Это объясняется тем, что он важен не только для потребителя образовательных услуг, но и для всего общества в целом. К тому же его производство позволяет быстро вернуть затраченные ресурсы [17]. Продвижение образовательных услуг – это процесс, который помогает образовательному учреждению делать программы и услуги доступными для целевых рынков [18].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* На сегодняшний день происходит значительное расширение рынка образовательных услуг. При этом вузы находятся в условиях конкуренции [19]. Лидеры – это те учебные заведения, которые смогли предоставить востребованные образовательные услуги, подкрепленные квалифицированными кадрами и разумной ценовой политикой [20].

Таким образом, тенденции развития сферы услуг высшего образования на сегодняшний день являются противоречивыми [21], однако, основной целью изменений, нововведений в данную сферу является повышение эффективности качества образовательных услуг.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Власова Е.С., Власова А.С., Демцура С.С. Сектор образовательных услуг как основа экономики знания // Прорывные экономические реформы в условиях риска и неопределенности: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 67–69.
  2. Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. Особенности деятельности куратора академической группы педагогического вуза в условиях модернизации образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 70-72.
  3. Тезисы Министра образования и науки РФ О.Ю. Васильевой // Публичная декларация Минобрнауки России на 2017 год. URL: <http://минобрнауки.рф> (Дата обращения: 01.05.2017).
  4. Современный финансовый инструментарий: теория и практика: монография / под редакцией Ю.В. Бутриной, В.Н. Тишиной. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2014. 220 с.
  5. Маркетинговая деятельность учреждения профессионального образования: коллективная монография / под ред. А.А. Саламатова. Челябинск: ЧПУ. 2012. 103 с.
- Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)



6. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. URL: <http://www.suvagcentr.ru/userfiles/files/links/doktrina.pdf> (Дата обращения: 01.05.2017).

7. Объем и источники финансирования ФЦПРО 2016–2020 гг. // Российское образование в цифрах. Финансы ФЦПРО. 2017. URL: <http://www.rosobrinfo.ru/?p=1&> (Дата обращения: 01.05.2017).

8. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. // Программы Правительства Российской Федерации. URL: <http://www.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Дата обращения: 01.05.2017).

9. Романова И.Б., Байгулова А.А. Современные тенденции развития высшего профессионального образования // Креативная экономика. 2010. №6 (42). С. 91-96. URL: <http://www.creativeconomy.ru/articles/3612> (Дата обращения: 01.05.2017).

10. Захарова И.В. Маркетинг образовательных услуг. Ульяновск: УлГТУ, 2008. 170 с.

11. Демцура С.С. Формирование представлений об этике бизнеса // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 3. С. 27-35.

12. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. URL: <http://www.minsvyaz.ru/common/upload/2227-pril.pdf> (Дата обращения: 01.05.2017).

13. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика. URL: <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/branch/mou/index.htm> (Дата обращения: 01.05.2017).

14. Фролов А.В. Глобализация высшего образования: противоречия и новации // Вестник высшей школы. 2011. № 8. С. 61-66.

15. Тряпицына А.А. Рынок образовательных услуг // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2009. № 3. С. 208-210.

16. Демцура С.С., Гордеева Д.С. Цена труда и инвестиции в профессионально-квалификационное развитие сотрудников предприятия // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т.6. №1 (18) С. 65-68.

17. Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. М., 2003. URL: <http://www.dissercat.com/content/gynok-obrazovatelnykh-uslug#ixzz4fwG0ETqT> (Дата обращения: 01.05.2017).

18. Бажуткин Д.Г. Специфика функционирования образовательных услуг в рыночной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 110. С. 53-59.

19. Кониная О.В. Формирование мобильности российских вузов на рынке дополнительных образовательных услуг: монография. М.: Дашков и Ко, 2012.

20. Косенко С.С. Экономическое образование в школе: аксиологический подход // Человек. Спорт. Медицина. 2006. № 16 (71). С. 209-213.

21. Рябчук П.Г., Демцура С.С., Гордеева Д.С. Восприятие и оценивание цен на образовательные услуги // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т.6. №1 (18) С. 174-177.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР от 14.04.2017 г. № 16-454 по теме «Эмпирическое исследование восприятия и оценки цен потребителями образовательных услуг»*

*Статья поступила в редакцию 03.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 37.015.31+159.923

## ОСНОВНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

© 2017

**Джиоева Оксана Феликсовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** В данном исследовании рассматривается проблема трудностей общения с целью детерминации этого понятия. Исследуя подходы к рассмотрению проблемы затрудненного общения, мы сталкиваемся с наличием множества разнообразных взглядов и теорий на сущность этого явления. В каждом случае решение проблемы трудностей общения, при всей ее известности и непреходящей актуальности, зависит от общего теоретического подхода к фундаментальным понятиям «общение» и «личности». К основным детерминантам, вызывающим психологические проблемы в общении, можно отнести: осознаваемые и неосознаваемые; представленные в сознании и реально несуществующие; ситуативные и устойчивые; глобальные и парциальные; общевозрастные, индивидуально-психологические, личностные, социокультурные; индивидуальные и групповые; вербальные и невербальные факторы затрудненного общения. К структурным компонентам общения относятся: социально-перцептивные, коммуникативные, интерактивные. По критерию причинной обусловленности выделяют трудности первичные, т.е. зависящие от природных особенностей человека и вторичные – социогенные и психогенные трудности. Эмпирические коррелянтами трудностей общения выступают поведенческие, рациональные и эмоциональные особенности человека. Анализ данного исследования выявляет что, классификация трудностей в общении в основном исходят из условий общения, от характеристик субъекта и индивидуально-психологических особенностей субъектов общения.

**Ключевые слова:** затрудненное общение, психологические барьеры, личность, детерминанты, коммуникативный барьер, проблемы общения, нарушения, сбои в общении.

## THE MAIN DETERMINANTS OF THE DIFFICULTY COMMUNICATION

© 2017

**Dzhioeva Oksana Felixovna**, candidate education sciences, associate professor,  
department of pedagogy and psychology  
*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina street 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** This study considers the problem of communication difficulties with the aim of determination of the concept. Exploring approaches to addressing the problem of difficulty of communication, we are faced with the presence of many different views and theories on the nature of this phenomenon. In each case, the solution to the problem of communication difficulties, at all its popularity and enduring relevance, depends on the General theoretical approach to the fundamental concepts of “communication” and “personality”. The main determinants causing psychological problems in communication include: conscious and unconscious; presented in mind and really non-existent; situational and sustainable; global and partial; obsolescence, individual-psychological, personal, social and cultural; individual and group; verbal and nonverbal factors difficulty of communication. The structural components of communication are: social-perceptive, communicative and interactive. According to the criterion of causation distinguish difficulties primary, i.e. depending on natural characteristics of man and secondary – social and psychogenic difficulties. Empirical correlate communication difficulties are behavioral, rational and emotional features of a person. The analysis of this study reveals that the classification of communication difficulties mainly come from the conditions of communication, the characteristics of the subject and individual psychological characteristics of subjects of communication.

**Keywords:** difficulty communication, psychological barriers, personality, determinants, communication barriers, communication problems, interruptions, failures in communication.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* На сегодняшний день трудности в общении являются одной из основных проблем в сфере межличностных отношениях. Анализируемый нами феномен наиболее полно представлен в русле отечественной педагогической и социальной психологии. В этом направлении основные аспекты проблемы затрудненного общения рассматриваются в едином контексте с «родственными» социально-психологическими проблемами, а именно: с социально-перцептивным и психолингвистическими аспектами проблемы понимания; с точки зрения проблемы отношений и проблемы организации совместной деятельности. При этом подчеркивается, что социально-перцептивный аспект является одним из наиболее актуальных в решении данной проблемы, поскольку в его контексте открывается возможность выделения чрезвычайно широкого спектра трудностей общения. Так, среди социально-психологических детерминант затрудненного общения называют отсутствие адекватного образа партнера и адекватной ориентировки в беседе. Неспособность принять роль партнера по общению; неумение понять внутренний мир личности на основе внешних поведенческих признаков; недостаточное овладение механизмами коммуникации; непонимание мотивов поведения партнера; отсутствие психологической совместимости партнеров общения.

В настоящий момент существует значительное количество работ психологов, в которых проблема затруд-

ненного общения является предметом специального исследования. Теоретический анализ этих работ обнаруживает определенные различия в самой постановке проблемы, задач и целей ее исследования, в понимании психологической природы и механизмов изучаемого явления, в выделении возможных областей практического применения конкретных результатов. Так, в понимании психологической природы трудностей общения можно выделить несколько подходов. Для первого подхода характерно понимание трудностей как преимущественно социально-перцептивных препятствий, помех и преград успешному общению (Е.В. Залюбовская, Л.И. Новикова, З.А. Нолиу, Б.Д. Парыгин [1] Представители второго подхода рассматривают трудности общения как преимущественно объективные, вовне фиксируемые нарушения и осложнения (И.И. Аминов [2], Р.А. Абдурахманов, Е.В. Цуканова [3] Сторонники третьего подхода связывают трудности общения с субъективными, внутренними переживаниями психологического дискомфорта у субъектов общения (Н.В. Куницына, Л.А. Поварницына, И.Э. Стрелкова, Л.Н. Стахеева).

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

Проблема затрудненного общения многогранно представлена в психологии педагогического общения. В этой сфере психологических знаний в ходе исследований имеется богатый и разнообразный эмпирический

материал, в котором отражены особенности затрудненного общения в сфере отношений «учитель – ученик», «ученик – ученик» (С.А. Амбалова [4], М.И. Бекоева [5], О.Ф. Джиоева [6]); коммуникативные барьеры в процессе интенсивного обучения студентов иностранному языку; трудности общения в студенческом возрасте (Л.А. Поварницына) и социально-перцептивные барьеры в общении студентов в условиях социально - психологического тренинга (Л.А. Петровская) [7]; трудности межличностного доверительного общения (Кошечкина И.П.) [8]; коммуникативные трудности подростков (Е.А. Лешинская [9]). При этом авторы придерживаются разных теоретических позиций в понимании изучаемых феноменов, с разных аспектов рассматривают трудности общения и пути их преодоления.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Основной целью данной работы является изучение разнообразных психологических барьеров общения в подростковом возрасте. В связи с этим появляется необходимость изучения состояния категориального аппарата изучаемой нами проблемы. Фиксация на аспекте рассмотрения проблемы затрудненного общения имеет методологическое значение, поскольку от того, на что обращает внимание исследователь, изучая проблему, на какие психологические проявления трудностей он ориентируется, зависит выбор им методов исследования и их применение.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Для определения и раскрытия данного феномена употребляются неоднозначные понятия от незначительных «сбоев», «ошибок», «дефектов», которые в целом не нарушают межличностного общения и могут быть легко преодолимыми самими участниками общения, до крайне выраженных и «отклонений», при которых общение жестко блокируется и для его возобновления необходима серьезная психологическая работа с субъектами общения. Нередки ситуации, когда одному и тому же понятию, которое используют как дефиницию затрудненного общения, даются различные содержательные определения. Так, например, для обозначения затрудненного общения в социальной психологии часто употребляют понятие «коммуникативный барьер», которое имеет чрезвычайно широкую трактовку от всего, что «препятствует эффективному общению и блокирует его до таких психических процессов, свойств или даже состояний человека в целом, которые консервируют скрытый эмоционально интеллектуальный потенциал его активности».

Неудовлетворительное состояние категориального аппарата изучаемой нами проблемы, тем не менее, не мешает попыткам исследователей дать хотя бы в обобщенном виде определение данному феномену. Анализ существующих работ позволяет сделать вывод, что под психологическими трудностями общения многими авторами понимаются «нарушения контактов и хода взаимодействия партнеров, возникновение всякого рода препятствий развитию отношений, вплоть до их разрыва, когда общение складывается неблагоприятно и партнеры испытывают эмоциональное неблагополучие, напряжение, что может приводить к дезадаптации поведения».

В отечественной психологии в понимании психологической природы трудностей общения как субъективного феномена сложилась тенденция, на которую указывает В.А. Лабунская, интерпретировать и оценивать «...реальные, объективные трудности общения на основе соотношения наличного общения с его оптимальной моделью» [10, с.95]. В качестве последней чаще всего рассматривается «благоприятное», «компетентное», «оптимальное» общение, среди значимых параметров такого общения, как правило, рассматриваются определенные качества личности, ее способности, навыки и умения. Несоответствие партнеров общения заданным параметрам

во многих работах приравнивается к причинам затрудненного общения. При таком подходе к интерпретации затрудненного общения возникает необходимость оценивания благоприятного или неблагоприятного общения, что предполагает выделение критериев или элементов оценивания, содержательная интерпретация которых может выступать для индивида в объективном и субъективном значениях.

В качестве объективного критерия выступает, прежде всего, содержательная характеристика общения, его влияние на личностное и духовное развитие человека, на его нравственное совершенствование, результаты которого могут быть зафиксированы окружающими. Под субъективными критериями подразумеваются, прежде всего, эмоциональное самочувствие человека, его субъективная оценка собственного общения, удовлетворенность его потребностей в сфере межличностных отношений. В зависимости от гармоничного или противоречивого сочетания этих критериев можно выделить 4 варианта оценивания:

-при объективно неблагоприятных характеристиках общения, его бессодержательности, а порой и анти-социальной направленности, у индивида отмечается субъективная положительная оценка своего общения и удовлетворенность им. Такое общение выступает для человека источником положительного эмоционального насыщения, чувства защищенности, самоуверенности.

-при объективно благоприятных оценках общения, внешне производящего впечатление гармоничного, у индивида возникает субъективная неудовлетворенность, как собой, так и общением в целом.

-объективное содержание общения и его субъективное отражение в сознании индивида характеризуются как неблагоприятное, разлаженное.

-общение и по объективным, и по субъективным критериям оценивается как благоприятное, способствующее личностному росту партнеров и приносящее им субъективную удовлетворенность.

Все перечисленные варианты имеют свою специфику трудностей и заслуживают внимания психолога. В то же время проведенный нами теоретический анализ, опыт собственного исследования и практической работы позволяет сделать вывод, что, прежде всего, субъективно переживаемые ощущения неудовлетворенности собственным общением представляют для личности психологическую проблему и побуждают обращаться за помощью.

Таким образом, под психологическими трудностями общения (имеются в виду, прежде всего, субъективно переживаемые трудности), мы понимаем различного рода нарушения, следствием которых является полное или частичное недостижение целей и неудовлетворение потребностей и мотивов общения, что сопровождается неудовлетворенностью субъекта процессом общения и своей ролью в нем.

Следовало бы ожидать, что итогом теоретического и эмпирического исследования затрудненного общения станет построение строго научной и непротиворечивой классификация изучаемого феномена. В то же время различные методологические и теоретические подходы к изучению затрудненного общения, широкий спектр реальных проявлений трудностей, многоаспектность самой проблемы, не достаточное соотнесения содержания и объема понятия «трудность общения» с содержательной наполненностью входящих в него элементов порождают большое количество типологий и классификаций.

Свои трудности межличностного общения могут быть названы, если их рассматривать с позиции выделения в процессе общения определенных функций (Т.Д. Молодцова, В.В. Гура, С.Ю. Шалова) или стадий общения. В стадии установлении первого контакта наиболее распространенными проблемами являются застенчивость, аутичность, установить межличностные отношения, неумение предъявить себя другому человеку. А



неспособность преодолеть собственный эгоцентризм, неумение сохранить оптимальную психологическую дистанцию, общую неудовлетворенность отношениями можно связать со стадией стабилизации межличностных отношений. Если анализировать разные формы общения: формальное, ролевое, деловое, личностное, эмоциональное, то можно обнаружить соответствующие этим формам кластеры трудностей.

Классификация трудностей общения может осуществляться по их причинной обусловленности и содержательно-функциональным характеристикам. Так, например, по критерию причинной обусловленности выделяют трудности первичные, т.е. зависящие от природных особенностей человека и вторичные – социогенные и психогенные трудности. В зависимости от содержательно-функциональных характеристик (Н.Н. Бартош, Е.В. Галеева) выделяют субъективно переживаемые трудности, не всегда проявляющиеся в конкретном социальном взаимодействии и не очевидные для партнеров и объективные, т.е. обнаруживающие себя в условиях непосредственного контакта, вызванные объективными, преимущественно внешними причинами, снижающие успешность общения и удовлетворенность его протеканием.

В русле аспекта общения и проблема деятельности можно выделить классификацию, которая построена на основе изучения затруднений в общении, возникающих в ситуациях совместной деятельности. В связи с этим рассматриваются 2 типа проявления трудностей общения: общего и частного характера. Трудности общего характера появляются в равной мере под влиянием двух факторов: индивидуально-психологических особенностей общающихся людей; межличностных отношений и затрагивают все компоненты общения: когнитивный, поведенческий и аффективный.

Первый тип трудностей проявляется в трех основных формах:

1) в изменении интенсивности общения, проявляющейся в ситуациях совместной деятельности в виде варьирования коммуникативной насыщенности делового взаимодействия;

2) в изменении особенностей установления и поддержания контакта,

3) в изменении приемов и способов употребления вербальных и невербальных средств общения.

Психологические затруднения частного характера рассматриваются как специфичные по своему содержанию. В реальных ситуациях взаимодействия они возникают под влиянием только какого-либо из двух обозначенных выше факторов. Выделены два подкласса этих проявлений:

1) первый подкласс обусловлен фактором межличностных отношений и обнаруживается в ситуациях несогласия, преднамеренной дезинформации партнера, открытых столкновений и конфликтов, ухода от делового общения;

2) второй подкласс связан с индивидуально-психологическими особенностями собеседников.

В предпринятой классификации можно выделить внешнюю, объективно-ситуационную, связанную с характеристиками межличностных отношений и ситуаций взаимодействия и внутреннюю, субъективную, связанную с психологическими особенностями субъектов общения детерминанты затрудненного общения. Выделение обозначенных выше детерминант, представляется нам чрезвычайно важным, поскольку с их помощью можно отследить, как проявляются трудности общения вовне, как они репрезентируются для субъекта, внутренне переживаются. Иными словами, детерминанты или факторы затрудненного общения позволяют определить психологические проявления, признаки, корреляты трудностей общения, что необходимо для разработки методического инструментария их диагностики [11].

Рассмотрение основных подходов по проблематике затрудненного общения позволяет говорить о большом количестве психологических проявлений трудностей межличностного взаимодействия, все многообразие которых можно свести к двум основным формам:

1. Внешне выраженные, наблюдаемые в поведении субъектов в процессе их общения. Эмпирическими коррелятами этих форм трудностей выступают неадекватность поведения, нарушения согласованность, обострение взаимоотношений, неадекватность поведения, нарушения согласованности, обострение взаимоотношений до ссор и конфликтов, экспрессивно-речевые проявления, а также количественные показатели - интенсивность, длительность, синхронность, дистанция и объем общения.

2. Внутренние, субъективные проявления трудностей общения, которые могут быть отражены в сознании индивидов на рациональном (перцептивном) уровне в виде представлений о том, какие факторы и причины затрудняют общение, блокируют его, и на эмоциональном (аффективном) уровне в виде переживания психологического дискомфорта, неудовлетворенности от общения.

Таким образом, можно выделить следующие эмпирические корреляты трудностей общения: поведенческие – конкретные акты коммуникативного поведения субъектов общения, рациональные – представления самих субъектов о причинах и факторах, затрудняющих общение, эмоциональные – переживание психологического дискомфорта, неудовлетворения собой и общением в целом.

Большие возможности в изучении причин, форм проявления, способов осознания и переживания личностью своих трудностей в общении, а так же в разработке методов их коррекции открывает типизация индивидуально-психологических особенностей субъекта, которую можно осуществлять по различным основаниям. В качестве таковых можно использовать представления о различных уровнях психической регуляции: психофизиологической, индивидуально исполнительской, смысловой или собственно личностной. В соответствии с вышеизложенным, следует выделить два класса оснований:

а) основания, связанные с каким-то одним уровнем психической регуляции (тип нервной системы, особенности темперамента, характера, уровня самосознания, специфика мотивации и др.);

б) основания, которые носят комплексный или системный характер, включают различные уровни регуляции.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, анализируя данную проблему необходимо соотносить теоретические разработки системного характера с прикладными задачами и выйти на проблемы способов коррекции.

Предпринятый теоретический анализ работ по проблеме трудностей общения, позволяет сделать вывод о том, что и понятие «трудности общения», и его психологическое содержание неоднозначно в трактовке и раскрываются по-разному, в зависимости от тех теоретических позиций, которых придерживается автор. Термин «трудности общения» употребляется в психологической литературе как синоним «затруднений в общении», «проблем общения», «коммуникативных трудностей», «коммуникативных барьеров», «сбоев», «нарушений» и т.д. Содержательное наполнение этих терминов, их интерпретация неоднозначны, порой размыты, что существенно осложняет возможность теоретических обобщений в данной области исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учеб. пособие. - СПб., 1999. - 301 с
2. Аминов И.И. Психология делового общения: Учебное пособие / И.И. Аминов. - М., 2013. - 287 с.
3. Цуканова Е.В. Психологические трудности меж-

личностного общения. М., 2008. -250с.

4. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9-11.

5. Бекоева М.И. Многоуровневая система высшего профессионального образования как объект научно-педагогического анализа //Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 352-354.

6. Джиоева О.Ф. Социально-педагогические технологии оптимального решения затрудненного общения в общеобразовательной школе и вузе //автореферат кан. дис. Владикавказ, 2007. - 24с.

7. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216 с.

8. Кошечкина И.П. Профессиональная этика и психология делового общения: Учебное пособие / И.П. Кошечкина, А.А. Канке. - М., 2013. - 304 с.

9. Лешинская Е. А. Диагностика и коррекция коммуникативных трудностей у младших подростков: автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Ин-т психологии. - Киев, 1992. - 19 с.

10. Лабунская В.А. О смысловом пространстве невербального общения// Российский психологический журнал. №3.2014. С.93-109

11. Джиоева О.Ф., Маргиева З.Г. Социальная активность как фактор социализации личности //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2010. № 2. С. 120-125.

*Статья поступила в редакцию 07.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378.1

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ МЕТОДА ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

© 2017

**Ахметжанова Галина Васильевна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогика и методики преподавания»

**Довгий Марина Андреевна**, студент

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: marina.dovgy@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается на основе метода теоретического моделирования повышение правовой культуры педагогов. Отмечается противоречие между сложившейся системой правового обучения педагогических работников и положениями государственной политики в области профессионального образования. В качестве социального заказа определены требования Профессионального стандарта, который выделяет правовые знания как основу профессиональных компетенций педагога. На основе разработанной модели рассматриваются основные принципы, педагогические условия, структура и содержание повышения правовой культуры педагогов. При описании модели автор определяет основы правовой культуры педагога, обосновывает содержание правового обучения. При описании модели уделяется внимание ее компонентам. Отмечается, что при построении модели совершенствовании правовой культуры педагога необходимо соблюдение ряда педагогических условий, соблюдение которых повысит уровень мотивации педагогов и качество образовательного процесса. В заключении автор отмечает поэтапную реализацию модели и описывает этапы образовательного процесса. Отмечается, что данная модель весьма актуальна в условиях реализации Профессионального стандарта педагога и отвечает социальному заказу общества и государства. Авторы подчеркивают, что реализация модели повысит качество образования и снизит уровень правового нигилизма в образовательной среде.

**Ключевые слова:** правовая культура, профессиональные компетенции, педагог, модель повышения правовой культуры, правовое обучение, повышение квалификации, мотивация педагогов, Профессиональный стандарт, профессиональное образование, педагогические условия повышения правовой культуры.

## IMPROVING THE LEGAL CULTURE OF THE TEACHER BASED ON THE METHOD OF THEORETICAL MODELING

© 2017

**Ahmetzhanova Galina Vasilyevna**, doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Department "Pedagogy and methods of teaching"

**Dovgy Marina Andreevna**, student

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14, e-mail: marina.dovgy@yandex.ru)

**Abstract.** The article considers the increase of teachers' legal culture based on the method of theoretical modeling. There is a contradiction between the existing system of pedagogical workers' legal education and the provisions of the state policy in the field of vocational education. The requirements of the Professional Standard are defined. It distinguishes legal knowledge as the basis of the teacher's professional competencies. The authors develop the model considering main principles, pedagogical conditions and social environment. The structure and content improving the legal culture of teachers are examined. The authors determine the basis of the teacher's legal culture and approve the content of legal education. It is noted that in the model specification it is necessary to observe a number of pedagogical conditions. Its compliance increases the level of teachers' motivation and the quality of the educational process. In conclusion the authors reveal the gradual implementation of the model and describe the stages of the educational process. It is noted that this model is very relevant in the condition of asserting of the teacher's Professional Standard and meets the social priorities of the public and government procurement. The authors emphasize that the implementation of that model both improve the quality of education and reduce the level of legal nihilism in the educational environment.

**Keywords:** legal culture, professional competence, teacher, model of legal culture enhancement, legal education, professional development, teacher's motivation, professional standard, vocational education, pedagogical conditions for improving legal culture.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Актуальность темы на теоретическом уровне состоит в законодательной деятельности государства, государственном заказе в повышении правовой культуры педагогов. В соответствии и действующим Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования [1] для специальности 050100 Педагогическое образование (бакалавр), выпускник вуза должен знать основные международно-правовые акты, знать и использовать нормативно-правовые документы в своей деятельности, знать основы социальной политики, а также соблюдать права и интересы обучающихся. Таким образом, Федеральный государственный стандарт рассматривает формирование у выпускника вуза по педагогической профессии целого комплекса профессиональных компетенций, но правовая, как таковая, отдельно не выделяется. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного среднего общего образования), среди основных знаний педагога, указывает на необходимость владеть нормативной документацией по вопросам обучения и воспитания ребенка,

а также Трудовое законодательство и Конвенцию о правах ребенка [2].

Актуальность темы на практическом уровне связана с затруднениями педагогов в реализации государственных правоприменительных актов. Анализ материалов периодической печати, судебной практики свидетельствуют о многочисленных правонарушениях в сфере образования. Часто педагоги не знают правовых норм, действуют интуитивно, не осознавая противоправности своих поступков. В этих условиях необходимо повышение правовой культуры педагога для преодоления противоправности педагогических решений и защиты собственных законных интересов. Знание педагогом основ законодательной политики в сфере образования позволит избежать конфликтных ситуаций между участниками учебно-образовательного процесса и владеть правовой базой для цивилизованного разрешения в рамках правового поля. Знание основ образовательного законодательства необходимо руководителям и сотрудникам органов управления образованием, администрации образовательных учреждений, учителям, ведь именно на их плечах лежит необходимость формирования личности, гражданской ответственности, отношения к нашей



стране и обществу у подростков, в том числе и основам правовых знаний.

Актуальность данной темы на социальном уровне обусловлена потребностью общества в педагогах, как специалистов, знающих и соблюдающих права детей, способных защитить свои права обладающих правовой информацией и юридической грамотностью, умеющих ориентироваться в многочисленных юридических источниках, применять правовые нормы в конкретных практических ситуациях, защищать свои гражданские права, знать и защищать права ребенка.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В частности, вопросы, связанные со структурой, содержанием профессиональной правовой составляющей и условиями ее формирования и развития в процессе профессиональной деятельности специалистов в области образования, освещаются в работах отечественных исследователей: А.П. Андреева, В.И. Байденко, В.А. Болотова, Т.Г. Браже, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, О.М. Карпенко, А.М. Митяевой, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, а также в трудах зарубежных ученых: Ф. Вайнерта, Ж. Делора, Б. Оскарссона, Дж. Равенна, В. Хутмахира и др.

Теоретическую основу исследования составили фундаментальные труды ученых в области общей и профессиональной педагогики (А.С. Белкин, Г.Д. Бухарова, Э.Ф. Зеер, А.В. Мудрик, Г.М. Романцев, В.А. Сластенин, Е.В. Ткаченко, Н.Н. Тулькибаева и др.), работы по профессионально-правовой компетентности педагогов (С.В. Турин, О.А. Панова, И.Ю. Серяева, А.А. Черемисина, Т.И. Шамова и др.), по правовому воспитанию (Т.И. Акимова, А.А. Кваша, Е.А. Певцова, Л.И. Пертражицкий и др.); исследования правовой культуры личности и общества (А.Г. Кислов, В.С. Нерсисянц, Е.В. Татаринцев, Е.Я. Тищенко и др.), среды как фактора формирования, развития и самореализации личности (А.И. Артюхина, Л.С. Выготский, И.А. Ларионова, Л.В. Моисеева, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.); технологии обучения в вузе (С.И. Архангельский, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, В.А. Якунин и др.).

Отдельные вопросы формирования профессионально-правовой культуры педагогов рассматриваются в исследованиях И.В. Безукладниковой, Е.П. Болотовой, Ю.Ю. Ветютнева, Е.М. Кропанёвой, Е.А. Певцовой, Р.К. Русинова, А.А. Черемисиной.

Некоторые аспекты формирования правовой компетенции студентов в высших профессиональных образовательных учреждениях неюридического профиля освещаются в работах А.С. Аникиной, С.С. Воеводиной, Т.С. Волох, М.В. Горбушиной, С.В. Турина, А.В. Коротун, А.В. Молчановой, О.А. Панова, М.Е. Поляковой, В.В. Потомахина и др.

Нормативно-правовую базу исследования составили Конституция Российской Федерации (12 декабря 1993 г. с изм.), Закон Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1 от 10 июля 1992 г. с последующими изменениями и дополнениями, Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» № 125-ФЗ от 22 августа 1996 г. с последующими изменениями и дополнениями, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., ФГОС ВПО по направлению подготовки «050100 — Педагогическое образование» (бакалавр) (2010 г.), Письмо Министерства образования РФ «О гражданско-правовом образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях РФ» №391/11 от 19.03.1996 г. и другие.

При неоспоримой теоретической и практической значимости исследований указанных авторов следует отметить, что выделенная нами проблема формирования правовой культуры педагогов на основе метода теоретического моделирования не достаточно разработана и

требует большего внимания со стороны представителей фундаментальной науки. В этой связи актуальность исследования связана с нечеткостью определения правовой культуры в профессиональной деятельности педагога, ее структуры и неразработанностью критериев и уровней ее сформированности на практике.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью исследования является повышение правовой культуры педагогов на основе метода теоретического моделирования..

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Современная система образования в настоящий момент переживает период модернизации, связанный с поиском новой образовательной парадигмы, подготовке педагогов в соответствии с требованиями нового Профессионального стандарта. Образование выступает в роли социокультурной инновации: изменяется стратегия управления образовательной организацией, обновляются приоритеты во взаимодействии семьи и школы, появляются новые подходы к личности педагогического работника и его профессиональной деятельности.

Профессиональный стандарт, как инструмент кадровой политики, опирается на профессиональное образование педагогического работника в системе координат личностного и профессионального роста, является важным звеном в решении задач кадрового обеспечения образовательного процесса[3]. Рассматривая профессиональный стандарт с точки зрения личностно ориентированного подхода, необходимо отметить повышенное внимание его разработчиков к личности педагога: наличия необходимых для профессиональной деятельности компетенций, развитию культуры личности педагога, готовности к профессиональной деятельности с учетом новых преобразований в российском образовании.

Одним из важнейших элементов личности современного педагога является развитой правовой культуры. Современному педагогу при организации образовательного процесса необходимо действовать в соответствии с требованиями современного законодательства, быть в курсе постоянно меняющихся трудовых, дисциплинарных, административных законодательных решений.

Таким образом, существует противоречие между сложившейся системой повышения квалификации педагогических работников, в которой недостаточное внимание уделяется развитию правовой культуры и современными требованиями к уровню правовой культуры педагогов, как необходимого компонента их профессиональной деятельности.

Разрешение данного противоречия возможно при условии использования метода теоретического моделирования[4]. Это позволит изучить структуру и содержание объекта исследования, его основные свойства и методы деятельности, предоставит возможность для теоретического осмысления и научного прогнозирования правовой культуры педагога как объекта исследования.

Метод теоретического моделирования заключается в исследовании результатов, в том числе и образовательных процессов при помощи построения идеальной модели. Изучив характерные черты реальных образовательных процессов и тенденций, можно смоделировать требуемое состояние изучаемой системы[5]. Но для полной реализации модели необходимо ее соединение с практикой. Модель является заместителем реального объекта, что позволяет теоретически изменять ее состояние и проследить результаты экспериментальных процессов, не затрагивая моделируемого объекта.

Нами спроектирована модель совершенствования правовой культуры педагогов, которая учитывала следующие условия развития современной педагогической системы:

- мобильность, которая выражается в быстроте краткосрочных и долговременных изменений, необходи-

мости моментального реагирования на трансформацию системы образования;

- системность, которая выражается во взаимосвязи всех составляющих ее элементов, взаимодействии локальных образовательных сред;

- информационная насыщенность, предполагающая крупные объемы информации, виртуальный характер образовательных гаджетов, технологичность и геймизацию образовательного пространства;

- индивидуализация системы обучения, проявляющаяся с одной стороны в личностно ориентированном походе педагога к каждому ребенку как личности со всем спектром особенностей, с другой стороны, индивидуализация проявляется при подходе к содержанию обучения как разработка индивидуальной траектории обучения с учетом необходимых требований.

При проектировании модели учитывались вышеперечисленные условия, с учетом данных условий, отражающие изменения, происходящие с личностью педагогов, их правовым образованием, что предполагает совершенствование уже имеющихся правовых знаний, развитие навыков правового характера, повышения уровня правовой сознательности и адекватного правового поведения. Интеграция базовых знаний педагогов в области трудового и образовательного права, самообразования и современных технологий в обучении позволит смоделировать процесс повышения квалификации педагогов и повысить результативность образовательного процесса[6].

Строилась модель с опорой на Профессиональный стандарт, нормативно-правовую составляющую деятельности педагога в условиях модернизации системы образования, и опирается на ряд принципов профессионального образования: природосообразность, гуманизм, гуманитаризация, научность, гражданственность.

На наш взгляд, данные принципы подлежат более подробному рассмотрению.

Принцип природосообразности предполагает создание безопасной и комфортной образовательной среды [7]. Для профессионального обучения педагогических работников соблюдение этого принципа выражается в создании условий для реализации образовательных систем, безопасных для здоровья, прежде всего, исключающих стрессы, перегрузки, синдром профессионального выгорания[8]. Принцип природосообразности в профессиональном обучении педагогов должен обеспечивать потребности педагогов в саморазвитии и самосовершенствовании.

Основной задачей построения модели совершенствования правовой культуры педагога на всех этапах профессионального обучения является формирование образовательного пространства, безопасного от переутомлений и перенапряжений, несмотря на то, что педагоги зачастую совмещают процесс получения дополнительного профессионального образования с текущей профессиональной деятельностью[9]. Для реализации данного принципа необходимо строить работу с учетом мотивации работников, разработать разнообразные формы аудиторной и внеаудиторной деятельности, а также рефлексию с учетом целевого компонента, что обеспечить удовлетворенность от учебной деятельности и создаст положительную мотивацию на будущее.

Отметим также, что принцип педагогического гуманизма предполагает соблюдение прав и свобод всех участников педагогического процесса, а также норм российского и международного права, а также соблюдение принципа нравственной свободы человеческой деятельности. Традиционно, профессия педагога предполагает высокий уровень нравственности, поэтому реализация данного принципа особенно актуальна в условиях профессионального развития представителей данной профессии.

Соблюдение принципа гуманизма в профессиональном обучении педагогов, поворот к личности педагога,

его потребностям и профессиональным интересам не только повышает правовую и педагогическую культуру, но и обновляет содержание всего российского образования.

Следует заметить, что именно гуманитаризация образования предполагает расширение спектра гуманитарных дисциплин. При построении модели совершенствования правовой культуры, необходимо учитывать данный принцип как основу содержания образования.

Гуманитаризация профессионального образования отвечает социальному заказу государства и общества, испытывающих потребность в грамотных в правовом и духовном отношении педагогах, осуществляющих свою профессиональную деятельность на принципах патриотизма, гражданственности и демократических основах образовательной политики[10].

Заметим, что, спроектированная нами модель основана на принципе гуманитаризации направлена на широкую нравственно-правовую подготовку, формирование позитивных правовых установок в обучении педагогов и обеспечение бескризисного развития профессиональной педагогики.

Принцип научности играет важную роль при моделировании процесса совершенствования правовой культуры педагога, который предполагает опору на научный аппарат изучаемых процессов и явлений. При организации процесса обучения, с точки зрения принципа научности, выдвигается цель и задачи обучения, сведения и факты, достоверно изложенные в научных концепциях. В процессе обучения применяются дидактические приемы и принципы, программы обучения предусматривают основные теоретические положения, научные концепции и результаты научных исследований. Изложение материала необходимо строить на основе современных дискуссионных проблем, раскрывать все стороны изучаемых процессов и явлений, акцентировать внимание на разносторонних взглядах на решение научных задач[11].

В правовом обучении педагогов необходимо приращивать основы правовой культуры, формировать правовое мышление, навыки работы с нормативно-правовой документацией, знакомство педагогов с правовым образовательным пространством[12].

Умения выявлять задачи построения гражданского государства, акцентировать внимание обучающихся на социально-экономических и политических процессах, выработку стойкой гражданской позиции предполагает принцип гражданственности, так как гражданское образование выступает как необходимый фактор социально-значимого образования педагогов, формирование ответственности перед законом и обществом за вою профессиональную деятельность[13].

Таким образом, перечисленные принципы, составляющие основу модели совершенствования правовой культуры педагога в профессиональной деятельности ориентированы на государственный запрос педагогического работника как авторитетной, социально значимой личности в обществе[14].

Спроектированная нами модель совершенствования правовой культуры педагога представляет собой системный, состоящий из взаимосвязанных компонентов, которые реализуются в профессиональной деятельности и включает следующие компоненты: целевой, содержательный, деятельностный, оценочно-аналитический и результативный.

Рассмотрим подробнее компоненты модели повышения правовой культуры педагога.

Целевой компонент модели определяет мотивы, целевые установки модели, характеристику социального заказа личности педагога, обладает способностью к самосовершенствованию и самореализации. Педагогу в современной образовательной организации необходимо применять правовые нормы в профессиональной деятельности, транслировать правовые нормы и ценности другим участникам учебно-воспитательного процесса,

стремиться к реализации соответствия социального и государственного заказа Педагог должен быть готов к совершенствованию своей правовой культуры, обладать достаточной профессиональной мотивацией.

Содержательный компонент, рассматривается, как системообразующее звено, включающее теоретическую основу права, базовыми представлениями о законодательстве правоприменении, основных законах педагогической юстиции[15]. Содержательный компонент модели наполняется в результате совершенствования правовой культуры, информационная насыщенность дополняется технологичностью подходов и технологизацией самого содержания системы обучения.

Деятельностный компонент модели определяет смысл деятельности педагога по совершенствованию правовой культуры, а также непосредственно содержание деятельности по ее повышению: аудиторные занятия, включающие лекционный материал, практические и лабораторные занятия и внеаудиторные, такие как социально значимая деятельность, непосредственное решение ситуативных правовых задач, правовая социализация.

Оценочно-аналитический компонент модели включает самооценку результатов деятельности педагога, аналитическую работу по факторным показателям обучения: мотивации педагога к правовому образованию и самообразованию, психологическая и профессиональная готовность к деятельности по повышению правовой культуры, анализ средств и методов деятельности для достижения адекватных результатов работы по совершенствованию правовой культуры педагога[16].

Результативный компонент модели предполагает наличие условий для сформированности компетенций, определяемых рамками Профессионального стандарта, определяет параметры успешности функционирования и развития модели совершенствования правовой культуры педагога.

Модель дает возможность представить процесс совершенствования правовой культуры педагога как систему взаимосвязанных элементов. В процессе проектирования модели совершенствования правовой культуры педагога учитывалась специфика целей и условий учебно-воспитательного процесса, учитывались целевые установки и задачи учебно-воспитательного процесса, структурировалось содержание обучения на каждом этапе обучения[17].

При построении модели необходимо было также сообразности и ряд организационно-педагогических условий, среди которых важнейшими являются: обеспечение мотивационно-ценностной готовности педагогических работников к повышению правовой культуры, вовлечению педагогических работников в процесс совершенствования содержания профессионального правового знания, создания в рабочем пространстве педагога правовой среды[18]. Соблюдение данных условий предполагает использование средств и методов повышения правовой культуры, различных форм и методов аудиторных и внеаудиторных занятий, стимулирование познавательной и творческой деятельности, использованию современного материально-технического обеспечения, возможности проведения диагностики качества профессионального обучения педагогов в рамках программы обучения[19].

Отметим, что содержание процесса формирования правовой культуры педагогов предполагает и выделение элементов содержания, таких, как знаниевый, оценочный, социальный, коммуникативный, а сама модель совершенствования правовой культуры педагогов в профессиональной деятельности строится поэтапно и включает следующие этапы: диагностический, подготовительный, формирующий, оценочный.

Диагностический этап предполагает проведение исследования существующей проблемы, где с помощью диагностических методик выясняется уровень существующей правовой базы педагогов и их готовность к

совершенствованию правовой культуры.

Подготовительный этап предполагает проведение определенных мероприятий к повышению правовой квалификации: анализ диагностики, отбор содержания учебного материала, деление на группы, актуализация материалов обучения[20].

На формирующем этапе реализуется непосредственно процедура обучения: аудиторные и внеаудиторные занятия, педагогам предлагаются различные формы заданий, в том числе ситуационные[21]. Итогом формирующего этапа является защита аттестационной работы в группах, сформированных на подготовительном этапе[22].

Необходимо отметить и тот факт, что спроектированная модель охватывает весь образовательный процесс: от целевой и мотивационной составляющей, включая необходимые для ее функционирования педагогические условия, через содержание, включающее наполняемость правовыми знаниями и умениями, к результативному, включающему сформированный уровень правовой культуры (рис. 1).

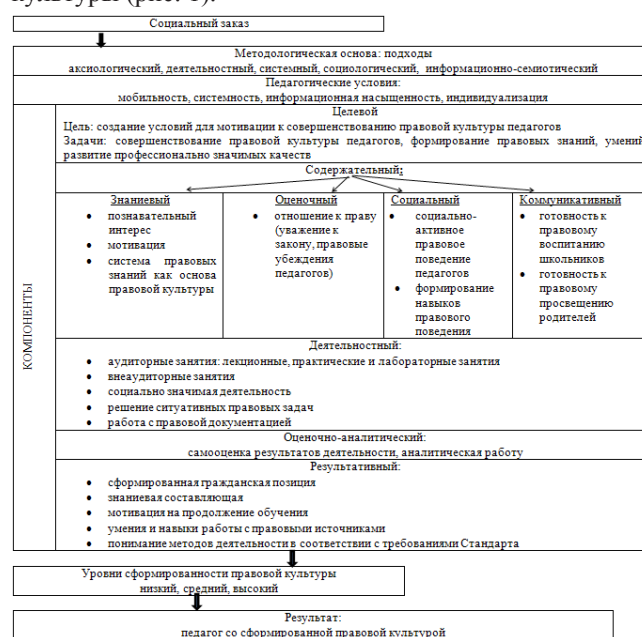


Рисунок 1 - Модель совершенствования правовой культуры педагогов в профессиональной деятельности

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, наши исследования показали, что реализация данной модели позволила приблизить педагогов к правовому поведению, способствовала преодолению правового нигилизма в образовательной среде, проявлению социально-правовой активности, готовности соблюдать законодательство Российской Федерации и препятствовать его нарушению, соблюдать образовательное законодательство, организовывать процесс правового обучения и воспитания.

Спроектированная нами модель может применяться для организации курсовой подготовки педагогов в системе повышения квалификации.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050101 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2016 г. N 544н. // ЭПС «Система ГАРАНТ»: ГАРАНТ-Максимум. Вся Россия / НПП «ГАРАНТ-СЕРВИС-УНИВЕРСИТЕТ». Версия от 03.07.2013.»Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфе-



ре дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”. // Там же.

3. Белянкова Е. И. Содержательный аспект правовой подготовки будущего учителя // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1074-1076.

4. Болотова Е. Л. Правовая подготовка педагога в условиях формирования гражданского общества Педагогическое образование и наука, № 2, 2012, С. 4-9.

5. Гранат Н. Л. Правосознание и правовая культура // Юрист. 1998. № 11/12. С. 6.

6. Клейменова, Е. В., Моралева, К. А. Правовая культура и ее стандарты в конституциях Российской Федерации // Правоведение. -2003. — № 1. — С. 50 — 56.

7. Коменский Ян Амос: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). М.: Карапуз, 2009, 288 с.

8. Куликова А.В. Правовая культура в рамках социологического подхода: содержание понятия, его особенности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. Выпуск 1 (5). Н. Новгород, 2006.

9. Лазарев В. В. Общая теория права и государства. М., 2001. С. 251. Уледов А. К. К определению специфики культуры как социального явления // Филос. науки. 1974. № 2. С. 28.

10. Марченко М.Н. Проблемы теории государства и права. М., 2005. С. 216.

11. Семетко А. П. Правовая культура социалистического общества: сущность, противоречия, прогресс. Свердловск, 1990. С. 21.

12. Белякова Н. В. Профессиональная мобильность педагогических кадров как показатель их успешности в условиях перехода на стандарты нового поколения // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» 2013 - № 2 – С.

13. Пулина А. А. Профессиональная мобильность педагога как условие инновационного развития современной школы / А. А. Пулина // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (7). — С. 224–230.

14. Копылова И. А. Самообразование педагога как условие профессионального роста // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — СПб.: Свое издательство, 2015. — С. 51-54.

15. Профессионально значимые качества будущих педагогов профессионального обучения / Е.В. Евплова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 2. – С. 62–65.

16. Жарылгасова П.Е., Кокшеева З.Т. Профессиональная компетентность педагога // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7-2. – С. 142-143

17. Сальников В. П. Теория права и государства : курс лекций / под ред. Н. И. Матузова, А. В. Малько. М.: Юрист, 1997.

18. Станченко Е. Н. Профессиональная деятельность педагога в школе // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. — С. 149

19. 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», 2013. - 18 с. -

20. Белянкова Е. И. Содержательный аспект правовой подготовки будущего учителя // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 1074-1076.

21. Будкина Л.В., Быстрова Л.В. Правовая культура педагога как условие успешной правовой социализации учащейся молодежи // Современные проблемы науки и

образования. – 2012. – № 2 – С. 19-23.

22. Бобылева Я. В., Борисова С. В., Гриценко Л. А. Педагогические условия формирования правовой культуры будущих учителей // Молодой ученый. — 2014. — №17. — С. 452-454.

*Статья поступила в редакцию 26.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 376.3

**ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ПОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

© 2017

**Дыбина Ольга Витальевна**, доктор педагогических наук,  
профессор, заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, дом 14, e-mail: dybinaov@yandex.ru)*

**Аннотация.** В данной статье раскрывается подход к формированию основ культуры познания у старших дошкольников. Дается определение понятию «культура познания». Проводится обзор психолого-педагогической литературы, посвященной изучению данной проблемы. Очерчивается область научных отраслей, в рамках которых ведутся исследования в области формирования у детей основ культуры познания. Особое внимание уделяется рассмотрению структурных компонентов культуры познания у ребенка. В статье отмечено, что основными компонентами культуры познания являются побудительный, эмоционально-оценочный, технологический, управленческий и смысловой, которые проявляются в познавательно-исследовательской деятельности дошкольника. Проведен констатирующий эксперимент по изучению уровня сформированности основ культуры познания у детей 6-7 лет. Результаты полученных данных свидетельствуют о недостаточности проявления детьми потребностей в получении впечатлений, желания искать информацию, задавать вопросы, ставить цель и реализовывать ее в деятельности. Показаны возможности разнообразных активных методов, обеспечивающих развитие каждого компонента (элемента) культуры познания у детей дошкольного возраста в процессе познавательно-исследовательской деятельности. Установлено, что процессы развития ребенка, организуемые взрослым, должны быть построены так, чтобы они одновременно стимулировали и саморазвитие, а это требует особых организации и методов воспитательной работы с детьми. Данная проблематика имеет многогранный характер.

**Ключевые слова:** культура познания, компоненты культуры познания, показатели сформированности у детей основ культуры познания, метод «оживления», сообщения и признания, познавательно-исследовательская деятельность.

**FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF THE CULTURE OF COGNITION IN THE PROCESS  
OF COGNITIVE-RESEARCH ACTIVITY OF CHILDREN AGED 6-7**

© 2017

**Dybina Olga Vitalevna**, doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department  
of «Preschool pedagogy and psychology»*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, street of Belarus, the house 14, e-mail: dybinaov@yandex.ru)*

**Abstract.** This article reveals the approach to developing the cultural basis of knowledge from the older preschoolers. Defines the concept of “culture of knowledge”. A review of psychological and pedagogical literature devoted to the study of this problem. Outlines the scientific sectors in which research is being conducted in the area of teaching children the foundations of a culture of knowledge. Special attention is paid to the structural components of cultural knowledge in a child. The article noted that the basic components of cultural knowledge are motivational, emotional-evaluative, technological, managerial and meaning, which are manifested in cognitive and research activities of a preschooler. The stating experiment to study the level of formation of bases of culture of cognition in children 6-7 years. The results of the data evidence of failure of manifestation of children’s needs in receiving impressions, the desire to seek information, ask questions, set a goal and implement it in activity. Shows the power of various active methods for the development of each component (element) of a culture of knowledge in the process of cognitive-research activity among children of preschool age. It is established that the child’s development processes organized by the adult must be built in such a way that they both stimulate and develop themselves, and this requires special organization and methods of educational work with children. This problem is multifaceted.

**Keywords:** culture, cognition, components of culture, cognition, signs of development in children the foundations of a culture of knowledge, the method of “revival”, messages and recognition, cognitive-research activity.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В период высокоинтеллектуальной культуры 21 века познание выступает в виде приспособления, противостоящего кризисным действиям и регрессивным чертам в совершенствовании сообщества. Меняется характеристика человеческого познания: «техногенность» и установка на завоевание природы отдают место «техносоциокультурному» познанию гуманитарного и комплексного нрава. Данный процесс во многом находится в зависимости от воспитания личности, учета ее потребностей. Социальный заказ государства в образовании направлен на развитие активной личности ребенка, стремящейся к познанию действительности, ее связей и отношений и овладению опытом человеческой культуры.

В настоящее время все актуальнее становится проблема формирования у детей культуры познания. Термин «культура познания» стал применяться относительно недавно в таких науках как философия, психология и педагогика. В науке применяются аналогичные, но более локальные или масштабные определения: культура мышления, культура учебно-познавательной деятельности и др. Но ученые, используя эти понятия, в одном из контекстов, не дают каких-либо истинных определений [1;2;3;4]. Это предполагает всестороннее

осмысление этого феномена, и раскрытие в условиях дошкольной образовательной организации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В последние десятилетия динамично развиваются новые подходы к проблеме культуры познания. Ученые считают, что культура познания наиболее интенсивно развивается у ребенка в дошкольные годы в процессе научно организованной познавательной деятельности. Данная работа опирается на труды психологов и педагогов [5-8].

В дошкольном возрасте доступно формирование основ культуры познания. Это обусловлено психофизиологическими особенностями дошкольников, а именно, развиваются образные формы познания окружающего мира, что говорит о готовности детей овладеть разнообразными сведениями об окружающей действительности; готовность оперировать представлениями значительно расширяет границы познания многообразия мира, его связей и отношений; происходят изменения в эмоциональной сфере (от ситуативности и неустойчивости к регуляции). Современному ребенку присущее разнообразие и широта взглядов на мир. Социальная ориентация в жизни ребенка позволяет ему к 6-ти годам

неплохо разбираться в окружающем его мире, понимать его своеобразие, разнообразие [8;9].

Требуется пересмотр содержания образовательной деятельности, переосмыслением того, чему учить. В связи с этим построение работы по познавательному развитию дошкольников предполагает не только формирование целостной картины мира, но, что более важно, развитие познавательной мотивации и познавательной активности детей, освоение детьми культурных способов и средств познания, обеспечивающих эту активность, что определяется культурой познания, занимаемой позицией, обеспечивающей исследовательское поведение.

Культура познания олицетворяет собой объединение побудительного, эмоционально-оценочного, технологического, управленческого и смыслового элементов, которые проявляются в каждом акте познавательно-исследовательской деятельности ребенка [10, с. 14-15]. Перечисленные выше компоненты по-особенному проявляются у детей дошкольного возраста, и из-за этого необходимы разнообразные методы, обеспечивающие развитие этих компонентов познавательной культуры.

Структура побудительного компонента культуры познания у ребенка дошкольного возраста представлена его любознательностью, желанием обогащать и расширять свои впечатления. И еще важен энтузиазм детей, который направлен на содержание познавательной работы, к ее процессу и эффекту. Развитию побудительной составляющей помогают: предложение и решение всевозможных проблемных ситуаций, разнородные эвристические беседы, интересные примеры, поисковые вопросы, игровые приемы и прочее [11, с. 23].

Структура технологического компонента культуры познания выражена у дошкольника как объединение способов и средств чувственного познания. Информация познавательного характера, обследование объектов, наблюдения, упражнения репродуктивного и творческого характера, постановка разнообразных вопросов, формулировка предположений, каких-либо доказательств, выводов, моделирование, экспериментирование и другие методы помогают развитию технологического компонента культуры познания.

В дошкольном возрасте данный компонент выражается чаще всего способами и средствами чувственного познания (то есть восприятие, образное мышление, воспроизводящее и продуктивное воображение, образная память). Логическое мышление у детей подготовительной к школе группы находится на уровне становления и в тот момент не может выступать объективным показателем культуры познания.

Структура эмоционально-оценочного компонента культуры познания ребенка представлена эмоционально-оценочным, а также эмоционально-ценностным отношением. Творческие задания, игры-путешествия, игровые ситуации, решение логических задач и прочее помогают развивать у ребенка дошкольного возраста оценочный компонент культуры познания.

Особенность этой составляющей культуры познания в подготовительной к школе группе состоит в том, что сформированное опережающее ценностное отношение к реальности оказывает определяющее и коренное значение в становлении системы личностных целей, оценок, вследствие которых формируются отношения ребенка к окружающему миру и с миром.

Структура управленческого компонента культуры познания представляет собой объединение волевых импульсов и волевой регуляции познания, которые выражаются у дошкольника в умении определять цель, следовать этой цели в ходе познавательно-исследовательской деятельности; формулировать поэтапный план деятельности; рассуждать во время поиска решения. Совместные обсуждения поставленной цели, дискуссии, последовательная и ступенчатая подача материала, напоминания о важности достижения цели, а также о способах ее достижения, обязательное сопровождение

ребенка взрослым, составление плана выполнения задания, четкого словесного отчета о выполненных действиях и результате помогают развивать управленческий компонент.

Управленческая составляющая объединяет в себе волевые импульсы и волевую регуляцию, которые проявляются на различных этапах познавательной деятельности. К окончанию периода дошкольного возраста неосознанное управление деятельностью познания выражается у ребенка в умении принимать, удерживать и достигать цель деятельности, которую ставит взрослый; в способности самому поставить цель деятельности и руководствоваться ею; в умении сохранять цель деятельности в ситуации затруднения. Дошкольник должен быть способен сформулировать поэтапный план своей деятельности. Он может в течение нескольких минут выражать внимание к объекту познания, даже если отсутствует непосредственное эмоциональное удовольствие при выполнении познавательных заданий.

Структура смыслового компонента культуры познания объединяет в себе систему объективных знаний, а также их личностные смыслы. Ребенок дошкольного возраста осваивает принципы, на которых строится система знаний; учится находить себя в системе жизненных отношений, оценивать себя в обществе других, учиться понимать стимулы своей деятельности, сущность жизненных ситуаций и скрытых текстов. Факторы вживания, перевоплощения, идентификации, решение задач, направленных на поиск смысла, а также беседы помогают развивать смысловой элемент культуры познания.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Проведенный анализ психолого-педагогической литературы предоставил возможность теоретически обосновать процесс формирования основ культуры познания у ребенка подготовительной к школе группы, и охарактеризовать ее структурные компоненты. Тем не менее, на практике воспитатели дошкольных образовательных организаций все еще недооценивают возможности дошкольного детства в развитии основ культуры познания. Одной из причин сложившегося положения является неразработанность комплекса диагностических методик для определения уровней и динамики сформированности всех компонентов основ культуры познания у детей подготовительной группы. Необходимость решения этого вопроса обозначила постановку цели данного исследования.

Исследование направлено на изучение уровня сформированности у детей 6-7 лет компонентов основ культуры познания, и определение эффективности активных методов и разработанных игр и упражнений в данном процессе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Диагностическое исследование проводилось с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи в количестве 150 человек на базе детских садов АНО ДО «Планета детства «Лада». В процессе исследований был использован комплекс методов: теоретических (анализ и обобщение психолого-педагогической, философской литературы по проблеме исследования) и эмпирических (педагогические ситуации, игры, решение игровых задач); изучение и обобщение передового педагогического опыта; опытно-экспериментальная работа; статистическая обработка фактического материала.

Исследование осуществлялось поэтапно. Для решения задач на каждом этапе были выделены задача, показатели и определены соответствующие методики, представленные в таблице 1.

Анализ результатов проведенных диагностических методик позволил детям отнести к высокому, среднему и низкому уровням.

В результате констатирующего эксперимента высокий уровень сформированности у детей 6-7 лет компо-



нентов основ культуры познания был выявлен у 23% детей, они самостоятельно ориентируются в новой познавательной ситуации, понимают инструкции, руководствуются ими при выполнении заданий. Дети планируют этапы своей деятельности, прогнозируют ее результаты, осознанно выбирают необходимый источник информации, проявляют инициативу, задавая разнообразные вопросы.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего исследования

Задачи	Показатели		Методики
	Этап I		
Выявить уровень сформированности у детей 6-7 лет компонентов основ культуры познания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие познавательных потребностей во впечатлениях;</li> <li>- умение детей ставить разнообразные вопросы, формулировать предположения, каких-либо доказательства, выводы;</li> <li>- желание детей искать информацию;</li> <li>- умение определять цель, следовать этой цели в ходе познавательно-исследовательской деятельности;</li> <li>- умение принимать, удерживать и достигать цель деятельности, которую ставит взрослый;</li> <li>- умение детей понимать специфику своей деятельности</li> </ul>		Игровое задание «Я - мастер» Решение игровых задач «Используй по-новому» Игра «Что? Где? Когда?» Игра «Необычная загадка» Педагогическая ситуация «Решение проблемных ситуаций» Игра «Важное задание»
Изучить состояния проблемы в педагогической практике	Этап II		Анкета «Формирование у детей 6-7 лет компонентов основ культуры познания»
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- значимость и актуальность для педагогов, ДОО проблемы формирования у детей компонентов основ культуры познания;</li> <li>- изучение педагогами методической, педагогической и психологической литературы по проблеме формирования у детей компонентов основ культуры познания;</li> <li>- планирование форм и методов работы с детьми по формированию у них компонентов основ культуры познания</li> </ul>		

Средний уровень сформированности у детей 6-7 лет компонентов основ культуры познания был выявлен у 49% детей, они могут ориентироваться в познавательной ситуации и предлагать решение проблемы с помощью взрослого, интерес к источникам информации неустойчивый и ситуативный. Дети с помощью взрослого могут получить необходимые сведения, задать вопросы, удерживать и достигать цель деятельности.

Низкий уровень сформированности у детей 6-7 лет компонентов основ культуры познания был выявлен у 28% воспитанников, они не ориентируются в источниках информации, не осознают ее многообразие и целевое назначение, не заинтересованы в поиске сведений, не умеют делать выводы даже при помощи взрослого. У детей отсутствует наличие познавательных потребностей во впечатлениях, слушает вопросы, задаваемые другими детьми, но сами не сформулировать вопросы не могут, не всегда могут добиться результатов.

Контрольный эксперимент показал следующие результаты - высокий уровень сформированности у детей 6-7 лет компонентов основ культуры познания был выявлен у 54% детей, средний уровень - у 34 %, низкий уровень - у 12%.

Результаты, полученные в процессе проведения диагностического исследования, позволили сделать вывод, что невысокие показатели уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста компонентов основ культуры познания, обусловлены:

- отсутствием системы работы по данному направлению;
- не наблюдается достаточной подготовленности педагогов в области выбора методов, форм, приемов работы, направленной на решение задач по формированию у детей компонентов основ культуры познания.

Данные факторы были учтены при организации и проведении дальнейшего исследования, их реализация положительно сказалась на полученных результатах в ходе контрольного эксперимента. Контрольный этап эксперимента проводился с детьми 6-7 лет и был направлен на изучение положительной динамики в уровне сформированности у них компонентов основ культуры познания. С этой целью использовались диагностические методики, что и на этапе констатации (таблица 1). Результаты контрольного эксперимента показали увеличение детей, отнесенных к высокому уровню сформированности коммуникативных умений (с 23% до 54%). В основном его составили дети, отнесенные по результатам констатирующего этапа эксперимента к высокому и среднему уровням. Дошкольники стали более заинтере-

сованы в поиске информации, самостоятельно сравнивают информацию из различных источников, обобщают, анализируют, делают логически обоснованные выводы из полученной информации. Позитивно, что ребенок стал более активен в принятии и постановке познавательной цели, самостоятельно определяет суть проблемы, предлагает и обосновывает способы ее решения, делает выводы по результатам исследования.

Теоретические изыскания и результаты диагностического исследования позволили уточнить понятие «основы культуры познания» и разработать игры и упражнения по формированию у детей старшего дошкольного возраста основ культуры познания. При разработке игр и упражнений учитывали их информационную, эмоциональную и регуляторную насыщенность, что определялось содержанием, правилами, вариативностью мотивации и образностью игр, возможностью изменения игровых действий, перевоплощением ребенка в конкретный образ при определенной игровой ситуации.

Акцентирование образовательной работы с детьми не столько на содержательной стороне познания, сколько на его средствах и способах, на организации деятельности детей по их освоению, что имеет первостепенное значение для развития культуры познания, интеллектуальных и творческих способностей. Приоритет принадлежит освоению детьми опыта познавательно-исследовательской деятельности, а не представлений, которые являются результатом познания.

В процессе экспериментальной работы применялись разнообразные механизмы проектирования и осуществления содержания познавательно-исследовательской деятельности:

1. Создание педагогом «встречи» содержания познавательно-исследовательской деятельности, которое предусмотрено программой воспитания, с актуальными потребностями, а также интересами детей экспериментальной группы. Создание совместного содержания деятельности и общения.
2. Внесение педагогом содержания познавательно-исследовательской деятельности, предусмотренного программой воспитания, без учета интересов детей.

Познавательно-исследовательская деятельность выступает как обобщенная система действий, направленная на обследование основных свойств объектов познания. Организация познавательно-исследовательской деятельности детей во всей совокупности разновидностей, и прежде всего экспериментирования, способствует изменению характера формируемых представлений, позволяет ребенку занять активную позицию в познании окружающей действительности, проявить инициативу и самостоятельность, став субъектом этого процесса. Поисковый характер действий в процессе познавательно-исследовательской деятельности приводит к тому, что дети самостоятельно «открывают» и преобразуют знания, выступая в роли исследователей, творцов, а не получают знания в готовом виде.

Дошкольник способен осуществлять как реальное исследование, экспериментирование (практическое познание действительности как оперирование с самим объектом или его материальной моделью), так и мысленное исследование, экспериментирование (оперирование идеальной моделью, заменяющей реальный объект) в процессе познавательно-исследовательской деятельности [12;13;14;15].

Освоение навыков познавательно-исследовательской деятельности происходит от освоения отдельных познавательных умений (экспериментальных, исследовательских, моделирующих, проективных, преобразовательных) и их операционально-деятельностного состава к осознанному выбору и осуществлению адекватных действий при решении конкретных поисковых задач.

Для осуществления познавательно-исследовательской деятельности важно, чтобы ребенок освоил ее

специфические умения: умение видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, классифицировать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, работать с текстом и доказывать, защищать свои идеи и др. [16;17;18;19].

Было определено, что смыслы и ценности предмета, процесса, а также продукта познания, различные способы познавательной деятельности представляют собой инвариант содержания познавательно-исследовательской деятельности дошкольника. Для детских исследований можно использовать такие проблемы, как почему идет снег, почему идет дождь, почему спряталось солнце, почему волосы непослушные, почему желтеют листья и т.д. Они являются условием развития у него основ познавательной культуры. Опытнo-экспериментальная работа показала, что данный инвариант способен интегрироваться в любую программу дошкольного образования.

В ходе формирующего эксперимента были апробированы разнообразные активные методы, обеспечивающие развитие каждого компонента (элемента) культуры познания у детей дошкольного возраста [20, с. 105].

Метод признания детских чувств, проблемные, рефлексивные вопросы развивают у ребенка оценочный компонент культуры познания.

Метод сообщения, которые носят познавательный характер, наблюдения или обследование предметов, упражнения творческого характера, постановка вопросов, формулирование предположений, доказательств и выводов помогали развивать у ребенка дошкольного возраста технологический компонент культуры познания.

Метод «оживления», когда дети принимали на себя роль предмета познания, решение задач на поиск смысла, очеловечивание и диалог с объектом познания, беседы воспитателя с детьми и др. развивали у них смысловой компонент культуры познания.

Воспитанники эмоционально реагировали на метод «оживления». Благодаря чувственно-образным и мысленным представлениям дошкольник пытается как бы «переселиться» в изучаемый им объект, почувствовать и «познакомиться» с ним изнутри. Например, с ребятами подготовительной группы за время эксперимента пробовали «переселиться» в свечу, дерево, камень, кошку, облако. Этому методу помогает использование словесных указаний вида: «Представьте себе, что вы именно то растение, которое сейчас стоит перед вами. Ваша голова является цветком, туловище – стеблем, руки – листьями, ноги – корнями...».

В моменты наилучшего оживления ребенок начинает задавать вопросы объекту и себе, пытается именно на чувственном уровне воспринять, понять, увидеть ответы на собственные вопросы. Появляющиеся при этом процессе мысли, чувства, ощущения – это и есть эвристический образовательный продукт дошкольника, способный потом быть выражен в устной, письменной, знаковой, или любой другой форме. Наблюдение объекта в данном случае переходит как бы в самонаблюдение дошкольника, если предварительно удастся отождествить себя с объектом. При организации познавательно-исследовательской деятельности следует опираться на личностно-ориентированный и деятельностный подходы, что позволит ребенку выступить как полноценный субъект собственной активности при выполнении заданий (задач), которые предъявляются педагогом. Это значит, что ребенок при осуществлении познавательно-исследовательской деятельности может осуществлять целеполагание, целеудержание и целеосуществление.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Очевидным результатом исследования стала положительная динамика сформированности у старших дошкольников основ культуры познания, которую можно рассматривать в качестве показателя эффективности активных методов, игр и

упражнений, что нашло подтверждение в процессе проведения контрольного эксперимента.

Эксперимент продемонстрировал, что дети самостоятельно устанавливают, правильно и полно характеризуют систему взаимосвязей объектов исследования, осознанно осуществляя комплекс целенаправленных действий в познавательно-исследовательской деятельности. Они могут устанавливать многообразие связей, отношений между объектами, явлениями, системами; делать заключение о скрытых свойствах объектов исследования.

Итоги исследования свидетельствуют о важности использования в данном процессе разнообразных активных методов, игр и упражнений. Игры и упражнения для детей обеспечивают дошкольникам эмоциональную стабильность, что в свою очередь способствует проявлению умения принимать, удерживать и достигать цель деятельности, которую ставит взрослый. Предметом дальнейших исследований может стать оптимальная модель формирования у дошкольников основ культуры познания с учетом ее адаптации для решения проблемы преемственности между дошкольным возрастом и младшим школьным возрастом в организации познавательно-исследовательской деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Библиер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31-42.
2. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 462 с.
3. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 379 с.
4. Флиер А.Я. Историческое развитие культуры познания // Вестник культуры и искусств. 2014. № 3 (39). С. 31-40.
5. Венгер Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Дошкольное воспитание. 1979. № 5. С. 36
6. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление ребёнка и возможности его активизации // Вестник МГПУ. 2010. № 2. С.46-53.
7. Чумичева Р.М. Ребенок в мире культуры. Ставрополь: Ставропольский институт образования, 1998. 558 с.
8. Щетинина В.В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4 (22). С. 441-444.
9. Безрукова В.С. Социальная ориентация старшего дошкольника: условия и результат формирования // Интеграция образования. 2010. № 2 (58). С. 61-67.
10. Гончарова Е.Ю. Педагогические условия развития основ культуры познания у ребенка старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 24 с.
11. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте - СПб. : Питер, 2008. 464 с.
12. Веракса Н.Е., Галимов О.Р. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2013.
13. Короткова Н.А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников // Ребенок в детском саду. 2003. № 3. С. 4-12
14. Подьяков Н.Н., Подьяков А.Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников. Н. Новгород. 1999. 53 с.
15. Подьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: Автореф. дис. ... доктора псих. наук : 19.00.07 / МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2001. 48 с.
16. Подьяков А.Н. Исследовательская активность ребенка // Детский сад от А до Я. Научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2004. № 2. С.10-20.
17. Щетинина В.В. Определение подходов к характеристике поисково-информационных умений дошкольников // Восточный вестник науки. 2016. № 1 (1). С.32-38.

18. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. - М.: «Ось-89», 2006. 408 с.

19. Савенков А.И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании // Детский сад от А до Я. Научно-методический журнал для педагогов и родителей. 2004. № 2. С. 22-56.

20. Якунина И.С. Развитие культуры познания у дошкольников //Новое слово в науке: перспективы развития. 2014. № 1 (1). С. 104-105.

*Статья поступила в редакцию 17.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 371

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ГУМАНИЗМА И ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

© 2017

**Епхиева Марина Константиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Педагогики и психологии»

**Хубулова Моника Георгиевна**, студентка психолого-педагогического факультета  
*Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова*  
(362003, Россия, РСО-Алания, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: hubulowa2012@yandex.ru)

**Аннотация.** Духовно-нравственное формирование личности невозможно без творческого начала, оно, как уникальный социокультурный феномен, объективно обладает способностью сплачивать людей, объединять их в процессе достижения высоких социально значимых целей, независимо от социальной принадлежности и вероисповедания. Духовность исторична и социально детерминирована, следовательно, как личностную направленность её можно формировать. Воспитание духовности как цель - это залог успешного обновления общества. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл выделить основные: духовность-это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям. Духовность-это личностное качество, которое не даётся изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей. Наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Это связано со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переноской в современном мире. В связи с таким положением перед педагогическими коллективами образовательных учреждений ставится архиважная социальная задача- возрождения духовности всем арсеналом существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Одним из возможных способов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса в условиях современного вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляют собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе.

**Ключевые слова:** гуманизация, духовно-нравственные ценности, народная педагогика, этнокультурный компонент, традиции, фольклор, культура, этнос, духовность, национально-региональный компонент. этнопедагогизация, личность, гуманитаризация.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF HUMANISM AND TOLERANCE IN THE CONDITIONS OF MODERN HIGHER EDUCATION

© 2017

**Ephieva Marina Konstantinovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor "Pedagogics and psychology"

**Khubulova Monika Georgievna**, student of Psychological and Pedagogical Faculty  
*North Ossetian State University named after Kosta Levanovich Khetagurova*  
(362003, Russia, RSO-Alania, Vladikavkaz, street Vatutina, 46, e-mail: hubulowa2012@yandex.ru)

**Abstract.** Spiritual and moral formation of personality is impossible without a creative beginning; it, as a unique sociocultural phenomenon, objectively has the ability to unite people, unite them in the process of achieving high socially significant goals, regardless of social affiliation and religion. Spirituality is historical and socially determined, therefore, as a personal orientation it can be formed. The upbringing of spirituality as a goal is the key to a successful renewal of society. With all the diversity of approaches to understanding "spirituality", it makes sense to identify the main: spirituality is the highest level of development of a person building his relationships on humanism and striving for higher human values. Spirituality is a personal quality that is not given initially, but is formed in the course of mastering universal human values. There is a fairly sharp violation of the process of formation and development of the spiritual world of the younger generation. This is due to the current deficit of spiritual and moral values, their reassessment in the modern world. In connection with this situation, the pedagogical collectives of educational institutions are given the archival social task of reviving spirituality with the whole arsenal of existing means. This is above all the revival of the people's pedagogical culture, the traditions of ethnic education. One of the possible ways of qualitative changes in the content of the teaching and upbringing process in the conditions of a modern university is the inclusion of humanistic ideas and traditions of popular pedagogy in it. Securing in itself the centuries-old experience of history and carefully passing it on to subsequent generations for further development, the customs and traditions of popular pedagogy serve as a mechanism for the development of the spiritual world, represent ways of transferring valuable information on a socially-psychological basis.

**Keywords:** humanization, spiritual and moral values, folk pedagogy, ethno-cultural component, traditions, folklore, culture, ethnicity, spirituality, national-regional component, ethnopedagogization, personality, humanization.

Целостность регионально-этнической культуры воспитания обеспечивается наличием в ней веками создаваемого народом идеала совершенного человека – идеала, составляющего одно из слагаемых духовной культуры любого этноса. Традиции народа, фольклор, народная мудрость - это эффективное средство воспитания справедливости, трудолюбия, гуманности, т.е. тех качеств, которые являются основой духовно-нравственной культуры каждой личности. О необходимости воспитания у подрастающего поколения уважения к традициям, языку, культуре своего народа говорили Я.А. Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д. Ушинский и др. Так, например, А. С. Макаренко считал народную педагогику важнейшим средством воспитания и призывал изучать не только педагогический опыт народа, но и опыт талантливых

педагогов народной среды. Современная высшего образования стремится все более продуктивно включать содержание национально-регионального компонента в целостный учебно-воспитательный процесс сети соответствующих учреждений. Необходимо отобрать из этого содержания наиболее приемлемый в существующих условиях объем знаний и скоординировать его с общими стандартами образования, создав тем самым оптимальную педагогическую модель совершенной личности. Истоки саморазвития вуза лежат в этнопедагогизации системы образования, в творческой инновационной педагогической деятельности преподавателей. Важное место в структуре профессиональной компетентности педагога занимает этнопедагогическая культура. Актуальность приобретает этнопедагогизация целей, содержания и

процесса подготовки будущего педагога. Являясь главным и решающим фактором интеграции обучения и воспитания, этнопедагогизация представляет собой процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство). Основное содержание этнопедагогической культуры должно складываться в системе профессионального педагогического образования. В условиях полиэтнического общества этнопедагогические идеи становятся важными компонентами в формировании личности педагога. Важнейшим фактором и необходимым компонентом в воспитательном процессе при формировании этнопедагогической компетентности учителя является культура, которая складывается веками, собирает духовные ценности каждого поколения. «Культура цементирует жизнь нации, - подчеркивает В.Г. Крысько, - обеспечивая функционирование её социальных институтов, наполняя их полноценным, значимым для всех людей содержанием, проявляясь в специфических интересах, складе ума и образе жизни, традициях и моральных нормах, образцах межличностного и межгруппового поведения и самовыражения» [1,81]. Функциональное значение культуры – это воспитание подрастающего поколения. Изучая культуру своего народа, региона в контексте мировой культуры, будущие учителя постигают понятие регионального своеобразия духовного мира предков. Происходит обращение к народному опыту воспитания. Образование, как часть культуры, создает необходимые условия для духовно-нравственного формирования личности. Оно является своеобразным отражением социальных отношений, показателем духовного здоровья общества. Духовно-нравственное формирование личности невозможно без творческого начала, оно, как уникальный социокультурный феномен, объективно обладает способностью сплачивать людей, объединять их в процессе достижения высоких социально значимых целей, независимо от социальной принадлежности и вероисповедания. Все это требует целенаправленной работы, позволяющей формировать высоко нравственных специалистов. Ведущей роли в духовно-нравственном формировании личности посвящены труды Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, труды И. Канта о трансцендентности сферы духовного; Г.Гегеля об «абсолютной духовной идее», «мировом духе и разуме»; Р.Штайнера, который выделяет чувство благодарности, чувство любви, чувство долга; выдающихся русских философов, просветителей, педагогов: Д. И. Писарева, Н. И. Пирогова, К.Д.Ушинского, Л. Н. Толстого, А.С.Хомякова, а также идеи философов современности Д. С. Лихачева и А.И.Арнольдова. Проблема духовно-нравственного формирования личности – одна из актуальных и сложных, включает в себя такие категории, как личность, ценность, духовность, образование, развитие, формирование и др., и рассматривать её следует не только с педагогических, но и с философских, психологических позиций. «Национальная (этническая) принадлежность индивида, - отмечает Г.М.Андреева, - является чрезвычайно значимым для социальной психологии фактором потому, что она фиксирует определенные характеристики той микросреды, в условиях которой формируется личность» [2, 219]. Духовность связана со стремлением человека выйти за рамки наличного бытия и одновременно утвердить себя в материальном мире. В настоящее время вторая тенденция, к сожалению, преобладают, человек сегодня в значительной степени ориентирован на материальное богатство.

Представители первой тенденции стремятся пребывать в мире грёз и покидают реальный мир, зачастую прибегая к таким средствам как алкоголь, наркотики, увлечения всякого рода сомнительными культурами, и в первом и во втором случае мы имеем дело с утратой духовности, что очень опасно для человека. Духовность

дана человеку изначально или её надо формировать? На этот вопрос отвечали известные нам ученые: К.Н. Вентцель, Р.Штейнер и современники, имена которых мы назвали выше. Ответ дан неоднозначный К.Вентцель и Р.Штейнер утверждали, что духовность дается изначально, приобрести её невозможно. Но столь педагогически-пессимистический подход опровергают наши современники: Е.П.Белозерцев, М.С.Каган, Б.Т.Лихачева, В.И. Слабодчиков и многие другие. Они утверждают, что духовность исторична и социально детерминирована, следовательно, как личностную направленность её можно формировать. Воспитание духовности как цель – это залог успешного обновления общества – так ставит сегодня проблему сама жизнь. При всём многообразии подходов к пониманию «духовности» есть смысл выделить основные: духовность – это высший уровень развития человека, строящего свои отношения на гуманизме и стремящегося к высшим человеческим ценностям: добро, истина, мудрость, красота. Духовность – это личностное качество, которое не дается изначально, а формируется в ходе освоения общечеловеческих ценностей. Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения, представляет результат духовной работы личности. Только педагог, обладающий богатым духовным потенциалом, способен воспитать соответствующую личность. Поэтому в студенческие годы и следует заложить этот потенциал. Образование выступает тем фактором, который обеспечивает формирование духовно-богатой личности. Подготовить будущих учителей к ведению образовательной деятельности с учетом регионально-этнической направленности можно только при соответствующем подходе к организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Духовные ценности становятся предметом пристального внимания философов, социологов, педагогов, психологов в XX – XXI в.в., когда гуманистическая направленность становится ведущей тенденцией общественных наук. Сложились теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: о структурно-содержательных проблемах построения различных образовательных уровней в условиях этнорегиональной образовательной системы, Абдуллаева [3], А.Я.Данилюк [4], З.К.Каргиева [5], И.А.Малашихина [6], З.Б.Цаллагова [7] и др.; об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения А.В.Беляев [8], Г.Н.Волков [9], А.В. Райцев [10], Е.Е.Хатаев [11], С.Б.Узденова [12], М.К.Епхиева [13], [14], О.А. Тебллова [15], Ф.З. Джикаева [16] и др. [17-29].

Этнопедагогическое содержание профессиональной педагогической культуры педагога должно стать равнозначным, а не выступать в качестве дополнительного к научно-педагогическому содержанию. В условиях нестабильности и острого обострения межличностных отношений в рамках социума, наблюдается довольно резкое нарушение процесса формирования и развития духовного мира подрастающего поколения. Оно сопряжено со сложившимся дефицитом духовно-нравственных ценностей, их переоценкой в современном мире. Такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа – возрождения духовности всем арсеналом существующих средств. Это прежде всего возрождение народной педагогической культуры, традиций этнического воспитания. Специфический образ духовного мира осетин отражен в декоративном искусстве, в самобытных произведениях устного народного творчества, которые несут в себе высокий заряд нравственности, учат пониманию национальных и общечеловеческих ценностей, служат источником педагогических идей. Одним из возможных спо-

собов качественного изменения содержания учебно-воспитательного процесса вуза является включение в него гуманистических идей и традиций народной педагогики. «Народная педагогика представляет собой совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Она предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней. Этнопедагогика предполагает изучение педагогики, традиционной культуры воспитания, этнической общности. Вполне естественно, народная педагогика является основным объектом науки этнопедагогика, в ней превалирует эмпирика, где много ценных фактов и оригинальных идей, но нет целостной системы взглядов, обобщающей теории» [30,7]. Народная педагогика любого этноса характеризуется как глубиной и самобытностью содержания, так и целостностью, которая должна непременно сохраняться в сфере современного образования и обучения.

Таким образом, система национальных и общечеловеческих ценностей, исторически сложившаяся в недрах регионально-этнических культур и бережно пронесенная через жизнь целого ряда последующих поколений, непрерывно развиваясь и совершенствуясь, является интегрирующей основой для всех других качеств и проявлений личности. До недавнего времени в педагогической теории и практике недостаточно учитывались национальные особенности, традиции, обычаи, опыт народной педагогики. К.Д. Ушинский отмечал: «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным должно быть народным, должно быть призвано народностью» [31,162]. Реализация национально-регионального компонента в учебно-воспитательных планах образовательных учреждений требует использования соответствующих ему воспитательных средств, какими и служат различные аспекты традиционных народных культур. А это логически ведет к разработке и внедрению в учебно-воспитательный процесс вариативных и альтернативных, программ, частных методик, инновационных образовательных технологий, призванных сделать национальный вуз основной движущей силой духовного возрождения этноса. «Как показывает анализ педагогической, психологической, методической литературы, наблюдений за учебно-воспитательной работой ряда учителей и личного опыта автора, процесс воспитания подрастающего поколения на традициях народной педагогики включает три этапа: 1) формирование положительного эмоционального отношения к народным обычаям и традициям через развитие интереса к ним; 2) организация координированной учебно-воспитательной деятельности, включающей в свое содержание прогрессивные традиции народной педагогики, произведения фольклора, декоративного народного творчества осетин; 3) перевод творческой деятельности по привитию интереса к народным обычаям и традициям в познавательную активность самих учащихся в данном направлении» [32, 230]. Постигание общечеловеческих ценностей, входящих в них образов и представлений, понимание силы их значения для людей существенно повышают престиж как образовательных учреждений, так и семьи, продуктивно способствуют осуществлению взаимосвязи и взаимодействию этих воспитательных институтов. Формирование духовного мира подрастающего поколения как развивающихся личностей осуществляется путем усвоения ими общественно-исторического опыта человеческая в процессе предметно-практической деятельности, постижений норма социально-этнических и гуманистических отношений в целом.

Четко зафиксированные в народных традициях, нравственных проповедях культуры, эти нормы выступают в качестве образцов, концентрирующих в себе лучшие личностные качества, принятые в социуме нравственные эталоны. В данном контексте могут быть ука-

заны прежде всего духовные, материальные ценности, произведения устного народного творчества. Ведущая идея этнопедагогика гармоническое единство биологического, социального и духовного в развитии личности. Становление и развитие идей, содержание народной педагогики всегда было ориентирована по отношению к миру не по модели иерархии, господства и подчинения, а по нравственной ответственности каждого человека перед собой и окружающим миром. Очевидная теснейшая связь духовного богатства этноса с его педагогикой, включающей, в первую очередь, нравственно-этнические воззрения людей. Духовная ориентация подрастающего поколения на народные традиции, на общечеловеческие ценности как аккумулятор общечеловеческих морально-нравственных норм должна непременно воплощаться в практическую созидательную деятельность. Нравственный потенциал осетинской народной педагогики состоит в том, что она воспитывает у подрастающего поколения такие высокие моральные качества, как патриотизм, гражданственность, мужество и бесстрашие, беззаветная преданность интересам родины и народа, готовность в любой момент подняться на защиту священной и горячо любимой всеми земли отцов и, если потребуется, отдать за нее жизнь. «Современная образовательная система, если она стремится к цивилизации, должна реализовать принцип – от восприятия культуры собственного народа через родной язык к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры» [33,469]. Развитие личности в народной педагогике рассматривается как целостный процесс, многоаспектный и многофакторный, продолжающийся длительное время, предполагающий преемственность поколений.

Смысл воспитания – это, в конечном счете, укрепление преемственности поколений на вековых гуманистических традициях народа. Исключительно гуманна идея: старость созидательна тем, что в пестовании внуков можно исправить ошибки, свершенные при воспитании собственных детей, пробую организовать обратную связь поколений. Закрепляя в себе многовековой опыт истории и бережно передавая его последующим поколениям для дальнейшего развития, обычаи и традиции народной педагогики служат механизмом развития духовного мира, представляя собой способы передачи ценной информации на социально-психологической основе. Все сказанное красноречиво свидетельствует о богатом воспитательном потенциале содержания осетинской народной педагогики, включающем прогрессивные традиции, обычаи этноса. Такое содержание должно быть существенным фактором развития интереса к национальной культуре.

Исторически сложившиеся нормы и принципы, взаимоотношения и идеалы людей также фиксируются в традициях этноса, обеспечивая тем самым их выживание и активное функционирование в качестве коллективной памяти, неотъемлемого элемента этнического сознания. Знакомство с идеями и традициями осетинской народной педагогики должно непременно включаться и в программу подготовки учителей на факультетах педагогических специальностей вузов, в учреждениях повышения квалификации работников образования. Для более объективной оценки итогов учебно-воспитательной деятельности студентов используются различные методологические приемы (Т.В. Комар А.А Коростелев, Д.А. Полторецкий), которым можно придать следующий дидактический смысл: диагностический – чтобы идентифицировать сильные и слабые стороны; обобщающий для получения итоговой оценки в конце работы с единицей изучения. На различных этапах процесса обучения используются различные виды и формы организации педагогического контроля. [34], [35-37]. Через все формы обучения студентов и практикующих учителей внедряются гуманистические идеи приоритетности национального вуза, значимости реализации этнокультурного компонента образовательных стандартов, взаимос-



взяи общечеловеческих и национально маркированных культурных ценностей, этнопедагогизации вуза как эффективного фактора ее гуманизации и гуманитаризации, как основной и важной формы возрождения духовности. Духовно-нравственное становление личности обусловлено изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни в стране, пришедшими к таким тенденциям, как отчуждение молодежи от земли, родного дома, от своих корней, утрата молодым поколением общинной взаимопомощи, изменение структуры социальных ценностей, а так же социальная неустойчивость молодежи, низкая мотивация к трудовой деятельности, что обуславливает необходимость теоретической и практической разработки проблем, связанных с нравственным становлением личности как в общеобразовательной, так и высшей школе. [38], [39].

Таким образом, народная педагогика рассматривает в качестве духовного феномена эмпирические знания, сведения, идеалы, взгляды, представления, установки воспитательной деятельности, присущие сознанию народных масс и выступающие как арсенал педагогического опыта, педагогической мудрости этноса. На гуманистических идеях этой богатейшей сокровищницы педагогической мысли осетинского народа воспитывалось не одно поколение героев. Национальное образование в этой связи призвано быть механизмом управления, обеспечивающим оптимальные условия для осуществления различных функций организма человека - природных, социальных, физических с целью адекватной самореализации молодого человека в различных сферах деятельности – семейно-бытовой, профессиональной, добротворческой.

Высокая эффективность народной педагогики состоит именно в ее конкретном воздействии на личность. Следует отметить, что такое положение ставит педагогические коллективы образовательных учреждений перед необходимостью реализации важнейшего социального заказа - создать педагогические условия воспитания гуманизма и толерантности в условиях современного вуза. Отсюда и естественность включения воспитательных идей народа в образовательный процесс вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крысько В.Г. Этническая психология, Москва, 2008. С.81.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва, 1980. С.219.
3. Абдуллаева З.Б., Везиров Т.Г. Интеграция в сфере национальных систем образования как принцип модернизации современного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2010. №5. С.30-32.
4. Данилюк А.Я Программа духовно- нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. М.: Просвещение, 2012.
5. Каргиева З.К., Калухов В.А., Мкртычева Н.М. Формирование мировоззрения студентов в учебно-воспитательном процессе вуза // Экономические и гуманитарные исследования регионов, 2012. №3. С.29-41
6. Малашихина И.А . Эм, Е.А. Логопедия: сборник программ / И.А. Малашихина, О.П. Демиденко, Н.В. Черепкова, Е.А. Эм. Ставрополь: СГУ. 2012. 53 с.
7. Цаллагова З.Б. Афористические жанры осетинского фольклора. Владикавказ: Ир, 1993..
8. Беляев А.В. Беляев А.В. Подготовка педагогических кадров для кадетских корпусов // Педагогика. 2009. №8. С.58 – 65.
9. Волков Г.Н. Этнопедагогика . Учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. зав. М.: Academia, 2000. 168 с.
10. Райцев А.В. Епхиева М.К. Диалоговый подход к межкультурному образованию и языку // Материалы VII Международная научной конференции “Theoretical and Applied Sciences in the USA ” («Теоретические и прикладные науки в США») США. Нью- Йорк. 2016. С. 38-42.

11. Хатаев Е.Е., Таболова Э.С. О проблеме этнического воспитания детей и подростков // Образование и наука. 2006. №6. С. 109-112.

12. Узденова Б.С. К некоторым проблемам подготовки бакалавров для развития регионального туризма // Современные фундаментальные и прикладные исследования 2015. №4 (19) С. 18-22.

13. Епхиева М.К. Гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №1 (31). С. 240-243.

14. Епхиева М.К. Духовно- нравственное воспитание молодежи в условиях современной концепции гуманитаризации образования // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 64-66.

15. Епхиева М.К., Теблоева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.

16. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З. Формирование культуры межнационального взаимодействия учащейся молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 122- 125.

17. Епхиева М.К., Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.

18. Епхиева М.К., Салказанова М.Э. Диалог культур как основа формирования межэтнической толерантности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 338- 341.

19. Епхиева М.К. О лингводидактических основах обучения русскому словообразованию в национальной школе // Фундаментальные исследования. 2005. №3. С.86.

20. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения русскому языку в условиях национального общеобразовательного учреждения // Фундаментальные исследования. 2007. №9. С.66-67.

21. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации образовательного процесса в вузе // Современные наукоемкие технологии . 2007. №10. С.33-34.

22. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно- воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.

23. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.

24. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.

25. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 35- 38.

26. Епхиева М.К. Формирование духовно- нравственных ценностей в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 386- 388.

27. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2013. С. 133-135.

28. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // Психодидактика высшего и среднего образования. 2012. С. 102-104.

29. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. 2011. С. 91-93.
30. Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974. С. 7-8.
31. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Москва, 1988. Т.2. С.162.
32. Епхиева М.К. Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. №4 (26). С. 228-231.
33. Педагогика // Под редакцией П.И.Пидкасистого. Москва. 1996. С.469.
34. Коростелев А.А., Комар Т.В. Управление информационными потоками в аналитической деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 42-45.
35. Коростелев А.А., Полгорецкий Д.А. Автоматизированные информационно-аналитические системы в аналитической деятельности управления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. №1. С. 38-41.
36. Сыротюк С.Д., Коростелев А.А. Психолого-педагогические условия построения системы внутрифирменного обучения в самообучающейся организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. №3-2 (33-2). С. 336-341.
37. Голохвастова Е.Ю., Коростелев А.А. Педагогические условия формирования общих компетенций у студентов –экологов // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 26-29.
38. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // Фундаментальные исследования. 2008. №5. С. 151-152.
39. Епхиева М.К., Джикаева Ф.З., Курганская Л.В. The specifics of the legal status of business entities in the Russian Federation and abroad // The Usa Journal of Applied Sciences. США. №1. 2017. С. 11-12.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

## МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО КАК ПРАВОВАЯ СИСТЕМА И ПОДХОДЫ ПО ЕГО ПРЕПОДАВАНИЮ

© 2017

**Жадан Владимир Николаевич**, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного процесса и судебной деятельности

**Шагапова Чулпан Исламгареевна**, студент 3 курса юридического факультета Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (423604, Россия, Елабуга, ул. Казанская, д. 89, e-mail: scl96@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы о международном праве как правовой системе и подходах по его преподаванию в высшей школе на основе анализа международных и российских правовых актов, общетеоретических положений и научных подходов о международном праве, и авторского понимания. Авторами указываются международно-правовые акты, в которых определяется значение ООН и международного права, и его изучение, а также российские правовые акты, определяющие значение и место международного права в правовой системе России, исследуются соотношения международного и внутригосударственного права, их взаимодействие и взаимовлияние, характеризуются российские образовательно-правовые акты, предусматривающие изучение международного права в высшей школе. Авторами делается вывод о значении и особенностях международного права как самостоятельной эволюционирующей правовой системы, что и определяет задачи и методику его преподавания. При этом обращается внимание на контекстный подход в преподавании международного права, использование инновационных и традиционных методов и средств обучения, которые позволяют формировать у студентов знания, умения и навыки по международно-правовыми положениям, развивать критическое и творческое мышление, способствуют развитию общей и правовой культуры, а также воспитанию уважительного отношения к международному праву и правопорядку.

**Ключевые слова:** международное право, правовая система, самостоятельная, внутригосударственное право, соотношение, взаимодействие, эволюционирующая, правовые акты, преподавание, контекстный подход, использование, инновационные, традиционные, методы и средств обучения.

## INTERNATIONAL LAW AS A LEGAL SYSTEM AND APPROACHES TO ITS TEACHING

© 2017

**Zhadan Vladimir Nikolaevich**, candidate of legal Sciences, associate Professor, Department of criminal procedure and judicial activities

**Shagapova Chulpan Islamgarey**, 3rd year student of the law faculty Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga Institute

(423604, Russia, Elabuga, Kazanskaya street, 89, e-mail: scl96@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses international law as a legal system and approaches to teaching in higher education on the basis of the analysis of international and Russian legal acts, General provisions and scientific approaches of international law, and the author's understanding. The authors listed the international legal acts, which determine the significance of the UN and international law, and its study, as well as Russian legal acts defining the importance and place of international law in the Russian legal system examines the relationship of international and domestic law, their interaction and mutual influence, are characterized by the Russian educational legal acts providing for the study of international law at the higher school. The authors conclude on the importance and characteristics of international law as a self-evolving legal system that defines the tasks and instructional methods. With an emphasis on the contextual approach in the teaching of international law, the use of innovative and traditional methods and means of training that allow developing students' knowledge, abilities and skills in the provisions of international law, to develop critical and creative thinking, contribute to the development of General and legal culture, and to promote respect for international law and order.

**Keywords:** international law, the legal system, independent, domestic law, relationship, interaction, evolving, legal acts, teaching, contextual approach, using innovative and traditional methods and means of education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Перед мировым сообществом в XXI веке очень часто возникают различного характера международные проблемы и ситуации, связанные со спорами и конфликтами по геополитическим и территориальным вопросам между отдельными государствами и их союзами, внутренними конфликтами в отдельных странах и влияющими на международные отношения, экономическими кризисами в странах и их союзах, изменением климата, противостоянием международному и внутреннему терроризму и т.д. Для разрешения указанных и иных международных проблем, а также для осуществления сотрудничества между государствами и с международными организациями, их взаимодействия с учетом политических, экономических, социально-гуманитарных и иных интересов, и призваны общепризнанные принципы и нормы международного права.

Как известно, современное международное право основывается на нормативно-правовых положениях, закрепленных в Уставе Организации Объединенных Наций (1945 г.) (далее – ООН), Всеобщей декларации прав человека (1948 г.), Декларации о принципах международного права (1970 г.), Заключительном акте Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (1975 г.) и других международно-правовых актах. При

этом в указанных международно-правовых актах предусматриваются общепризнанные принципы международного права, которые устанавливают общие нормы, имеющие обязательное значение для поддержания мира и обеспечения международной безопасности, определяют общие направления, подходы и правила поведения субъектов международных отношений. Такие принципы, как сотрудничество государств, суверенное их равенство, добросовестное выполнение международных договоров и другие являются правовой основой поддержания мира и обеспечения международной безопасности, а также базой функционирования и дальнейшего развития международного права.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Вопросам анализа международного права как правовой системы [1-9], а также его преподавания [10-12] в научной литературе и Интернет-ресурсах посвящено немало публикаций. Такое положение не лишает авторов высказать свое мнение по этим вопросам.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Предметом данного рассмотрения будут некоторые вопросы о международном праве как правовой системе и подходы по его преподаванию в образовательной орга-



низации высшего образования (далее – высшая школа), и является продолжением ранее опубликованных автором материалов – «Международное право в системе российского законодательства», «Значение и некоторые вопросы преподавания международного права» и других. При этом в ходе рассмотрения международного права как правовой системы авторами будут частично использоваться ранее опубликованные материалы.

Исходя из предмета исследования представляют интерес следующие вопросы: в каких международно-правовых актах указывается значение ООН и международного права, и его изучение; в каких российских правовых актах определяется значение и место международного права в правовой системе Российской Федерации (далее – РФ, Россия); как соотносится международное и внутригосударственное право; в каких российских образовательно-правовых актах предусматривается изучение международного права в высшей школе; какие имеются подходы в преподавании международного права?

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием научных результатов.* Как известно, в правовой науке в части названия международного права применяются термины «международное право» и «международное публичное право», и в этой части авторы разделяют научный подход, что эти термины и понятия являются синонимами [13, с. 6].

В научной среде современное международное право достаточно часто называют правом Устава ООН, исходя из основополагающего международно-правового акта, и при этом отмечают, что оно занимает особое место в системе отраслей права и юридических наук, так как регулирует межгосударственные отношения и связанные с ними внутригосударственные отношения (например, права и свободы человека, их закрепление, соблюдение и защита). Международное право при этом определяется как самостоятельная правовая система, которая обладает своими особенностями и своеобразием. При этом международное право не может существовать отдельно от других отраслей права и внешнего воздействия правовых систем различных государств. В свою очередь и внутригосударственное право подвергается соответствующему влиянию, как международного права, так и правовых систем других зарубежных стран.

Так в каких международных и российских правовых актах определяется значение и место международного права?

О значении ООН и международного права впервые указывается в резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 17.11.1947 A/PV.117 A/RES/137 (II) «Преподавание в школах государств-членов Организации сведений о целях и принципах Организации Объединенных Наций, о ее структуре и деятельности», что знание и понимание задач и деятельности ООН существенно важно для поощрения и обеспечения общего интереса и поддержки их работы обществом. Исходя из этого всем государствам-членам рекомендовано принять в возможно скором времени меры к поощрению преподавания в школах и высших учебных заведениях в своих странах сведений о целях и принципах ООН, ознакомления с Уставом организации, с историей ее возникновения, с ее структурой и деятельностью [14].

Спустя сорок лет, ООН в резолюции Генеральной Ассамблеи от 17.11.1989 № 44/23 «Десятилетие международного права Организации Объединенных Наций» снова обратил внимание на то, что необходимо поощрять преподавание, изучение, распространение и более широко признание международного права [15].

Не остался без внимания этот вопрос и в резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 08.09.2000 № 55/2 «Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций», в которой подчеркивается значение международного права и указывается «Вновь подтверждается вера в Организацию и ее Устав как нерушимые основы более мирного, процветающего и справедливого мира,

... уважение к принципу верховенства права, как в международных, так и во внутренних делах ...» [16].

Представляет интерес в этой части и резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 24.09.2012 № 67/1 «Декларация совещания на высоком уровне Генеральной Ассамблеи по вопросам о верховенстве права на национальном и международном уровнях», в которой «... подтверждается неизменная приверженность целям и принципам Устава Организации Объединенных Наций, международному праву и правосудию, а также международному порядку на основе верховенства права ...» [17].

В свою очередь, в России также в нормативных и иных правовых актах определяется значение международного права, и какое место оно занимает в правовой системе.

В ч. 4 ст. 15 Конституции РФ указывается, что «Общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора» [18]. В ч. 1 ст. 17 Конституции РФ определяется, что «В Российской Федерации признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина, согласно общепризнанным нормам международного права» [18]. Из этих конституционно-правовых норм следует, что общепризнанные принципы и нормы международного права, а также международные договоры РФ являются составной частью ее правовой системы, а если законы будут противоречить международным договорам РФ, то приоритетом будут последние.

В соответствии с нормами Конституции РФ подписание международных договоров РФ с другими государствами и международными организациями по политическим, экономическим и другим сферам международных отношений осуществляется на основании Федерального закона от 15.07.1995 № 101-ФЗ «О международных договорах Российской Федерации» [19]. В законе определяется, что международные договоры образуют правовую основу межгосударственных отношений, содействуют поддержанию всеобщего мира и безопасности, развитию международного сотрудничества в соответствии с целями и принципами Устава ООН [19].

В развитие конституционно-правовых положений в п. 8 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 10.10.2003 № 5 «О применении судами общей юрисдикции общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров Российской Федерации» определяется, что «Правила действующего международного договора РФ, согласие на обязательность которого было принято в форме федерального закона, имеют приоритет в применении в отношении законов РФ. Правила действующего международного договора РФ, согласие на обязательность которого было принято не в форме федерального закона, имеют приоритет в применении в отношении подзаконных нормативных актов, изданных органом государственной власти или уполномоченной организацией, заключившими данный договор (ч. 4 ст. 15, ст. 90, 113 Конституции РФ)» [20].

Авторы на основании ранее опубликованного материала и с учетом уточнений считают, что международное и внутригосударственное право не существуют отдельно друг от друга, учитывая, что основными субъектами международного права выступают государства. Как известно на нормообразование международного права оказывают воздействие национальные правовые системы. Государства при согласовании и принятии деклараций (конвенций), заключении международных договоров между собой и с международными организациями, выступают создателями международно-правовых норм. При осуществлении международной политики государства учитывают внутригосударственные факторы (например, национальные интересы, национальные

законодательство и т.д.), а при осуществлении внутригосударственной деятельности учитывают обязательные международно-правовые акты и международные договоры. В свою очередь, международное право влияет на формирование и развитие внутригосударственного права. Так, во многих государствах установлен правовой принцип, что в случае различий между положениями национального закона и международного договора, то приоритетную силу имеет международный договор. Более того государства в принципе не могут ссылаться на свое национальное законодательство для оправдания несоблюдения ими международных обязательств. Подписанные и ратифицированные уполномоченными органами государства международные договоры, должны, соответственно, государствами и выполняться.

Авторы разделяют научный подход, что наблюдается тенденция развития этих правовых систем, которая предусматривает взаимодействие и взаимовлияние международного и внутригосударственного права и их сближение, в силу мировой интеграции, но полного слияния никогда не произойдет. Следует также отметить, что взаимовлияние международного и внутригосударственного права устанавливает и новые правовые формы, когда государства приводят свое законодательство к международным стандартам, а межгосударственные судебные органы (например, Европейский Суд по правам человека и др.) в своей деятельности применяют нормы международного и соответствующие нормы внутригосударственного права.

Авторы на основании ранее опубликованного материала и с учетом уточнений считают, что в современное время значение и роль международного права возрастает и связано это с тем, что мировое сообщество в очередной раз находится в состоянии трансформации после упразднения биполярной модели международных отношений, которая имела место в период «холодной войны». При этом в межгосударственных отношениях прослеживается усиление процессов регионализации, которое дезинтегрирует и разобщает международное сообщество, так как возникают конфронтации и противоречия в отношениях между ведущими государствами и их союзами, что может и приводит к международным спорам и конфликтам, трансформации политического влияния, а, соответственно, приводит зачастую к использованию так называемых «двойных стандартов» и к ослаблению роли механизмов международного права, направленных на поддержание мира и международной безопасности.

В качестве примеров могут свидетельствовать события в Афганистане с 2001 г., Ираке с 2002 г., Ливии с 2010 г., Сирии с 2011 г., в Украине на Донбассе с 2014 г., которые продолжаются и по настоящее время. При этом международное право в этих условиях, может выступать инструментом поддержания международного правопорядка в мировом сообществе, обеспечить соблюдение общепризнанных принципов в международном сотрудничестве всех заинтересованных участников международных отношений.

Из вышеизложенного следует, что международное право представляет собой самостоятельную эволюционирующую правовую систему, имеющую свои особенности, которые и определяют задачи и методику преподавания международного права, и, по мнению автора, предполагают контекстный подход (учебный, научный, практический) к вопросам и проблемам, рассматриваемым в рамках изучения данной дисциплины.

После анализа правовых актов и общетеоретических положений о международном праве представляют интерес и подходы по его преподаванию.

Согласно ст. 11 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в основе образовательного процесса лежат федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования по соответствующему

уровню и направленности образования [21]. При этом по отношению к высшему юридическому образованию в настоящее время федеральные государственные требования определяются Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (далее – ФГОС ВПО) по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») [22], а с нового учебного года – Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) [23].

ФГОС ВПО [22] предусматривает изучение 3 учебных циклов: 1) гуманитарный, социальный и экономический цикл; 2) информационно-правовой цикл; 3) профессиональный цикл. Базовая (обязательная) часть профессионального цикла включает изучение юридических дисциплин, в том числе – теории государства и права, конституционного права, административного права, гражданского права, семейного права, трудового права, уголовного права и т.д. В этот цикл входит и международное право.

В п. 6.3 нового ФГОС ВО [23] предусматривается, что дисциплины, включаемые в базовую часть программы бакалавриата, являются обязательными для освоения студентами вне зависимости от направленности (профиля) данной программы. В базовую (обязательную) часть программы бакалавриата включаются дисциплины: философия, история государства и права России и т.д., а также предусматривается изучение юридических дисциплин – теории государства и права, конституционного права, административного права, гражданского права, семейного права, трудового права, уголовного права и т.д. В их число входит изучение и международного права.

Общепризнано, что все учебные дисциплины, юридические не являются исключением, производны от соответствующих отраслей права (знаний) и наук. Международное право также изучается в объеме, содержание и порядок реализации устанавливается высшей школой самостоятельно.

ФГОС ВПО [22] определяет проведение практических занятий как обязательный вид аудиторных занятий в объеме не менее 70% от объема других аудиторных занятий по отраслевым и специальным дисциплинам, предусматривающих формирование у студентов профессиональные умения и навыки. Как указывалось выше, международное право входит в перечень отраслевых дисциплин, а, соответственно, определяется проведение практических занятий. В ходе проведения практических занятий по международному праву предусматривается не только изучение общетеоретических вопросов по указанной науке и отрасли права, но и ознакомление с международно-правовыми актами и практикой их применения, решение задач по международно-правовым ситуациям, моделирование судебных заседаний, составление проектов документов и т.д.

В п. 6.10 нового ФГОС ВО [23] предусматривается количество часов, отводимых на занятия в виде лекций, в целом по базовой части (не более 50% от общего количества часов аудиторных занятий) и не выделяется в системе аудиторных занятий отдельно такой вид занятий, как практические занятия и их объем, что, по мнению авторов, является упущением данного акта.

В формировании знаний о международно-правовых положениях, умений и навыков по их применению ведущая роль отводится преподавателю. От интеллектуальной и профессиональной подготовки, педагогического мастерства и, безусловно, личной увлеченности преподавателя в преподаваемом предмете зависит, как студенты будут изучать учебный материал, определяемый программой по международному праву. При этом среди преподавателей осуществляющих преподавание в высшей школе укоренилось мнение, что в основе их

деятельности лежат знание предмета и педагогические способности, в этой части не являются исключением и преподаватели, ведущие международное право. В тоже время современная педагогическая наука и практика свидетельствуют, что этого недостаточно.

Как известно, привлекательность учебного материала по международному праву, его изучение и практическая значимость во многом зависят от умения подачи общетеоретического материала, умения преподавателя показать важность и практическую значимость явлений и процессов международного характера в жизни человечества и будущей профессии юриста, а студентов, следовательно, в желании учить международное право.

К преподавателям в современное время предъявляются высокие требования, а поэтому они должны уметь проектировать педагогический процесс, управлять им и прогнозировать результаты обучения. Более того, им необходимы знания педагогического менеджмента и маркетинга, способность правильно выбирать и рационально сочетать традиционные и активизирующие формы, методы и средства обучения, обязательно владеть современными педагогическими технологиями, которые предусматривают обучение деятельностного вида юриста, владеющего не только теоретическим знаниями и практическими умениями, но и способного гибко реагировать на быстро меняющиеся условия юридических ситуаций. Вопросу повышения качества образования как одному из важнейших условий формирования высокого уровня правовой культуры личности и профессионализма выпускников в настоящее время уделяется большое внимание, как на общегосударственном уровне, так и на уровне высшей школы.

В этих условиях преподаватель обязан постоянно решать задачу по сочетанию традиционных форм (лекция, семинарское и практическое занятие) и методов обучения (объяснение, рассказ) с современными образовательными технологиями (интерактивного, модульного, деятельностного обучения и т.д.) и методами активного обучения (дискуссия, «мозговой штурм» и т.д.). В тоже время соблюдение общепризнанных канонов в профессиональной деятельности зачастую приводит к формированию установок, которые могут являться тормозом для новых подходов в методике преподавания. По мнению авторов, не следует под влиянием «новых веяний» отбрасывать традиционные и качественные, проверенные временем и педагогической практикой формы, методы и средства обучения.

Внедрение нововведений и связанная с этим ломка стереотипов и традиционных представлений отдельных преподавателей и коллективов кафедр в целом зависят не только от качества новых образовательных технологий, как иногда считают, но и от многих других факторов: от материально-технической базы кафедры (включающей мультимедийное и видеопроекционное оборудование, выход в Интернет и локальную сеть высшей школы с доступом к электронно-библиотечному фонду, к информационно-поисковым системам (КонсультантПлюс, Гарант) и т.д.), методического обеспечения преподаваемых дисциплин, качественного состава преподавателей, психологического климата на кафедре и т.д.

Важное место в преподавании международного права занимает учебно-методическое обеспечение, то есть наличие и эффективность использования методических и практических пособий, учебно-справочной литературы, электронных ресурсов, материалов международно-правовой практики, которые позволяют не только уточнить и дополнить знания, но и приобрести профессиональные умения и навыки по вопросам международного права, положениям международно-правовых актов, которые необходимы для выпускников высшей школы в их профессиональной деятельности.

В ходе проведения занятий по международному праву, по мнению авторов, преподаватель наряду с традиционными методами обучения должен применять актив-

ные и интерактивные методы с использованием мультимедийных и видеопроекционных средств, позволяющих демонстрировать юридически значимые видеосюжеты, слайды, схемы и т.д., и направленные на развитие критического и творческого мышления, умения работать с информацией. Более того большое значение должно уделяться активизации деятельности студентов в процессе познания с учетом их индивидуальных способностей и поощрение обратной связи. Следует больше использовать деятельностные формы и методы обучения студентов. В этих целях необходимо применять игровые методы (имитационные, ролевые и деловые игры) и проблемно-поисковые методы (создание, решение и обсуждение проблемных ситуаций, казусов), позволяющие вовлекать в обсуждение явлений и процессов международного характера, международно-правовых актов и практики их применения через практически значимые ситуации наибольшее количество студентов, то есть делать упор на практико-ориентированный подход к вопросам и проблемам, рассматриваемым в рамках изучаемой дисциплины.

Важное место в контекстном подходе изучения международного права отводится научно-исследовательской работе студентов, которая предусматривает не только самостоятельную подготовку докладов (рефератов) по проблемам международного права, участие в научно-практических конференциях вузовского, всероссийского и международного уровней, но и участие в деятельности научного студенческого кружка по международному праву, в конкурсах научных работ, научных викторинах и олимпиадах. В этом случае существенно повышается активность студентов на занятиях, появляется их заинтересованность в поиске необходимой информации, в приведении примеров из международно-правовой практики. Задача преподавателя сводится к правильной организации такой работы.

Следует отдельно выделить и практическую работу студентов, которая предусматривает не только решение и обсуждение международно-правовых задач, ситуаций в мире, подготовку и обсуждение на занятиях проектов международно-правовых актов, анализ решений межгосударственных судебных органов (например, Международный Суд ООН, Европейский Суд по правам человека, международный арбитражный суд), участие в моделируемых судебных заседаниях межгосударственных судебных органов, но и в прохождении студентами учебной практики в организациях юридического профиля с зарубежным участием (например, в юридических отделах промышленных предприятий, торговых и автодилерских центрах и т.д.).

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Подводя итог в части значения изучения международного права, по мнению авторов, уместно напомнить слова бывшего Генерального секретаря ООН (1997-2006) Кофи Аннана: «Международное право уже не может, да и вряд ли могло когда-то рассматриваться как факультативный предмет, который юристы могут изучать, а могут и не изучать. Для того чтобы обеспечить господство права, юристы должны быть знакомы с международным правом, должны быть обучены его методам и должны уметь исследовать входящий в его сферу вопрос, когда в этом возникает необходимость» [24].

В целом проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что ООН и международное право являются универсальными международными механизмами, направленными на поддержание мира и обеспечение международной безопасности, что и определяет изучение международного права. Международное право занимает важное место в правовой системе России и при этом осуществляется взаимодействие и взаимовлияние этих правовых систем. В свою очередь значение и особенность международного права как самостоятельной эволюционирующей правовой системы определяет за-



дачи и методике его преподавания, а поэтому российскими образовательно-правовыми актами и определяется изучение международного права в высшей школе. Авторами обращается внимание на контекстный подход в преподавании международного права, использование инновационных и традиционных методов и средств обучения, которые позволяют формировать у студентов знания, умения и навыки по международно-правовым положениям, развивать критическое и творческое мышление, способствуют развитию общей и правовой культуры, а также воспитанию уважительного отношения к международному праву и правопорядку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Барциц И.Н. Международное право и правовая система России // Журнал российского права. – 2001. – № 2. – С. 61-71.

2. Винникова Р.В. Соотношение юридической силы норм международного и внутригосударственного права в правовой системе Российской Федерации // Вестник Челябинского государственного университета. Выпуск № 2 / том 2 / 2001 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-yuridicheskoy-sily-norm-mezhdunarodnogo-i-vnutrigosudarstvennogo-prava-v-pravovoy-sisteme-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 30.04.2017).

3. Гаврилов В.В. Международная и национальные правовые системы: понятие и основные направления взаимодействия: автореф. дис. докт. юрид. наук. – Казань, 2006. – 42 с.

4. Жадан В.Н. Международное право в системе российского законодательства // Армия и общество. – 2012. – № 2. – С. 88-93.

5. Зимненко Б.Л. Международное право и правовая система РФ. – М.: РАП, Статут, 2006. – 454 с.

6. Ижимов М.Ю. Взаимодействие российского и международного права: конституционный аспект // Актуальные проблемы российского права. – 2011. – № 3. – С. 50-60.

7. Масянкин В.Н. Место международного права в правовой системе Российской Федерации // Право и политика. – 2004. – № 9. – С. 76-82.

8. Международное право как особая правовая система – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1975538.html> (дата обращения: 30.04.2017).

9. Морева Р.Б. О понятии общих принципов современного международного права // Ученые записки Российского государственного социального университета. Выпуск № 6 (122) / том 2 / 2013 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-obshchih-printsiptov-sovremenno-mezhdunarodnogo-prava> (дата обращения: 30.04.2017).

10. Жадан В.Н. Значение и некоторые вопросы преподавания международного права // Армия и общество. – 2013. – № 1. – С. 93-98.

11. Задорожний А.В. Проблемы преподавания международного права – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://alexanderzadorozhny.blogspot.ru/2013/03/blog-post\\_7679.html](http://alexanderzadorozhny.blogspot.ru/2013/03/blog-post_7679.html) (дата обращения: 30.04.2017).

12. Соколова Н.А. Проблемы преподавания международного права // Сибирский юридический вестник. – 2000. – № 1. – С. 61-63.

13. Хужокова И.М. Краткий курс по международному праву: учеб. пособие. – М.: Издательство «Окей-книга», 2009. – 128 с.

14. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 17.11.1947 А/PV.117 А/RES/137 (II) «Преподавание в школах государств-членов Организации сведений о целях и принципах Организации Объединенных Наций, о ее структуре и деятельности» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/ga/2/docs/2res.shtml> (дата обращения: 30.04.2017).

15. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН от 17.11.1989 № 44/23 «Десятилетие международного права Организации Объединенных Наций» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/ga/2/docs/44res.shtml> (дата обращения: 30.04.2017). Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vuzlib.ru/articles/8351> (дата обращения: 30.04.2017).

16. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций (Принята резолюцией Генеральной Ассамблеи от 08.09.2000 № 55/2) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/summitdecl.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml) (дата обращения: 30.04.2017).

17. Декларация совещания на высоком уровне Генеральной Ассамблеи по вопросу о верховенстве права на национальном и международном уровнях (Принята резолюцией 67/1 Генеральной Ассамблеи от 24.09.2012 г.) – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/ruleoflaw2012.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/ruleoflaw2012.shtml) (дата обращения: 30.04.2017).

18. Конституция 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) // СЗ РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.

19. Федеральный закон от 15.07.1995 № 101-ФЗ (в ред. от 12.03.2014 № 29-ФЗ) «О международных договорах Российской Федерации» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7258/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7258/) (дата обращения: 30.04.2017).

20. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 10.10.2003 № 5 (в ред. от 05.03.2013 № 4) «О применении судами общей юрисдикции общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров Российской Федерации» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ппвс.рф/2003/postanovlenie-plenuma-vs-rf/N05-ot-10.10.2003.html> (дата обращения: 30.04.2017).

21. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 03.07.2016 № 359-ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 30.04.2017).

22. Приказ Минобрнауки России от 04.05.2010 № 464 (в ред. от 31.05.2011 № 1975) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_101378/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_101378/) (дата обращения: 30.04.2017).

23. Приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 № 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_210457/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457/) (дата обращения: 30.04.2017).

24. Международное право. Учебник. 2015. Предисловие – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://vuzirossii.ru/publ/mezhdunarodnoe\\_pravo/22-1-01529](http://vuzirossii.ru/publ/mezhdunarodnoe_pravo/22-1-01529) (дата обращения: 30.04.2017).

*Статья поступила в редакцию 18.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

© 2017

**Каленик Роман Сергеевич**, преподаватель кафедры «Тактико-специальной,  
огневой и физической подготовки»*Дальневосточный юридический институт МВД РФ, филиал в г. Владивостоке  
(690087, Россия, Владивосток, ул. Котельникова 21, e-mail: 10112131415@inbox.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы обеспечения педагогических условий, необходимых для формирования здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении системы МВД России. Автор подчеркивает, что формирование компетенций здоровьесбережения, привитие культуры здорового образа жизни педагогических работников представляет собой комплексную проблему, которая не может быть полностью решена в рамках только информационно-методического сопровождения. Одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья педагогических работников является также оздоровление всего образовательного пространства в высшем учебном заведении. Это предполагает реализацию валеологического подхода к организации образовательного процесса, условий труда и отдыха преподавателей, благоприятный морально-психологический климат, проведение мониторинга здоровья и т.д. В данной статье предпринята попытка смоделировать систему условий, необходимых для формирования здоровьесберегающей среды применительно к специфике вуза системы МВД России. Раскрыта позиция автора о том, что основные направления комплексного подхода к формированию здоровьесберегающей среды заключаются в: совершенствовании методов организационного, психологического и педагогического сопровождения; усилении интеграции, системности, целостности системы внешних и внутренних педагогических условий формирования у педагогов компетенций здоровьесбережения; развитии здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения; стимулировании механизмов профессиональной адаптации и совершенствования.

**Ключевые слова:** вуз системы МВД России, здоровьесбережение, культура здорового образа жизни, здоровьесберегающая среда, здоровьесберегающие технологии, валеологическая направленность, саморегуляция, навыки саморегуляции, физическая культура, здоровье.

CONDITIONS FOR FORMATION OF HEALTHY SAVING ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL  
ORGANIZATION OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

© 2017

**Kalenik Roman Sergeevich**, lecturer in "Special -tactical, fire and physical preparation"*Far Eastern law Institute of MIA of Russia, the branch in Vladivostok  
(690087, Russia, Vladivostok, Kotelnikova 21, e-mail: 10112131415@inbox.ru)*

**Abstract.** The article deals with the provision of pedagogical conditions necessary for the formation of a health-saving environment in an educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author emphasizes that the formation of health preservation competencies, the inculcation of a culture of a healthy lifestyle of pedagogical workers is a complex problem that can not be completely solved in the framework of only information and methodological support. One of the most important conditions for preserving and strengthening the health of teachers is also the improvement of the entire educational space in a higher educational institution. This involves the implementation of a valeological approach to the organization of the educational process, the conditions of work and rest for teachers, a favorable moral and psychological climate, health monitoring, etc. In this article, an attempt is made to simulate a system of conditions necessary for the formation of a health-saving environment in relation to the specifics of the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author's position is revealed that the main directions of the integrated approach to the formation of a health-saving environment are: improving the methods of organizational, psychological and pedagogical support; Strengthening of integration, system, integrity of the system of external and internal pedagogical conditions for the formation of teachers' competencies in health preservation; Development of the health-saving infrastructure of the educational institution; Stimulating the mechanisms of professional adaptation and improvement.

**Keywords:** high school of the Ministry of Internal Affairs of Russia, health preservation, culture of a healthy lifestyle, health-saving environment, health-saving technologies, valeological orientation, self-regulation, self-regulation skills, physical culture, health.

Формирование компетенций здоровьесбережения, привитие культуры здорового образа жизни профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) представляет собой комплексную проблему, которая не может быть полностью решена в рамках только информационно-методического сопровождения. Одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья педагогических работников МВД России является также оздоровление всего образовательного пространства учебного заведения, т.е. формирование здоровьесберегающей среды.

Сохранению здоровья личности в условиях образовательной среды посвящены работы И.Ш. Мухаметзянова О.Р.[1], Кокориной [2], Л.Ф. Тихомировой [3], Н.Т. Рыловой [4], А.В. Самарина [5, с. 85-89], Г.А. Мьсиной [6, с. 133-139], Р.В. Безрукавого [7, с. 14-21], О.В. Якубенко [8, с. 177-179], Н.В. Богдан [9, с. 38-42], З.С. Кунцевич, В.И. Турковского [10, с. 83-91], С.М. Десятова [11], Т.Н. Зюзиной [12], С.А. Терновской [13, с. 61-65] и др., в которых подчеркивается важность валеологизации учебного процесса, исследуются структурно-функциональные свойства здоровьесберегающей среды, условия ее создания, воспитательное значение и ряд

иных аспектов. Отдельно стоит упомянуть исследование П.Н. Приходько, раскрывающее теоретико-методологические подходы к изучению здоровьесбережения в условиях специфической среды ведомственного образовательного учреждения [15]. Отметим, что характерной особенностью является отсутствие в педагогической науке единого подхода к определению и характеристике сущности здоровьесберегающей среды как научной категории.

В рамках данной статьи мы предпримем попытку смоделировать систему условий, необходимых для формирования здоровьесберегающей среды применительно к специфике вуза системы МВД России.

Категория «условия» широко используется в различных областях знаний. По определению, которое содержится в Философском энциклопедическом словаре, условием является то, от чего зависит нечто другое обусловливаемое, существенный момент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует осуществление данного явления [16, с. 469].

В словаре под редакцией И.Т. Фролова условие определяется как философская категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без кото-

рых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – как относительно внешне предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, порождающей то или иное явление или процесс непосредственно, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают и развиваются» [17, с. 497]. В другом источнике под условием понимается совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования или изменения данного объекта (обусловливаемого). [18].

Специфика условий образовательного пространства заключается в том, что они создаются намеренно. Для создания таких условий следует учитывать внутренние потенциалы сферы образования, а именно организацию образовательного пространства. Образовательное пространство характеризуется четырьмя составляющими (координатами): нормативно-регламентирующей, перспективно-ориентирующей, деятельностно-стимулирующей, информационно-коммуникативной [19, с. 102]. Опираясь на приведенные координаты, можно поддержать мнение Н.В. Богдан о соответствующих системах условий, способствующих валеологизации образовательной среды [9, с. 38-42]. Таким образом, в процессе выявления необходимых условий формирования здоровьесберегающих условий мы придерживаемся принципов интегративности, комплексности и многомерности.

Рассмотрим вышеназванные группы условий.

*1. Условия нормативно-регламентирующей группы.* Эту группу объединяют условия, создающие нормативные предпосылки формированию культуры здоровьесбережения. Условия данной группы составляют своеобразную систему правовых документов, с различных сторон гарантирующих работникам образования возможности охраны здоровья и профессиональной самореализации. Здесь следует упомянуть нормативные требования к организации учебного процесса, составлению расписания занятий, расчету и распределению учебной нагрузки на кафедрах; санитарно-гигиенические требования к организации образовательного пространства.

Однако, нормативно-регламентирующий аспект не исчерпывается нормами правового характера. Важными социальными регуляторами являются нормы морали. В этом плане особую роль играют условия, обеспечивающие положительный настрой в коллективе, подготавливающие сознание педагогов к значимости осуществления здоровьесберегающей деятельности, прививающие социально-положительную оценку здорового образа жизни. Еще одним значимым социальным регулятором в коллективе являются традиции (корпоративные нормы), ставшие, в той или иной мере, потребностью каждого члена коллектива. Процесс педагогического обеспечения формирования здоровьесберегающей среды находится в прямой зависимости от сформированных традиций, имеющих валеологическую направленность. Традиции здорового образа жизни педагогического коллектива (достижение высоких результатов в спартакиадах, участие в спортивно-массовых мероприятиях, организуемых в масштабе города, края, региона, чествование сотрудников, добившихся высокого спортивного мастерства, материальное стимулирование наиболее отличившихся и т.д.), создаваемые в результате целенаправленной педагогической деятельности принимают личностно значимую устойчивую форму коллективного поведения, когда здоровьесбережение становится неразрывной частью профессионального развития личности. Формирование традиций процесс сложный и длительный. Как справедливо отмечал А.С. Макаренко «традицию невозможно отменить приказом – она должна быть вытеснена новой традицией, более социально полезной» [20, с. 77].

Таким образом, в нормативно-регламентирующих условиях можно выделить правовые нормы, нормы морали и коллективные традиции. Данные условия ре-

ализуются: через рациональную организацию учебного процесса и режима учебной нагрузки; соблюдение санитарно-гигиенических норм при организации рабочего пространства педагогов; обеспечение регулярного и активного использования сотрудниками отпуска и выходных дней; построение эффективной системы физкультурно-оздоровительного воздействия; обеспечение условий для психо-эмоциональной разгрузки.

*2. Условия перспективно-ориентирующей группы.* Условия этой группы должны служить ориентиром в определении ожидаемых результатов функционирования образовательной системы. Эти условия определяют перспективы деятельности по формированию у педагогических работников компетенций здоровьесбережения, созданию общей культуры здорового образа жизни в педагогическом коллективе.

Решение данной задачи требует разработки в образовательных учреждениях системы (далее – ОУС) МВД России программ по обеспечению условий формирования здоровьесберегающей среды и на ее основе создания оздоровительного социума в рамках учебного заведения. По нашему мнению при разработке программы стоит учесть следующие факторы: психологические и физиологические возрастные особенности педагогов; акмеологические аспекты профессионального развития (процессы профессиональной адаптации, профессионального совершенствования, преодоления профессиональной деформации, профессионального «выгорания» и др.); регионально-климатические и экологические условия проживания и связанные с ними нарушения состояния здоровья; условия труда, питания, отдыха педагогов, уровень физических и психологических нагрузок и их влияние на состояние здоровья.

Учет этих факторов позволил определить основные задачи реализации программы валеологизации образовательной среды, такие как: формирование здорового образа жизни (профилактика болезней и вредных привычек, организация питания, физкультурно-оздоровительное воздействие); соблюдение экологических и гигиенических условий труда и отдыха; формирование валеологических знаний и умений педагогов, в том числе, навыков саморегуляции, умения справляться со страхами и стрессом, устойчивости к психо-эмоциональным и физическим перегрузкам; регулярное тестирование состояния здоровья, своевременная диагностика, профилактика и лечение патологических морфофункциональных отклонений и заболеваний.

Реализация этих направлений требует осуществления комплексного организационно-педагогического сопровождения и постоянного валеологического мониторинга здоровья. В свою очередь реализация данных программных мероприятий требует организации обучения сотрудников, которые будут обеспечивать соответствующие направления деятельности.

Таким образом, перспективно-ориентирующая группа условий обеспечивается путем составления программного документа, который базируется на диагностике текущего состояния здоровья педагогов, уровня сформированности у них компетенций здоровьесбережения и определяет перспективы развития средовых условий. Данные условия реализуются: через изучение тенденций в развитии внутренних потребностей педагогов к здоровому образу жизни; комплексную оценку состояния средовых характеристик; систему мониторинга психо-физиологического состояния преподавателей; внедрение в систему служебной подготовки учебных курсов валеологической направленности; планирование и организацию коллективных мероприятий, направленных на повышение уровня знаний в сфере здоровьесбережения, формирование внутренней мотивации к здоровому образу жизни; планирование и организацию спортивно-массовой, физкультурно-оздоровительной деятельности; проработку вопросов индивидуального психолого-педагогического сопровождения сотрудни-



ков.

3. *Условия деятельностно-стимулирующей группы.* Условия этой группы можно рассматривать как систему мер, которая поощряет здоровый образ жизни педагогов, стимулирует самосовершенствование личности и обретение смысла здорового образа жизни. Механизмы профессионального самосовершенствования имеют в своей основе саморегуляцию индивида, направленную на профессиональную адаптацию, преодоление отрицательного влияния внешних и внутренних факторов.

Саморегуляция является универсальным механизмом управления поведенческой и деятельностной активностью, позволяющей личности мобилизовать свои физические силы и познавательные способности. Важным фактором процесса саморегуляции является синхронизация самосознания личности со здоровьесберегающей деятельностью, сопоставление своих возможностей с реальными требованиями, предъявляемыми к нему как сотруднику полиции и педагогу одновременно. Саморегуляция выступает результатом принятия волевого решения, противодействия внешним и внутренним препятствиям на пути достижения цели. Эффективность реализации данного условия связана с многогранностью процесса саморегуляции, его результативность определяется совокупностью используемых форм и методов психолого-педагогического воздействия.

Важным условием, стимулирующим личность к здоровому образу жизни должна быть внешне обусловленная, коллективная потребность. Формирование коллективной здоровьесберегающей потребности является важной педагогической задачей руководства учебного заведения и кадровых аппаратов. Результат коллективной здоровьесберегающей деятельности может быть реальным, осязаемым, материальным (почетная грамота, вымпел, кубок, приз и т.д.). В процессе межличностного общения потребности коллектива в целом, начинают оказывать влияние на формирование потребностей отдельных членов. Культура здорового образа жизни должна приобрести характер коллективной идеи, стать неотъемлемой частью профессионального становления. Как отмечает П.Н. Приходько «основополагающие коллективные идеи, жизненные принципы, интересы, ценности в процессе развития коллектива преобразуются в личностные качества, социально востребованные и профессионально важные жизненные установки» [15, с. 168].

Таким образом, данная система условий реализуется: через применение различных методов профилактики переутомления; внедрение в повседневную практику педагогов основных способов саморегуляции своего психофизиологического состояния (управление дыханием, управление тонусом мышц, вербальная саморегуляция и др.); содействие развитию адаптационных способностей личности, ее стрессоустойчивости; формирование устойчивой потребности в развитии своих физических способностей и поддержании своего физического здоровья в качестве профессиональной компетенции преподавателя; развитие духовно-нравственной сферы жизнедеятельности как основы социального и морально-нравственного здоровья; формирование осознанного ценностного подхода к соблюдению здорового образа жизни.

4. *Условия коммуникативно-информационной группы.* Социальная среда образовательных учреждений системы МВД имеет особый, в определенной степени, закрытый характер, что роднит ее со специфической средой воинских коллективов. В этой связи важное значение для формирования компетенций здоровьесбережения имеет внешнее информационное воздействие: коллективные мнения и настроения.

Под коллективным мнением в процессе формирования здоровьесберегающей среды ОУС МВД России мы предлагаем понимать конкретный результат совместной здоровьесберегающей деятельности, отражающий со-

вокупность взглядов, отношений, позиций по вопросам сохранения и укрепления здоровья. Составляющей коллективного мнения является индивидуальное оценочное суждение, активное личностное отношение каждого педагога к общественной жизни, совместной здоровьесоздающей деятельности. В ходе общения педагогический коллектив формирует свою позицию, выражает взгляды, убеждения, отношение к здоровому образу жизни, физкультурно-оздоровительной деятельности, обменивается опытом здоровьесбережения и т.д. Внешним фактором, оказывающим влияние на коллектив, является педагогическое воздействие со стороны руководства, работников кадрового аппарата, своих коллег.

В определенной степени внешнее воздействие оказывается и со стороны учащихся. Спецификой ОУС МВД России является принадлежность к силовым структурам. Поэтому учащиеся воспринимают преподавателей, прежде всего, как офицеров, что подразумевает хорошее физическое развитие. Подавляющее большинство из них положительно, одобряюще воспринимает преподавателей ориентированных на здоровый образ жизни и занимающихся физической культурой и спортом. Кроме того, подавляющее большинство учащихся ОУС МВД России – мужчины, и физически развитые, сильные люди вызывают у них больше уважения. Информация, которую они получают на занятиях у таких преподавателей воспринимается ими как более важная и достоверная. Отметим, также и воспитательный эффект, который оказывает на учащихся своим личным примером преподаватель, который ведет здоровый образ жизни и активно занимается физической культурой.

Внутренним фактором выступает показатель осознанности, идейной направленности, мотивации коллектива отдельных кафедр. Коллективное мнение, имеющее выраженную валеологическую направленность способствует эффективному педагогическому обеспечению здорового образа жизни его членов. Наряду с коллективным мнением на процесс формирования здоровьесберегающей среды оказывает влияние социально-психологический климат, характеризующийся постоянно изменяющимся коллективным настроением (эмоции, чувства, стремления преподавателей).

При формировании здоровьесберегающей среды необходимо учитывать коллективное настроение, которое может быть катализатором (энтузиазм, увлеченность, инициативность, решительность) коллективной здоровьесберегающей деятельности или фактором снижения мобильности, деятельностной и творческой активности (пассивность, инертность, неуверенность в собственных силах, уныние, подавленность), что может привести к результатам обратным ожидаемым. Коллективное настроение в процессе формирования здоровьесберегающей среды представляет собой эмоциональную реакцию на результат совместной коллективной здоровьесберегающей деятельности (спортивные игры и соревнования, совместный активный отдых на природе и т.п.). Взаимосвязанная эмоциональная реакция и переживания обладают спонтанной, импульсивной силой, динамичностью и могут, как мобилизоваться, так и сдерживать коллективное сознание, что определяет характер общего мнения и межличностных отношений.

Условия коммуникативно-информационной группы служат непосредственно внедрению технологий здоровьесбережения. Информирование обеспечивается через механизмы служебной подготовки, работу психологов, преподавателей кафедры физической подготовки. Информация о негативных и опасных явлениях для здоровья, различных злоупотреблениях является когнитивным условием формирования компетенций здоровьесбережения. Информационный обмен знакомит с достижениями коллег, являясь стимулирующим фактором [9, с. 41].

Итак, данная группа условий обеспечивается: через воздействие посредством коллективного мнения и Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

коллективного настроения; развитие коммуникативной культуры межличностного взаимодействия; через когнитивное восприятие категорий «здоровье», «здоровьесберегающие технологии», «здоровьесберегающая среда» «здоровый образ жизни», «профилактика», «физкультурно-оздоровительная деятельность» т.д., т.е. усвоение понятийно-категорического аппарата здоровьесбережения; обогащение знаниями личностно-ориентированных технологий.

Отметим, что между системами этих условий в образовательной среде будут существовать определенные взаимосвязи. Так, нормативно-регламентирующие условия составляют правовые основы создания как перспективно-ориентирующих, так и деятельностно-стимулирующих, коммуникативно-информационных. Деятельностно-стимулирующие условия направлены на активизацию исполнения нормативно-регламентирующих документов, отраженных в программных документах. Коммуникативно-информационные условия направлены в свою очередь, на стимулирование здоровьесберегающей деятельности.

Следовательно, можно утверждать, что взаимосвязей между различными системами условий существует много. Данные условия в соответствии с системно-синергетическим подходом должны быть специальным образом организованы и сконструированы, так как каждое из них способствует достижению одной определенной цели, а совместная, системная организация описанных групп условий ведет к достижению единой цели – формированию здоровьесберегающей среды.

Формирование компетенций здоровьесбережения, привитие культуры здорового образа жизни ППС представляет собой комплексную проблему, которая не может быть полностью решена в рамках только информационно-методического сопровождения. Одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья педагогических работников является также оздоровление всего образовательного пространства в высшем учебном заведении. Это предполагает реализацию валеологического подхода к организации образовательного процесса, условий труда и отдыха преподавателей, благоприятный морально-психологический климат, проведение мониторинга здоровья и т.д.

Эффективность реализации комплексного подхода предусматривает создание системы обеспечения профессионального долголетия ППС ОУС МВД России в его акмеологическом (профессиональное совершенствование ППС) и валеологическом аспектах (здоровьесбережение как процесс, ориентированный на саморегуляцию, самосовершенствование личности и обретение смысла здорового образа жизни, т.е. сохранение здоровья в его широком понимании).

Таким образом, основные направления комплексного подхода к формированию здоровьесберегающей среды будут заключаться в: совершенствовании методов организационного, психологического и педагогического сопровождения; усилении интеграции, системности, целостности системы внешних и внутренних педагогических условий формирования у педагогов компетенций здоровьесбережения; развитии здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения в целях сохранения, восстановления и укрепления здоровья педагогов, стимулировании механизмов профессиональной адаптации и совершенствования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мухаметзянов И.Ш. Здоровьесберегающая информационно-коммуникационная среда учебного заведения: проблемы и перспективы развития: монография / И.Ш. Мухаметзянов. – Казань: Изд-во «Идеал-Пресс», 2010. – 208 с.

2. Кокорина О.Р. Здоровьесбережение личности в условиях высшего педагогического образования: дисс. ... док. пед. наук / О.Р. Кокорина. – М., 2012. – 459 с.

3. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические осно-

вы здоровьесберегающей педагогики: дисс. ... док. пед. наук / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль, 2004. – 339 с.

4. Рылова Н.Т. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений: дисс. ... канд. пед. наук / Н.Т. Рылова. – Кемерово, 2007. – 196 с.

5. Самарин А.В. Формирование здоровьесберегающей среды в системе образования / А.В. Самарин // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2013. – № 4. – С. 85-89.

6. Мысина Г.А. Формирование здоровьесберегающей образовательно-воспитательной среды вуза / Г.А. Мысина // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 4. – С. 133-139.

7. Безрукавый Р.В. Здоровьесберегающая среда вуза как условие формирования у студентов здоровьесберегающей компетентности / Р.В. Безрукавый // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 33. – С. 14-21.

8. Якубенко О.В. Создание здоровьесберегающей среды как условие адаптации учащихся к образовательному учреждению / О.В. Якубенко // Развитие дорожно-транспортного и строительного комплексов и освоение стратегически важных территорий Сибири и Арктики: вклад науки. Материалы международной научно-практической конференции: электронный ресурс. – Омск, 2014. – С. 177-179.

9. Богдан Н.В. Педагогические условия управления качеством образования в вузе по критерию паритета образованности и здоровья обучающихся / Н.В. Богдан // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 38 (171). – С. 38-42.

10. Кунцевич З.С., Турковский В.И. Организационные подходы к оздоровлению образовательного пространства в условиях медицинского вуза / З.С. Кунцевич, В.И. Турковский // Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова. – 2008. – Т. 7. – С. 83-91.

11. Десятков С.М. Педагогические условия создания здоровьесберегающей системы организации образовательного процесса в массовой школе: дисс. ... канд. пед. наук / С.М. Десятков. – Тобольск, 1999. – 198 с.

12. Зюзина Т.Н. Проблемы создания здоровьесберегающей среды в школе / Т.Н. Зюзина. – М.: Изд-во ООО «УЦ «Перспектива», 2007. – 280 с.

13. Терновская С.А. Создание здоровьесберегающей образовательной среды / С.А. Терновская // Методист. – 2005. – № 4 – С. 61-65;

14. Лисняк М.А. Обеспечение здоровьесберегающей и здоровьесформирующей среды в вузе / М.А. Лисняк, Н.А. Горбач, А.В. Жарова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 1 (21). – С. 143-160.

15. Приходько П.Н. Педагогическое обеспечение здорового образа жизни курсантов военных авиационных вузов: дисс. ... канд. пед. наук / П.Н. Приходько. – Воронеж, 2014. – 249 с.

16. Философский энциклопедический словарь: гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

17. Философский словарь: под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.

18. Философская Энциклопедия: под ред. Ф.В. Константинова. В 5-х т. – М., 1960-1970. [электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.

19. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

20. Макаренко А.С. О воспитании: Золотой фонд педагогики / сост. Д.И. Латышина / А.С. Макаренко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 192 с.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 373.549

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИЙ УСПЕХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

© 2017

**Каленов Андрей Алексеевич**, аспирант кафедры педагогики и акмеологии личности  
*Костромской государственной университет*  
(156005, Россия, Кострома, улица Дзержинского, д. 17, e-mail: andreykalenov91@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные методические аспекты обеспечения непрерывного педагогического мониторинга как основы формирования субъектности старшеклассников посредством создания ситуаций успеха в образовательной среде школы. Непрерывный педагогический мониторинг в контексте проводимого автором исследования понимается как процесс регулярного отслеживания динамики формирования субъектности у старшеклассников на основании определенных критериев (заложенных в структурном понимании субъектности) и с применением соответствующих им диагностических материалов, что предполагает определенную методическую подготовку педагога. Согласно позиции автора, работа по методической подготовке педагогов к осуществлению педагогического мониторинга должна строиться по четырем направлениям: категоризация ситуации успеха как процесса, обеспечивающего результативность формирования субъектности у старшеклассников; конкретизация содержания и обучение технологии создания ситуации успеха; обеспечение средствами и соответствующими методиками педагогического мониторинга процесса создания ситуации успеха; обучение приемам и средствам осуществления педагогической поддержки старшеклассников. Основное содержание работы с педагогами составляет обучение технологии создания ситуации успеха (с подробной проработкой каждого шага) и работе с диагностическим пакетом (содержащим подробные инструкции по реализации мониторинга: от предоставления бланков к методикам и вариантам объяснения заданий учащимся до описания и подробной технологии создания индивидуального профиля субъектности старшеклассника, отражающего все необходимые переменные в динамике их формирования). Предлагаемая автором схема работы позволяет подготовить педагогов к решению задач педагогического мониторинга и позволяет отслеживать процесс развития субъектности, своевременно внося коррективы в реализацию пошаговой технологии создания ситуации успеха.

**Ключевые слова:** педагогический мониторинг, развитие субъектности, ситуация успеха, формирование субъектности старшеклассников, мониторинг развития субъектности старшеклассников, диагностический пакет изучения субъектности старшеклассников.

## PROVIDING CONTINUOUS PEDAGOGICAL MONITORING AS THE FOUNDATIONS FOR FORMING THE SUBJECTS OF THE SENIOR PUPILS BY THE CREATION OF SUCCESS SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL

© 2017

**Kalenov Andrey Alekseevich**, post-graduate student of chair of pedagogics and acmeology of personality  
*Kostroma State University*

(156005, Russia, Kostroma, street Dzerzhinsky, d. 17, e-mail: andreykalenov91@mail.ru)

**Abstract.** The article considers the main methodological aspects of ensuring continuous pedagogical monitoring as the basis for forming subjectivity of high school students by creating success situations in the educational environment of the school. Continuous pedagogical monitoring in the context of the research conducted by the author is understood as the process of regular monitoring of the dynamics of the formation of subjectivity in high school students on the basis of certain criteria (incorporated in the structural understanding of subjectivity) and with the use of the corresponding diagnostic materials, which requires a certain methodical training of the teacher. According to the position of the author, the work on the methodological training of teachers for the implementation of pedagogical monitoring should be structured along four lines: categorizing the situation of success as a process that ensures the effectiveness of the formation of subjectivity in high school students; Specification of content and learning technology to create a situation of success; Provision of means and appropriate methods for pedagogical monitoring of the process of creating a situation of success; Training methods and means of implementing pedagogical support for high school students. The main content of work with teachers is the training of technology for creating a success situation (with detailed elaboration of each step) and working with a diagnostic package (containing detailed instructions for monitoring implementation: from providing forms to methods and options for explaining assignments to students before describing and detailed technology for creating an individual profile of subjectivity Senior pupil, reflecting all the necessary variables in the dynamics of their formation). The proposed scheme of the work allows teachers to prepare pedagogical monitoring tasks and allows them to track the process of development of subjectivity, timely making adjustments to the implementation of step-by-step technology to create a situation of success.

**Keywords:** pedagogical monitoring, development of subjectivity, the situation of success, the formation of subjectivity of senior pupils, monitoring the development of subjectivity of senior pupils, a diagnostic package for studying the subjectivity of senior pupils.

На сегодняшний день образовательная среда школы представляет широкие возможности для формирования и развития личности в целом и ее отдельных свойств. Активное внедрение ФГОС среднего (полного) общего образования подразумевает обеспечение эффективного развития самоидентификации и самоопределения посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления, в том числе через реализацию основной образовательной программы, особенно на этапе выхода учащихся «во взрослую жизнь». В образовательной среде школы реализация данного процесса во многом опосредована особенностями становления субъектности у старшеклассников, в силу чего на вопросы формирования субъектности являются весьма актуальными. Помимо большого

количества внутренних факторов и закономерностей развития личности, значимую роль в становлении субъектности играют социальное пространство, особенности протекания значимой деятельности и субъектного опыта личности. Исходя из этого, важным представляется обеспечение в образовательном пространстве школы среды такого характера, при котором развитие субъектности старшеклассников будет происходить непрерывно и естественным путем.

Анализ ряда психолого-педагогических исследований показал, что наиболее эффективным средством формирования субъектности у старшеклассников выступает ситуация успеха как организованная и целенаправленная деятельность педагогического коллектива по созданию условий для переживания учащимися позитивного лич-



носно значимого субъектного опыта. Процессуальные и результативные стороны организации ситуации успеха в различном контексте рассматриваются как в психологии (К. Роджерс, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.А. Налчаджян, К.В. Паталах и др.), так и в педагогике (Ю.В. Андреева, В.Л. Бенин, Е.С. Засыпкина, М.А. Скворцова, И.И. Олейникова, Т.Г. Буржинская, Н.Г. Габрук, В.В. Ястребов и др.). Возможность формирования субъектности старшеклассников обеспечивается рядом содержательных признаков ситуации успеха, таких как ее деятельностный характер, необходимость осознанной активности всех участников ситуации (педагогов, учащихся), необходимость конструктивного взаимодействия субъектов на пути к достижению успеха, представление об успехе как переживании удовлетворенности, гордости за достигнутый результат [1; 2; 3; 4; 5]. На наш взгляд, основу эффективности формирования субъектности старшеклассников посредством создания ситуаций успеха в образовательной среде школы составляет непрерывный педагогический мониторинг.

Непрерывный педагогический мониторинг в контексте проводимого нами исследования понимается как процесс регулярного отслеживания динамики формирования субъектности у старшеклассников на основании определенных критериев (заложенных в структурном понимании субъектности) и с применением соответствующих им диагностических материалов. Так, из подобного понимания педагогического мониторинга становится ясно, что обеспечение данного процесса предполагает определенную методическую подготовку педагога. Процесс создания ситуации успеха как средства формирования субъектности у старшеклассников в образовательной среде школы непрерывен во времени и не может осуществляться одним педагогом, что определяет акцентирование внимания на необходимости участия педагогического коллектива школы в целом (имеются в виду педагоги, непосредственно работающие со старшеклассниками). В силу этого встает задача привлечения к реализации педагогического мониторинга всех участников процесса. Следовательно, важным представляется создание соответствующего методического обеспечения, позволяющего сформировать у педагогов готовность к формированию субъектности у старшеклассников через создание ситуаций успеха. Такое методическое обеспечение должно включать:

- категоризация ситуации успеха как процесса, обеспечивающего результативность формирования субъектности у старшеклассников;
- конкретизация содержания и обучение технологии создания ситуации успеха;
- обеспечение средствами и соответствующими методиками педагогического мониторинга процесса создания ситуации успеха;
- обучение приемам и средствам осуществления педагогической поддержки старшеклассников.

*Категоризация ситуации успеха как процесса, обеспечивающего результативность формирования субъектности у старшеклассников*, строится на модели понимания категории «ситуация успеха» [6]. Важным является создание у педагогов такого восприятия работы по созданию ситуаций успеха, которое обеспечивало бы переживание ими собственной успешности при достижении успехов учащимися. Так, с одной стороны, педагог является организатором ситуации успеха для учащегося. С другой стороны, включение учащегося в процесс и достижение им успеха, его переход на новый уровень развития субъектности могут рассматриваться как показатель ситуации успеха самого педагога, что может стать дополнительным стимулом реализации поставленных задач в работе со старшеклассниками.

*Конкретизация содержания и обучение технологии создания ситуации успеха* может выстраиваться в ходе специально организованных мастер-классов и методических собраний. Технология создания ситуации успе-

ха, в соответствии с разработанной нами теоретической моделью, включает описание конкретных шагов педагогического коллектива, обеспечивающих достижение старшеклассниками переживания успеха как лично значимого субъектного опыта: от мониторинга интересов и потенциала учащихся для определения актуальных сфер заинтересованности в успехе до мониторинга результатов создания ситуации успеха (анализа переживаний учащихся, рефлексии субъектного опыта) [7].

*Обеспечение средствами и соответствующими методиками педагогического мониторинга процесса создания ситуации успеха* предполагает предоставление пакета соответствующих диагностических материалов, обучение применению в работе со старшеклассниками и обработке данных. В соответствии с принятой нами моделью субъектности Е.Н. Волковой, основу содержания субъектности составляет отношение личности к себе как к деятелю, определяемое признанием и принятием у себя и других людей наличия субъектной активности, свободы выбора и ответственности за него, переживания собственной уникальности [8]. Структура субъектности, таким образом, включает: осознанность активности, способность к целеполаганию, саморегуляция деятельности и поведения, рефлексивность, ответственность, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях. В соответствии с данными представлениями о структуре субъектности, нами был сформирован следующий пакет диагностических материалов для осуществления педагогического мониторинга развития субъектности у старшеклассников (табл. 1).

Таблица 1 – Содержание пакета диагностических материалов для осуществления педагогического мониторинга развития субъектности у старшеклассников

Содержание субъектности	Изучаемые показатели	Методики
Осознанность активности, рефлексивность, ответственность, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях	Уровни активности, способности рефлексии, свободе выбора и ответственности за него, осознания собственной уникальности, понимания и принятия другого, стремления к саморазвитию	Опросник изучения структуры субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Сергиной ( <i>в нашей собственной модификации для подростков и старшеклассников</i> )
Субъективный контроль	Уровень и ориентация (внутренняя/внешняя) субъективного контроля	Методика «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бакина, Е.А. Гольцманной, Л.М. Этгинда
Осознанная саморегуляция	Уровень развития осознанной саморегуляции деятельности и поведения	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой
Отношение к себе как к деятелю, способность к целеполаганию	Осознанность целей, удовлетворенность самореализацией, локус контроля (Я/жизнь), осмысленность жизни	Тест «Смысловые ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева

В таблице 1 представлен перечень изучаемых содержательных сторон субъектности старшеклассников, подлежащие мониторингу параметры и соответствующие им диагностические методики. Пакет, предоставляемый педагогу, содержит подробные инструкции по реализации мониторинга: от предоставления бланков к методикам и вариантов объяснения заданий учащимся до описания и подробной технологии создания индивидуального профиля субъектности старшеклассника, отражающего все необходимые переменные в динамике их формирования. Отметим также, что предлагаемая к применению методика изучения структуры субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Сергиной была нами модифицирована в лексико-смысловом плане. Оригинальная методика предназначена для взрослых (педагогов) и отдельные утверждения по содержанию не соответствовали старшему школьному возрасту. Данные утверждения и были преобразованы нами, с сохранением общего смысла. В целом, предлагаемый диагностический пакет полностью отвечает задачам педагогического мониторинга и позволяет отслеживать процесс развития субъектности, своевременно внося коррективы и осуществляя поддержку старшеклассника в достижении успеха.

*Обучение приемам и средствам осуществления педагогической поддержки старшеклассников* включает элементы тренинговой работы с педагогическим коллективом, которая может быть реализована как уже подготовленным педагогом, так и психологом. Основными задачами здесь являются развитие эмпатии, навыков

конструктивного общения в различных ситуациях взаимодействия с учащимися, способности к эмоциональному принятию.

Таким образом, обеспечение непрерывного педагогического мониторинга как основы формирования субъектности старшеклассников посредством создания ситуаций успеха в образовательной среде школы строится на всесторонней поддержке педагогов в методическом плане: прояснении основных категорий (субъектность и ситуация успеха), пошаговой технологии создания ситуаций успеха, обучении приемам и средствам осуществления педагогической поддержки, а также работе с диагностическим пакетом, содержащим подробные инструкции по реализации мониторинга: от предоставления бланков к методикам до подробной схемы создания индивидуального профиля субъектности старшеклассника, отражающего все необходимые переменные в динамике их формирования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева, Ю.В. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и прикладные аспекты / Ю.В. Андреева, В.Л. Бенин // Образование и наука. – 2004. - №2(26). – С. 19-30.

2. Андреева, Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Андреева. – Екатеринбург: РГППУ, 2003. – 26 с.

3. Белюк, Е.Г. Создание ситуации успеха для каждого ученика [Электронный ресурс] / Е.Г. Белюк, Н.С. Круглова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – №7-2. – С. 67-68. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-situatsii-uspeha-dlya-kazhdogo-ucheniika>.

4. Основные принципы повышения мотивации к учению через создание «ситуаций успеха» / И.И. Олейникова, Т.Г. Буржинская, Н.Г. Габрук // Фундаментальные исследования. – 2009. - №5. – С. 7-8.

5. Ястребов, В.В. Ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Ястребов. – Волгоград: ВГПУ, 2004. – 25 с.

6. Каленов, А.А. Феномен ситуации успеха в гуманитарных науках [Электронный ресурс] / А.А. Каленов // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 3-8. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11682/>.

7. Каленов, А.А. Содержание технологии создания ситуаций успеха для формирования субъектности у старшеклассников в образовательной среде школы [Электронный ресурс] / А.А. Каленов // Гуманитарный трактат. – 2017. - №7. – С.10-13. – URL: <http://gumtraktat.ru/wp-content/uploads/v7.pdf>.

8. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 [Электронный ресурс] / Е.Н. Волкова. – М.: ПИ РАО, 1998. – 50 с. – URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozasrta/subektnost-pedagoga.html>.

*Статья поступила в редакцию 13.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

НОВЫЕ ФУНКЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ АВТОРОВ  
В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© 2017

**Калинина Лариса Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Аннотация.** В статье представлен материал, раскрывающий мало изученные стороны вопроса выявления образовательных возможностей инновационного искусства. Практическую направленность публикации автор видит в подготовке основ для создания актуальных технологий обучения школьников музыке в начальной, основной школе и учреждениях дополнительного образования. Анализ недавних публикаций по проблеме отразил недостаточную изученность ряда ее аспектов. Так, характеристики современного (инновационного, неклассического) произведения требуют уточнения. Исследователи, подробно освещая отдельные стороны данной информационной лакуны, нечасто обращаются к художественным аналогиям. Таким образом, наметился разрыв между концептуальными положениями и практикой работы педагогов-музыкантов. Большое значение имеют в данном контексте новейшие данные о трансформации понимания детьми, равно как и взрослыми авторами, художественного, эстетического, художественной и полихудожественной коммуникации, смысла произведения, допустимых границ в творчестве, словаря художественных ассоциаций. Статья включает выводы, сделанные с учетом достижений отечественного искусства и музыкальной педагогики, равно как и наиболее значимых, с точки зрения автора, идей зарубежных мыслителей. Выделены спорные по принадлежности к «высокому» искусству области, существующие в культуре эпохи постмодерна, которые, тем не менее, требуют специального внимания педагогов. Материалы статьи являются вкладом в изучение более широкой проблемы разработки теоретических основ новых педагогических методов и технологий в сфере музыкального образования, приобщения школьников к творческой деятельности.

**Ключевые слова:** современное искусство, музыка современных композиторов, музыкальное образование, полихудожественное творчество на музыкальных занятиях, воспитательные ресурсы рок-музыки, фольклор в творчестве современных композиторов.

## NEW FUNCTION OF MODERN AUTHOR'S MUSIC IN THE MUSICAL EDUCATION

© 2017

**Kalinina Larisa Yuryevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the Department of musical educations  
*Samara State University of Social Sciences and Humanities*  
(443099, Russia, Samara, street Gorkogo, 65/67, e-mail: klar1992@gmail.com)

**Abstract.** The article presents the material, revealing the little-studied aspects of the question of educational opportunities of innovative art. Action-oriented publication, the author sees in the preparation of foundations for the creation of actual student learning technologies music in elementary, basic school and institutions of further education. Analysis of recent publications on the problem of reflected insufficient knowledge of some of its aspects. Thus, the characteristics of the modern (innovative, non-classical) requires clarification. Researchers detail highlighting certain aspects of the information gaps, not often turn to the artistic analogies. Thus, there has been a gap between the conceptual provisions and work practices of music teachers. Are of great importance in this context, the most recent data about the transformation of understanding of children and adults by the authors of artistic, aesthetic, artistic and polyart communication, the meaning of the work, the permissible limits in creativity, association terms. The article includes the conclusions reached by taking into account the achievements of national art and music pedagogy, as well as the most important, from the point of view of the author, the ideas of foreign thinkers. Highlighted controversial as belonging to "high" art area, existing in postmodern culture, which, however, require special attention to teachers. Article Submissions are a contribution to the study of the wider problem of the development of the theoretical foundations of new teaching methods and technologies in the field of music education, familiarizing of schoolboys to creative activity.

**Keywords:** contemporary art, modern composers, music education, polyart work on musical employment, educational resources of rock music, folklore in the works of contemporary composers.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Ретроспективный взгляд на понимание функций музыки в образовании дает возможность на основе обобщения пройденного пути обозначить современную проблематику. В начале XX века именно Россия стала мировым лидером по активизации интереса к эстетическому воспитанию молодежи, формированию художественно-эстетического сознания общества [1, с. 260-263]. Сыграли роль в этом процессе знаковые события 1917 года, когда открылись неизведанные пути развития музыкального образования. Решение глобальных проблем социализации личности, становления индивидуальности, гражданской активности были осмыслены в неразрывной связи с эстетикой и искусством, в том числе - инновационным, рождающимся в творческих лабораториях взрослых и юных авторов.

Сегодня мы видим, что для решения задач, поставленных федеральными стандартами, необходимо обратиться к области знаний об интеграции художественного и эстетического, где произведения искусства играют роль не только воплощения эстетического идеала, но и опытов, проб, представления результата познания мира автором. Важно решить вопрос о целесообразности

включения произведения современных авторов в содержание музыкального образования с учетом требований:

- формирования у школьников основ мировоззрения в соответствии с уровнем развития науки и общественной практики, ценностно-смысловых установок, навыков активного познания мира средствами искусства;
- совершенствования их опыта в области использования знаково-символических средств для создания художественных моделей объектов и процессов;
- расширения музыкального и общего культурного кругозора [2; 3].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* К настоящему времени исследования эстетической и воспитательной ценности неклассических произведений искусства осуществляли Ж. Бодрийяр, И.А. Добрицына, А.Я. Зись, Х. Ортега-и-Гассет, И.С. Скоропанова, Ю. Хабермас и др.

В середине XX века Х. Ортега-и-Гассет констатировал, что художественно-творческая традиция исчерпала себя и что искусство должно искать другую форму [4]. Ответ на вопрос, какую именно, предлагает Ж. Бодрийяр. С его точки зрения, сущность современ-



ного искусства - это цитирование и ре-апроприация, то есть более-менее прямое использование в творчестве реальных предметов или других, уже существующих, произведений [5]. При этом заимствованный материал слегка трансформируется, а чаще извлекается из естественного окружения или контекста, и помещается в новую или несвойственную ему область. Приведем пример из области музыкального искусства: преобразования мелодии танго из Concerto grosso № 1 А.Г. Шнитке (1977) в необычных для нее «условиях» скрипичного концерта эпохи барокко. Полистилистика, изобретенная композитором - знак постмодернистского искусства.

А.Я. Зись в своих поздних работах уделял пристальное внимание проблеме мировосприятия современных авторов. Его отношение к инновационному искусству вполне позитивно. Особенности неклассических произведений ученый характеризует как новый тип мировидения, синтез инноваций с художественным наследием, новую методологию. «Ее основные принципы - плюрализм и релятивизм», - пишет ученый [6, с. 198].

Ю. Хабермасом дана характеристика искусства эпохи постмодернизма в целом, как сигнализирующего о завершении идеологической борьбы, наступлении эпохи эстетического эклектизма. Оно, по мнению мыслителя, отдалилось от жизни, возвращаясь к статусу полной автономии [7].

*Ирония* - еще один атрибут искусства постмодерна. То, что авторы свободно используют разнообразные готовые формы, художественные стили в ироническом ключе, обращаясь к «вечным» темам, является поводом для акцентирования внимания на особом положении таких тем в современном мире. Вот как Вс.Н. Некрасов иронизирует над однообразными, «клозунговыми» текстами советских газет:

*это  
не должно повториться*

*повторяю*

*это  
не должно повториться*

*повторяю*

*это  
не должно повториться*

*это  
не должно повториться*

*это  
не должно повториться*

*повторяю*

Современные произведения обладают признаком *синтетичности* уже из-за своей принадлежности к постмодернизму. Это новые авторские формы, включающие исторические аллюзии. Музыка композиторов-постмодернистов повествовательна, в ней есть выразительная мелодия, гармоничное сочетание вторичных форм, опора на классические традиции. Она помогает *воссоединить прошлое культуры с ее настоящим*.

Но современное искусство близко далеко не всем. «Язык его непонятен, - отмечает И.С. Скоропанова, - эстетические вкусы раздражают» [8, с. 5].

Приобщая учеников к искусству авторов, использующих инновационные средства выразительности, необходимо помнить:

- для таких произведений характерна ненормативность эстетических парадигм;

- авторы-постмодернисты руководствуются принципом снятия, с удержанием в новой форме характеристик предыдущего периода;

- постмодернизм означает частичный возврат к традициям, акцент на коммуникативной роли искусства;

- они как бы растворены в самом процессе создания произведения, творят его вместе со зрителем [9, с. 80].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Цели статьи:

- конкретизировать характеристики произведений современных авторов, использование которых в музы-

кальном образовании будет способствовать достижению результатов, предписанных ФГОС;

- обозначить новые функции данных произведений в процессе обучения школьников музыке.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В музыкальном образовании могут использоваться как музыка современных авторов, так и произведения других видов искусства.

Музыкальное творчество авторов XXI века исследователи характеризуют с различных сторон. Ч.К. Скрыбыкина заостряет внимание на ведущей роли колористики и сонорики, красочности гармонии, интонационном своеобразии, ладовой специфики мелодики, включения модальности в тональный контекст. Истоки данных средств выразительности - в темброфоническая окрашенности исполнения народной музыки (например, якутский эпос олонхо). [10]. Профессиональные композиторы - З. Степанов, В. Ксенофонтов, П. Иванова, К. Герасимов, Е. Неустроев и др. - «конвертируют» тембро-фоническую характерность звучания народной музыки в гармонию путем ассоциативных связей.

У В.Д. Карташова особенности творчества современных авторов освещены в контексте творческих находок баяниста Владимира Даниловича Зубицкого [11]. Исследователь обратил внимание на уникальность музыкальной эстетики композитора, связанной с расширением круга выразительных средств баяна за счет жанрового синтеза (переосмысление классических форм, введение элементов джаза), синтеза тональных и атональных сфер, имитаций речевых оборотов, танцевальных гуцульских наигрышей, полиаккордовых созвучий, политональных наслоений, главенства ритмического аспекта. Композитор на фольклорном материале выражает идею духовной близости славянских народов (Соната № 2, «Славянская»).

А.К. Петров анализирует особенности претворения фольклора в современной хоровой музыке [12]. Музыкаловедом выделены такие методы претворения фольклора в композиторском творчестве, как:

- обработка (В. Калистратов, А. Флярковский, С. Екимов);

- цитирование (Р. Щедрин, А. Ларин, В. Калистратов);

- стилизация (В. Григоренко, Г. Седельников).

Также композиторы используют приемы жанрового реконструирования в крупномасштабной циклической композиции (А. Ларин). Ряд авторов подходит к фольклору свободно, преобразовывая фольклорный жанр (А. Киселев, В. Беляев), создавая произведения на народно-песенные тексты (В. Рубин, Р. Щедрин) и фольклоризированные опусы на основе произведений художественной литературы (Г. Свиридов, А. Королев, А. Микита).

Яркое проявление культуры постмодерна - рок-музыка. Учитывая склонность многих школьников слушать именно эти произведения, обратим внимание на ее особенности.

Например, в работе Е.В. Мякотина представлен опыт структурно-антропологического подхода к анализу рок-композиций [13]. Дешифрование тембровых знаков дало возможность исследователю выделить ряд признаков рок-музыки:

- моделирование многоуровневого звукового пространства за счет диапазона электроинструментов, гипернапряженной силы вокала, искажения окраски звука;

- карнавально-игровая установка (перекраска тембров и возникающее вследствие этого изменение внутренних смыслов);

- необозримость, бесконечность времени (воспринимаемого во множественном пространстве, его пороговости как атрибута зыбкости смысла, недосказанности и незавершенности).

Таким образом, рок-музыка фиксирует тип человеческого самосознания, пытающегося изжить глубинный

страх перед неизведанным и восстановить утерянное ощущение цельности мира через чувство относительности всего. Творчество рок-групп Jefferson Airplane, Pink Floyd, The Soft Machine, King Crimson, Genesis, Gentle Giant, Jentro Tull и др., по мнению Е.В. Мякотина, обращает нас к проблеме вечного поиска Истины.

В содержании музыкального образования могут присутствовать не только произведения композиторов. Учебное полихудожественное творчество как пространство поиска новых личностных смыслов предполагает опыты с разным материалом, обращение к «немиметическим» формам в искусстве, вытеснение изображенного события *событием изображения*, что делает мысль автора реально существующей, самостоятельной, а не растворенной в окружающем мире. Ознакомившись с творчеством художников В. Кандинского, З. Церетели, С. Бабиоль, автора перформансов А. Капрора, архитектора А. Гауди, ученики могут попробовать сочинять так, как это делают авторы с инновационным мышлением.

Для детей поиск целостных характеристик формы музыкального произведения иллюстрируют картины абстракционистов, где показано, что объект - круглый, плоский, вытянутый, бесформенный (Юрий Лытнев. «Детская игра», «Крещендо»; Владимир Волосов. «Расколотый день»; Владимир Солдаткин. «Весенний калейдоскоп», «Осенний автобус» и др.).

Научить школьников выбирать материалы в соответствии с будущим художественным образом, из «художественного словаря» двух и более видов искусства и приемов работы с ними, поможет знакомство с инсталляциями - «видеомами» А.А. Вознесенского. Так, для работы под названием «Прокофьев» автор создал образ композитора, используя «разлинованную нотную бумагу» и настоящую кофемолку, чтобы передать игру слов «Прокофьев - кофе», а также особую темпо-ритмическую остроту музыки композитора, напоминающую механическое движение ручки кофемолки.

Беседа о ризоме как форме современных художественных произведений будет запоминающейся и наглядной, если проиллюстрировать ее изображениями инсталляций «Ризома» Виктора Сачивко, «Летучая трава (ризома)» Хаима Сокола. В композиции учащегося, создаваемой по принципу ризомы, нет точек или позиций, как в структуре, дереве или корне, есть только *линии*. Аналогией из сферы музыкального исполнительства является игра пианиста Глена Гульда, который ускоряет исполнение фрагмента, трансформируя музыкальные «точки» в «линии», распрощая на них целостность [14]. Чтобы понять, как сломанная или разбитая ризома возобновляется, следуя своей или другим линиям, ученикам полезно рассмотреть иллюстрации «отреставрированных» водорослями статуй, созданных в Парке подводных скульптур на дне Карибского моря скульптором Дж. Тейлором (2006) [15].

Соответственно, в творчестве школьников на музыкальных занятиях используются приемы работы с материалом из арсенала современных авторов. Экспериментируя, художественный текст изменяется:

- дробится на части;
- однородная (например, музыкальная) структура текста заменяется на неоднородную (слова с музыкой);
- осуществляется переход от симметричной формы арт-объекта к асимметричной;
- показывается «многофункциональность» художественного текста (стихотворение можно напевать, прохлопывать его ритм, изобразить его интонацию графически и т.д.);
- один текст размещается внутри другого;
- исполняется наоборот (от последнего слова или музыкального звука к первому);
- прямолинейное движение в тексте заменяется на «вращательное» (например, в мелодии - с опеванием главных по смыслу ступеней, особенно тоники);

- меняется темп, громкость;
- переставляются местами части текста.

Таким образом, в опытах интегрируются художественное творчество и изобретательство [16]. В результате появляется цикл «арт-вариаций».

*Творческое задание для учащихся* формулируется следующим образом: «Выберите смысловой центр будущей композиции - мелодию, стихотворение, фотографию... Используя принцип дробления, разделите данный текст на независимые части (предложения, фразы, стихотворные строфы, отдельные слова, мотивы, звуки, отрывки, пазлы). Внимательно прочитайте (рассмотрите, пропойте, прослушайте) текст каждого фрагмента. Не противоречат ли они друг другу в чем-либо? Выполните новую композицию из отдельных частей. Постарайтесь выразить свое отношение к тексту, созданному первоначально автором, в своем новом художественном тексте. Используйте музыку, краски, материал для аппликаций, небольшие предметы, фото архитектурных сооружений. Если образ, по-вашему, не выражен полностью, увеличьте степень дробления объекта и измените композицию».

К пониманию образов современного искусства школьников приблизит участие в полихудожественных учебных играх:

- хепенинг «Первобытное искусство и мы» (коллективный подбор ассоциаций из современной жизни к древним артефактам по принципу «мозгового штурма», ассоциативные музыкальные и музыкально-двигательные импровизации каждого участника, составление сценария, приглашение других участников, не входящих в постоянный состав группы, создание общей «разомкнутой» в пространстве композиции);

- перформанс «Белое и черное» по мотивам старых фотоснимков (каждый сюжет транспонируется отдельными обучающимися в разные виды современного искусства - читается в стиле рэп, преобразуется в джазовую мелодию, протанцовывается; затем обучающиеся представляют персонажей снимков стихотворением в стиле хокку; все фотографируются с фотографиями в руках).

Путь современного автора к творческому результату метафорически обозначен К. Кастанедой: «Сначала иди к своему первому растению и там посмотри внимательно, как начиная с этого места течет вода потока. Дождь должен был унести семена далеко. Следуй канавам, которые проделала вода, таким образом ты узнаешь направление потока. Теперь ищи растение, которое находится дальше всего от твоего растения в этом направлении. Все те, что растут между этими двумя - твои. Затем, когда те дадут семена, ты сможешь, следуя направлению вод, начиная от каждого из этих растений, увеличить свою территорию» [17, с. 88].

Чтобы зафиксировать результаты творчества, подходит и традиционный материал, и фотография, и мультимедийный вариант. Непосредственная работа с материалом будет связана с неизбежными поправками, усовершенствованием основной идеи композиции, возможно, с открытием новых оттенков художественного смысла. Для тех, кого увлекает исследовательская деятельность, предлагаются вопросы, например, в рамках учебного проекта [18]: «В чем смысл пьесы Дж. Кейджа «4'33'» [19]»; «Что такое ризома?»; «В чем заключаются ценности неклассического искусства?» [20] и т.п.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Таким образом, произведения современных авторов, использование которых в музыкальном образовании будет способствовать достижению результатов, предписанных ФГОС, характеризуются ведущей ролью колористики, красочности, своеобразия языка; прямым обращением к народному искусству (цитированием), к различным ассоциациям, немиметичностью. Высокий художественный уровень, который необходим для включения произведений в содержание образования,

определяется по их уникальности, расширению круга выразительных средств (например, за счет жанрового синтеза). Новые функции таких произведений в процессе обучения школьников музыке:

- приобщение к идее духовной близости народов России на основе глубинного родства источников авторского вдохновения (фольклор, обработанный автором, стилизованный или интерпретируемый свободно);

- возможность изучать процесс моделирования звукового пространства, реализации карнавално-игровой установки (меняющей смыслы музыки и слов), создания пространственно-временного континуума как сферы решения мировоззренческих проблем;

- стимулирование творчества школьников через ознакомление с произведениями абстрактной живописи, инсталляциями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Киященко Н.И. Общеэстетическое и музыкально-эстетическое воспитание в России: история и современность // Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов высших педагогических учебных заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 368 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_09/m373.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html) (Дата обращения 31.01.2017)

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm1897-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf) (Дата обращения: 31.01.2017)

4. Ортега-и-Гассет Х. Искусство в настоящем и прошлом. Перевод О.В. Журавлева. М.: Искусство, 1991. 428 с.

5. Бодрийяр Ж. Эстетика иллюзий и эстетика утраты иллюзий [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gtmarket.ru> (Последнее обращение 14.08.2016)

6. Зись А. Я. На подступах к общей теории искусства. М.: Издательство «ГИТИС», 1995. 296 с.

7. Хабермас Ю. Модерн - незавершенный проект // Вопросы философии. 1992. № 4. С. 40-52.

8. Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература: Учебное пособие. М.: Флинта; Наука, 2001. 416 с.

9. Добрицына И. А. От постмодернизма - к нелинейной архитектуре: Архитектура в контексте современной философии и науки. М.: Прогресс-Традиция, 2004. 416 с.

10. Скрыбыкина Ч.К. Гармония в музыке современных якутских композиторов (о претворении национального звуко-тембрового идеала средствами колористики и сонористики): автореф. дис. ... канд. иск.; 17.00.02. Магнитогорск, 2008. 16 с.

11. Карташов В.Д. К феномену стиля современного композитора-баяниста: на примере сочинений Владимира Зубицкого: дис. .... канд. иск.; 17.00.02. СПб., 2011. 157 с.

12. Петров А.К. Претворение русского фольклора в современной хоровой музыке: 1980-2005: основные тенденции, новые композиторские подходы: дис. ... канд. иск.; 17.00.02. М., 2008. 239 с.

13. Мякотин Е.В. Рок-музыка. Опыт структурно-антропологического подхода: автореф. дис. ... канд. иск.; 17.00.02. Саратов, 2006. 16 с.

14. Deleuze G., Guattari F. Capitalisme et schizophrénie 2: Mille plateau. Collection «Critique». - Les Éditions de Minuit, 1980. 648 pages, 19 illustrations in-texte.

15. Парк подводных скульптур Jason de Caires Taylor [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.bugaga.ru/interesting/1146719550-park-podvodnyx-skulptur-jason-de-caires-taylor.html> (Последнее обращение 01.06.2017)

16. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач. М.: Советское

радио, 1979. 176 с.

17. Кастанеда К. Растение дьявола и Дымок. Учение Дона Хуана. М., Эксмо, 2004. 704 с.

18. Intel «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: учебное пособие / Ред. Е.Н. Ястребцова, Я.С. Быховский. 10-е изд., перераб. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 168 с.

19. Джон Кейдж. «4'33'» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=f0BitKLkTDM> (Последнее обращение 15.08.2016)

20. Jencks Ch. 13 Propositions of Post Modern Architecture / Ch. Jencks // Theories and Manifestoes of Contemporary Architecture. Chichester, 1997. P. 131-132.

*Статья поступила в редакцию 19.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В МЕЖДУНАРОДНОМ ДЕТСКОМ ЦЕНТРЕ «АРТЕК»**

© 2017

**Голобоков Андрей Сергеевич**, кандидат политических наук, доцент кафедры управления  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)  
**Караева Анастасия Андреевна**, стажер  
*Международный детский центр «Артек»*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, д. 41, e-mail: anastasiakaraeva125ru@gmail.com)

**Аннотация.** Переосмысление и видоизменение роли культуры в жизни страны, области, города и отдельного человека диктует учреждениям культуры необходимость их видоизменения, развития в соответствии с запросами, которые ставит перед сферой культуры общество. Актуальность данной работы заключается в том, что в современных условиях культура претерпевает существенную структурно-функциональную модернизацию, находясь перед необходимостью пересмотра своих отношений с обществом, которое становится все более разнородным и не однотипным. Целью статьи является исследовать современные формы и методы культурно-досуговой деятельности в международном детском центре «Артек» (республика Крым). В статье рассмотрены направления содержания деятельности и миссия ФГБОУ МДЦ «Артек», а также основные формы организации культурно-досуговой работы с детьми. Проанализированы вопросы по созданию инновационного образовательно-оздоровительного пространства, а также выявлены основные задачи проведения мероприятий, обеспечивающих досуг ребенка в лагере. Авторы приходят к выводу, что разнообразные формы досуга направлены на развитие и реализацию творческих, интеллектуальных и физических способностей детей, а также создается пространство, где каждый открывает для себя личностную значимость знаний и создает условия, способствующие осмысленному стремлению к самообразованию.

**Ключевые слова:** молодежь, культурно-досуговая деятельность, культура, досуг, образование, самообразование, инновации, государственная молодежная политика, детский лагерь, молодежная политика, педагогика досуга, организация молодежного досуга, международный детский центр «Артек»

**FEATURES OF ORGANIZATION CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES IN INTERNATIONAL  
CHILDREN'S CENTRE «ARTEK»**

© 2017

**Golobokov Andrey Sergeevich**, candidate of political sciences, associate professor of management department  
*Vladivostok State University Of Economics And Service*  
(690014 Russia, Vladivostok, Gogolya st., 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)  
**Karaeva Anastasiya Andreevna**, trainee  
*«Vladivostok innovations» interregional educational center*  
(690014 Russia, Vladivostok, Gogolya st., 41, e-mail: 28jessie28@mail.ru)

**Abstract.** Reviewing and reshaping culture's role in state, region, city and individual everyday's life dictates cultural facilities the necessity for their modification and development according to the demands of modern society. The article reviews features of the culture, which undergoes significant structural and functional upgrading in the necessity of rethinking its relations with increasingly diversified society. The aim is to explore the modern forms and methods of cultural and leisure activities in the International Children's Center "Artek" (Republic of Crimea). "Artek" mission, direction of activities and the forms of youth cultural and leisure organization are examined. The authors concentrate on the issues of innovative educational and recreational environment, revealing the main tasks of activities devoted to the child's leisure time in the camp. The authors conclude that a variety of leisure activities aimed at the development and implementation of children's creative, intellectual and physical abilities, as well as at creation an environment where everyone discovers the personal significance of knowledge and creates conditions to a meaningful self-education.

**Keywords:** youth, cultural and leisure programs, culture, education, self-education, innovation, state youth policy, kids camp, state youth policy, leisure pedagogy, youth leisure organization, International Children's Center "Artek"

Произошедшая за последнее десятилетие кардинальная трансформация культуры потребления нацеливает учреждение на сознательное проектирование будущего, на формирование сценария развития своего будущего как развитие парадигмы дизайн-мышления на новом уровне, которого требуют мир и человеческое общество [10]. Культура является ядром, основой общества, охватывающей все сферы жизнедеятельности человека. В настоящее время происходит переосмысление роли культуры в современном обществе, ее значения и возможности влияния на дальнейшее развитие города, области, страны. В нашу жизнь стремительно врываются новые технологии, новая психология потребления, новые методы управления. Первостепенное значение в данном контексте имеет то, что культура является личным приобретением человечества созданным на основе деятельности самой личности, а развитие личности определяется реальным уровнем усвоения культуры индивидами в профессионально-трудовой, социальной, общественно-политической и духовной сферах общественной жизни [4]. Особенно ярко эти преобразования проявляются в сложный период социально-

политических, экономических и культурных трансформаций в стране [8]. При этом культурно-досуговая

деятельность с молодежью является важной составляющей молодежной политики. Современные формы реализации досуговой, культурной, творческой работы с молодежью имеют определенные цели и задачи [6].

Особенности организации культурно-досуговой деятельности рассмотрены в трудах таких исследователей как Л.В. Алиева, В.А. Семиченко, З.С. Рылеева, З.С. Тинькова, Б.З. Вульф и др. Многие авторы отмечают, что Культурно-досуговая работа с молодежью является частью реализации государственной молодежной политики и становится инструментом социализации молодого человека в обществе, а также его адаптации к современным жизненным условиям и становления личности [13]. В то же время, на сегодняшний день как никогда актуальны вопросы развития культуры и деятельности различных учреждений культуры. Ввиду активной конкуренции и появления новых видов культурной деятельности и досуга, и иных факторов значительно ухудшается качество передачи культурных ценностей. Назрела острая необходимость инновационного подхода к деятельности культурно-досуговых учреждений, введения новых форм и форматов организации мероприятий с учетом требований времени.

К примеру, международный детский центр «Артек»

долгое время является школой для получения педагогического опыта, где реализуется максимальное объединение традиционных форм работы с новаторскими методиками. Каждую смену в «Артеке» для детей проходит множество различных мероприятий, направленных для их оздоровления, обучения, саморазвития и просто формирования ребенка как личности. На базе лагеря ребенку помогают получить и развить свои собственные лидерские качества, также детям дают возможность пережить чувство успеха и победы, овладеть новыми еще не известными им навыками, приобщиться к творческой деятельности, проявить себя в спорте [1].

Миссия «Артека» сформулирована на основе гуманистических ценностей развития человеческой индивидуальности, самоопределения, самовыражения, самореализации, личностного роста, сотрудничества и гражданской активности. «Артек» рассматривается в трех аспектах:

- самоценная образовательная система;
- инновационная площадка российской системы образования;
- социальный институт [14].

В соответствии с этим определяется триединая миссия «Артека».

Миссия «Артека» как образовательной системы состоит в создании инновационного культурноориентированного оздоровительно-образовательного пространства, где ребенок получит знания о мире и о себе, претворенные в умения действовать и взаимодействовать, успешный опыт интеллектуальной и творческой деятельности, которые станут стимулом его дальнейшего развития. Миссия «Артека» как инновационной площадки российского образования состоит в разработке и внедрении педагогических технологий, позволяющих получить качественно новые образовательные результаты, соответствующие современным общественным вызовам. Миссия «Артека» как социального института состоит в воспитании поколения людей с инновационными установками, способных вывести страну на ключевые мировые позиции в науке, культуре, творчестве, гуманных межличностных отношениях. «Артек» призван воспитывать преобразователей, деятелей, творцов, стремящихся к самореализации во благо страны и мира [5].

В настоящее время для культурного досуга сфера культурно-досуговой деятельности должна предоставлять личности иные возможности. Сегодня у досуговой сферы есть основное отличие – это высокий уровень культурно-технической оснащенности, внедрение передовых досуговых технологий, форм и методов, эстетически насыщенное пространство и высокий художественный уровень досугового процесса [8].

Являясь образовательно-воспитательной и оздоровительной системой для детей и подростков, ФГБОУ МДЦ «Артек» в настоящее время реализует свои функции, опираясь на отработанные за многие десятилетия принципы построения воспитательной деятельности, педагогические традиции в области внешкольного воспитания, сформированные в результате практической деятельности артековских педагогов, в основе которых лежат наиболее целесообразные методики и технологии организации жизнедеятельности временных детских объединений, разнообразные педагогические программы и тематические лагерные смены [11].

В «Артеке» широко используются педагогические методики создания особого воспитательного пространства, в котором воспитание рассматривается как педагогическое управление процессом развития личности ребенка [17].

Учитывая положительное влияние коллектива на развитие отдельной личности, в начале смены педагоги «Артека» ставят перед собой конкретную цель: сплочение отряда для того, то бы сделать его ареной самоутверждения каждой личности, а в дальнейшем – инстру-

ментом воспитания каждой личности.

Пребывание ребенка в «Артеке» позволяет ему сформировать себя как личность и раскрыть свои творческие и спортивные способности, в последствии развить их [15].

Игровая деятельность развивалась в «Артеке» в русле общих для всей страны тенденций. В определенные периоды широко применялись длительные творческие игры на местности, проводились массовки, вечера загадок, шарад, веселых вопросов и пр., работала игротека. Характерной чертой игр «Артека» является значительное количество массово-музыкальных игр и игр детей народов всего мира позволяющие объединить детей в отряды, лагеря, коллектив .

Познавательно-развлекательные игры в начале смены («Тропинками Суук-Су») позволяют ознакомить детей с территорией и историей лагеря, провести первичную диагностику уровня творческих и организаторских способностей детей, продиагностировать отношения, сложившиеся в отряде на протяжении первых дней смены, сформировать структуру отношений в отряде и высокий уровень взаимоотношений, сплотить детей посредством совместной деятельности и помочь раскрыться каждому ребенку в своих лучших проявлениях, широте интересов, способностей, знаний и умений [3].

Для каждого лагеря «Артека» метод отдел лагеря-гиганта разрабатывает общие рекомендации для формирования творческих дел. Визитка отряда именуется «Творческой ассамблеей» - первое серьезное общеотрядное и общелагерное дело, которое способствует выявлению и реализации творческих способностей детей, формированию эстетических вкусов, сплочению временного детского объединения посредством совместной творческой деятельности в процессе подготовки к творческой презентации отряда. Также способствует формированию навыков зрительской культуры и осознанию у детей своей сопричастности к формированию законов жизнедеятельности лагеря [9]. Помимо этого, создаются условия для формирования таких качеств как патриотизм, гуманизм, честь, любовь к ближнему и, наконец, развивается зрительская культура.

Помимо деятельности внутри лагеря для детей совершаются выездные поездки по территории Крыма. При проведении экскурсий для детей по г. Севастополь, южному берегу Крыма и территории «Артека» расширяется кругозор детей в области истории, традиций, культуры, флоры и фауны местности в зависимости от места проведения, так же утоляется информационный голод детей [2].

Одним из основных направлений культурно-досуговой деятельности в «Артеке» является спортивная деятельность (игры в футбол, волейбол, верховая езда, плавание) которая способствует оздоровлению, полноценному отдыху детей посредством участия в спортивно-развлекательных играх, создаются условия для реализации физических способностей детей. Так же формируется интерес к занятиям физической культурой и спортом, прививается любовь к спорту и пропагандируется здоровый образ жизни.

Ближе к середине смены, или как его называют – основного периода смены, проводится музыкальный конкурс, который является вторым делом, воспитывающим музыкальный и художественный вкус в процессе восприятия музыки. Конкурс способствует духовно-творческому развитию детей, приобщает молодое поколение к лучшим образцам музыкальной культуры, дает возможность собственного самоутверждения каждого ребенка среди сверстников с целью стремления к саморазвитию и желанию постижения творчества. Так как каждая смена приурочена к какому-либо событию или направлена на какую-либо сферу деятельности, то содержание и название музыкального конкурса разнообразно [12].

После насыщенных событий дней каждому необходимо эмоциональная разгрузка где у него будет воз-

возможность просто отдохнуть от творческой и спортивной деятельности. В жизни артековцев подобную роль выполняет массовка, которая в свою очередь способствует формированию чувства единства, умения сотрудничать друг с другом, знакомству детей с музыкальной и танцевальной культурой, традициями детских лагерей «Артека», создаются условия для реализации двигательной активности детей младшего возраста.

Завершающей формой организации культурно-досуговой деятельности в лагерях «Артека» выступает обозначенное финальное дело смены – творческий бенефис, основная задача которого состоит в том, чтобы вывести уровень взаимоотношений в отряде на качественно высший уровень взаимопомощи, взаимоподдержки, общей заинтересованности в успехе отряда, дать возможность каждому ребенку реализовать себя в системе взаимоотношений временного детского объединения, дать возможность собственного самоутверждения каждого ребенка среди сверстников с целью дальнейшего стремления к саморазвитию и желанию постижения творчества. Посредством творческого бенефиса дети смогут овладеть культурой общения в танце, в театральные постановках, музыкальных композициях.[7]

Одной из форм организации культурно-досуговой работы с молодежью в «Артеке» является организация и проведение мероприятий, посредством которых создается игровое пространство для формирования навыков проведения игры, развития организаторских и творческих способностей. У детей развивается чувство ответственности за возложенные на них обязанности. Происходит сплочение отряда посредством совместной деятельности, так же в отряде создается ситуация успеха для осознания детьми правильности выбранного ими направления деятельности [19].

Посредством экологически направленной деятельности происходит взаимодействие ребенка с окружающей средой и воспитание его духовной направленности, формируется социально-ответственное поведение, прививается бережное отношение к природе.

В жизни ребенка артековская смена должна сыграть особую роль. Главный смысл, важнейший результат пребывания ребенка в «Артеке» - это разнообразные открытия – в себе, в других людях, в мире [3]. Выйдя из привычного жизненного уклада и из зоны сложившегося восприятия себя другими и самим собой, ребенок получает возможность проявиться в разнообразных видах деятельности и общения. Такие выражения как: «Не умею, не могу, не получается» для многих остаются в прошлом, потому что принципы построения жизни отряда и лагеря дают ребенку поддержку, обеспечивают успех.

Содержание деятельности нацелено во многом на самопознание и самоопределение ребенка. В разнообразных ситуациях он осмысливает и присваивает успешные стратегии деятельности и взаимодействия. Большое внимание уделяется деятельности преобразующей и сберегающей. Благодаря этому ребенок получает опыт созидания и приобщения к культуре [2].

Можно сделать вывод, что все формы направлены на развитие и реализацию творческих, интеллектуальных и физических способностей детей. Режим дня в лагере составлен таким образом, что ребенок не только получает знания в школе, но и отдыхает, развивая в себе лучшие качества. Особая система образовательной деятельности «Артека» создает условия для осуществления деятельностного подхода к отдыху, благодаря чему каждому ребенку предоставляется возможность отдыха не пассивного, а творческого, познавательного, информационно насыщенного, со сменой видов деятельности. В «Артеке» в ситуации возможности выбора содержания и способов деятельности ребенок получает возможность лучше узнать себя, а в ситуации успеха и признания – в себя поверить. В международном детском центре складываются особые, тесные отношения между людьми – детьми и взрослыми, ребенок получает яркие уроки

коллективного сосуществования, учиться доверять, быть надежным, оправдывать доверие. «Артек» для ребенка – это и поощрение, и самопознание, и самоопределение, и формирование позитивных ценностей и смыслов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алиева Л.В. Детское движение – субъект воспитания. История, практика: монография / Л.В. Алиева. – М.: МАКС ПРЕСС, 2002. – 224с.
2. Артек: Художественный сборник. Руководство для пионерских вожатых. По материалам Центрального Дома художественного воспитания детей. - М: ЦДХВД, 1939. – 208 с.
3. Артек глазами ребят: Пионеры рассказывают о своем лагере. - Симферополь, 1962. – 96 с.
4. Бурова В.А., Голобоков А.С. Антисоциальные движения и их роль в формировании субкультурного пространства современной России. Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке нового времени». 18 апреля 2016 г. / В.А. Бурова М.: – С. 146–150.
5. Васильева С.А. Лагерь творчества и игры. Педагогическая серия «Созвездия «Артека» / С.А. Васильева. - МДЦ «Артек», 1997. – 73 с.
6. Вульф В.Б., Иванов Д.В. Основы педагогики: учебное пособие / В.Б. Вульф, Д.В. Иванов. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: УРАО, 1999. – 571 с.
7. Гусева С. Танцы и игры Артека / Сост. Гусев С., Гусева Ю.– М., 1997. – 264 с.
8. Ерохина С.В., Новик О.Ф., Колтунова Е.В. Артековское лето: методическое пособие начинающим педагогам-организаторам / С.В. Ерохина, О.Ф. Новик, Е.В. Колтунова. – МДЦ «Артек», 2006. – 160 с.
9. Иванов С., Сидоров В. Артеку — пятнадцать лет (радиопередача для пионеров): Микрофонные материалы Всесоюзного радиокомитета. - М., 1940. – 6 с.
10. Кабаченко З.С., Макарова Т.В. Думаем, создаем, творим: учебно-методическое пособие для педагогов-организаторов детских лагерей МДЦ «Артек» / З.С. Кабаченко, Т.В. Макарова. - МДЦ «Артек», 2004. – 62 с.
11. Маленкова Л.И. Как вести за собой. Большая книга вожатого: учебное пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
12. Рыбинский Е. Все лучшее — детям. / Е. Рыбинский- М.: МГ, 1980. – 175 с.
13. Смоляров Я.В. Лагерь в Артеке / Я.В. Смоляров // Пионер. - 1927. - №12. - 12-13 с.
14. Семиченко В.А. Психология социальных отношений. / В.А. Семиченко К.: Магистр – S, 1999. 43-45 с.
15. Рылеева З.С. Организация культурно-досуговой деятельности населения России: учебное пособие / З.С. Рылеева. – Курган: Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2014. 229 с.
16. Тинькова З.С. «Теория и методика культурно-досуговой деятельности» [Электронный ресурс] // Понятие культурно-досуговой деятельности. – Режим доступа: <http://kaz.docdat.com/>
17. Шмаков С.А. Летний лагерь: вчера и сегодня: методическое пособие / С.А. Шмаков. - Липецк: ГУП «Инфол», 2002. – 384 с.
18. Харламов М.Ф. Педагогика: учебное пособие / М.Ф. Харламов. - М: Университетское, 200. – 449 с.
19. Храброва Н. Мой Артек / Храброва Н. М.: Эсти Раамат. 1983. – 380 с.

Статья поступила в редакцию 26.04.2017.

Статья принята к публикации 22.06.2017.



УДК 378.14

## КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2017

**Коваль Наталья Николаевна**, методист центра менеджмента и аттестации  
*Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования*  
(83001, ДНР, Донецк, ул. Артема, 129а, e-mail: koval\_n@hotmail.com)

**Аннотация.** На современном этапе преобразования и развития системы образования Донецкой Народной Республики осуществление управления на научной основе является проблемой для многих руководителей общеобразовательных организаций. Для решения необходимы специальная аналитическая и управленческая подготовка руководящих кадров как в рамках государственных образовательных стандартов высшего образования так и в системе дополнительного педагогического образования. В статье описаны критерии, показатели и уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций. Представлены различные определения понятий: «формирование», «критерий», «показатель». В исследовании выделены и описаны критерии сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности: мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, рефлексивный. В результате анализа научных работ за основу были взяты три уровня аналитической деятельности, обозначенные Ю.А. Конаржевским: стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический (научный). Стихийно-эмпирическому уровню соответствует недостаточно глубокий характер аналитической деятельности руководителя школы, низкий уровень мотивации, наличие рефлексивного мышления в зачаточном виде. На эмпирическом уровне аналитическая деятельность первых лиц общеобразовательной организации носит описательный и констатирующий характер, мотивы неустойчивы, стремление к самосовершенствованию профессиональных и личностных качеств носит эпизодический характер, рефлексивное мышление обретает контуры. На теоретическом (научном) уровне руководитель обладает устойчивой мотивацией к аналитической деятельности, постоянно стремится к самосовершенствованию и саморазвитию своих профессиональных способностей, на высоком уровне владеет технологией педагогического анализа, обладает аналитическим и рефлексивным мышлением, способен увидеть и оценить изменения, происходящие в управляемой школьной системе, спрогнозировать дальнейшие пути ее развития, устранить причины обнаруженных недостатков.

**Ключевые слова:** формирование, критерий, показатель, уровень, руководитель общеобразовательной организации, аналитическая деятельность, аналитическая компонента управленческой деятельности, педагогический анализ.

## CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF THE ANALYTICAL COMPONENTS OF THE MANAGEMENT ACTIVITY OF HEADS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2017

**Koval Natalia Nikolaevna**, methodist of management and certification centre  
*Donetsk Republican Institute of Additional Pedagogical Education*  
(83001, DPR, Donetsk, st. Artem, 129a, e-mail: koval\_n@hotmail.com)

**Abstract.** At the present stage of transformation and development of the educational system of the Donetsk People's Republic, the implementation of management on a scientific basis is a problem for many heads of general education organizations. To solve this problem, special analytical and managerial training of leading cadres is required both within the framework of state educational standards of higher education and in the system of additional pedagogical education. The article deals with the criteria, indicators and levels of the formation of the analytical component of managerial activity of heads of general education organizations. Various definitions of concepts are presented: «formation», «criterion», «indicator». The study identified and described the criteria of development of the analytical components of the management activities: motivational-targeted, cognitive-operational, reflexive. As a result of the analysis of scientific works, three levels of analytical activity based on Yu.A. Konarzhevsky: spontaneously empirical, empirical and theoretical (scientific). To the spontaneous-empirical level there corresponds an insufficiently deep character of the analytical activity of the head of the school, a low level of motivation, the presence of reflexive thinking in its embryonic form. At the empirical level, the analytical activity of the first persons of the general education organization has a descriptive and ascertaining character, the motives are unstable, the desire for self-improvement of professional and personal qualities is episodic, reflexive thinking acquires contours. At the theoretical (scientific) level, the leader has a steady motivation for analytical work, constantly striving for self-improvement and self-development of his professional abilities, has a high level of pedagogical analysis technology, has analytical and reflexive thinking, is able to see and assess the changes taking place in the managed school system, To predict further ways of its development, to eliminate the causes of the discovered shortcomings.

**Keywords:** formation, criterion, indicator, level, the head of the general educational organization, analytical activity, analytical component of management activity, pedagogical analysis.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В условиях реформирования системы образования Донецкой Народной Республики претерпевают изменения и трансформацию подходы к управлению общеобразовательными организациями (далее – ОО). Ю.А. Конаржевский утверждал, что новой философии и политике управления образовательной системы присущи иная система ценностей и приоритетов, иные методы и инструментарий управления, новое понимание принципов управления, внутренних связей и закономерностей «некомандной» экономической системы [1]. Управление будет соответствовать новой философии при наличии у него целевого и системного, опережающего и аналитического, гуманистического и демократического характера. А это возможно только в том случае, если школами ру-

ководят современные менеджеры-лидеры с творческим мышлением, аналитическим складом ума, владеющие искусством управлять людьми, активно использующие информационные технологии, открытые к нововведениям и инновациям. Однако проблемы, возникающие у руководителей в управлении ОО, в большинстве случаев связаны не с самими руководителями, а с отсутствием у управленцев высшего профессионального образования в сфере менеджмента, информационных технологий и инноватики. Поэтому поиск путей совершенствования системы подготовки и переподготовки руководящих кадров образовательных организаций необходим и важен для решения возникающих проблем в сфере современного образовательного менеджмента.

Отметим, что подготовка кадров к организационно-управленческой, аналитической, научно-исследова-

тельской, проектной, педагогической деятельности и не только в Донецкой Народной Республике осуществляется в рамках государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям: 27.04.05 Инноватика, 38.04.01 Экономика, 38.04.02 Менеджмент, 38.04.03 Управление персоналом, 38.04.04 Государственное и муниципальное управление, 38.04.05 Бизнес-информатика и другие. Повышение профессионального уровня управленческого корпуса и предоставление руководителям ОО образовательных услуг происходит и в рамках дополнительного педагогического образования, что требует обновления содержания образования менеджеров, методов и технологий преподавания, контрольно-оценочных средств.

Для успешной и качественной реализации всех реформ в системе образования необходимо управлять общеобразовательной организацией на научной основе, что обеспечит в полной мере аналитический подход. В.А. Сухомлинский в книге «Разговор с молодым директором школы» подчеркивал важность аналитической деятельности руководителя: «Умение анализировать, обобщать, применять обобщение как инструмент мастерства, подхода к конкретным 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]. Придерживается этой же точки зрения и Ю.А. Конаржевский, подчеркивая, что в условиях образовательной организации аналитическая деятельность не только является объективно необходимой для совершенствования управления, но и выступает как важнейший компонент педагогического процесса [3].

Очевидно, повысить эффективность внутришкольного менеджмента невозможно без совершенствования аналитической деятельности руководителей ОО, что, по нашему мнению, является решающим условием. Соглашаясь с автором, что переход к аналитическому управлению обуславливает необходимость переосмысления многих положений аналитической деятельности и необходимости ее технологизации [4, с. 9]. А также решение проблемы совершенствования аналитической деятельности руководителей ОО в системе дополнительного педагогического образования связано с разработкой и обоснованием критериев сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Ю.В. Бабанский, В.Н. Багрий, А.В. Барабанщиков, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Э.М. Луговская, А.К. Маркова, А.М. Новиков и др. исследовали критерии, показатели и уровни подготовки специалистов в различных сферах деятельности.

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.

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 методiku формирования аналитической компетентности.

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.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Определение и обоснование основных критериев, по-  
Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

казателей и уровней сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Рассмотрим трактовку понятия «формирование». Так, в словаре по социальной педагогике данный термин определяется как процесс становления личности человека в результате объективного влияния наследственности, среды, целенаправленного воспитания и собственной деятельности [5, с. 14]. В психологии под «формированием» понимается вид развития личности главным образом под влиянием внешних воздействий; процесс развития личности в результате социализации и воспитания [6, с. 129]; базальтернативное, принуждающее, базирующееся лишь на универсальных технологиях, преимущественно опирающееся на внешний контроль, строящееся на авторитарном стиле, репродуктивной деятельности [7, 8]; процесс изменения личности в ходе ее взаимодействия с реальной действительностью [9, с. 128]. Л.С. Выготский [10] подчеркивает определяющую роль формирования в развитии, которое ведет его за собой. Таким образом, формирование аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций нам представляется как интегрированный процесс развития личности руководителя в области аналитической деятельности, осуществляемый в ходе их профессиональной подготовки в системе дополнительного педагогического образования.

Для диагностики сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности используются критериями. В исследованиях ученых, педагогической литературе можно встретить различные по своему содержанию определения понятия «критерий». Понятие «критерий» имеет начало от греческого «kritēgion» и трактуется как средство, признак, на основании которого производится оценка, суждение или классификация чего-либо [11, с. 123]; суждение, признак, на основе которых осуществляется оценка [12, с. 153].

Критерии в педагогических исследованиях нужны для выражения общей существенной характеристики, на основе которой оценивают, сравнивают реальные педагогические явления, при этом степень проявления, качественная сформированность, безусловность критерия определяются конкретными показателями, которые имеют ряд качеств [13, с. 93]. По мнению А.М. Новикова, критерии должны быть объективными, что даст возможность оценить исследуемую характеристику в педагогике однозначно, адекватными, валидными, т.е. оценивать именно то, что исследователю надо оценить, нейтральными относительно изучаемых явлений. А совокупность критериев должна охватывать все существенные характеристики исследуемого явления, процесса [14, с. 142-143]. Критерии также должны отражать динамику измеряемого качества в пространстве и времени, раскрываться через показатели, интенсивность проявления которых свидетельствует об уровне сформированности критерия, отмечает С.В. Иванова [15, с. 153]. Таким образом, критерии выражают высший уровень изучаемого явления или процесса, служат идеальным образцом для сравнения с реальным явлением или процессом, позволяют установить степень соответствия идеалу.

Компонентом критерия является показатель. Показатель – это количественные или качественные характеристики сформированности качества, свойства, признака изучаемого объекта, мера сформированности того или иного критерия [16, с. 265]. Показатели должны обладать следующими свойствами: содержательность, системность, измеримость, гибкость, адаптивность, результативность, эффективность [17, с. 10].

Изучив и проанализировав сложившиеся в педагогике подходы к структуре и описанию компонентов аналитической деятельности, мы выделили следующие ее структурные компоненты [18, с. 165], которые и яв-



ляются критериями сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности:

– *мотивационно-целевой* компонент включает личностное отношение руководителя к аналитической деятельности, осознание ее ценностных сторон и значимости в управленческой деятельности, потребность личности совершенствоваться и развиваться в этом виде деятельности; действия, подчиненные сознательной цели (использование процедуры целеполагания), создание самого себя в процессе осуществления аналитической деятельности;

– *когнитивно-операционный* компонент представляет собой комплекс знаний, умений, практических навыков, необходимый для осуществления эффективной и результативной аналитической деятельности, владение технологиями ее осуществления, развитие аналитического мышления и интеллектуальных способностей, профессиональный опыт по аналитике, творческая активность, креативность;

– *рефлексивный* компонент рассматривается как самооценка, самоанализ, самоуправление, самопроектирование собственной аналитической деятельности, стремление к формированию рефлексивного мышления, саморазвитие личностных качеств и способностей к креативным проявлениям.

Степень сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей ОО определяется с помощью уровней [19, 20, 21]. Мы выделяем три уровня аналитической деятельности, обоснованные Ю.А. Конаржевским [22, 23]: стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический (научный).

Ю.А. Конаржевским [22, с. 83] была сконструирована модель функции педагогического анализа, основу содержания которой образуют следующие переменные: 1) цель функции; 2) предмет деятельности; 3) характер функции; 4) расчлененность деятельности; 5) уровень системности деятельности; 6) подготовленность руководителя к деятельности; 7) виды педагогического анализа (содержание функции); 8) организационные формы анализа; 9) методы осуществления анализа; 10) результаты анализа.

Первые шесть параметров образуют основу первой части модели, характеризуют каждый уровень аналитической деятельности; остальные параметры модели составляют в совокупности и взаимодействиях объем функции. Это нашло отражение в таблице 1, в которой представлены критерии, показатели и уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей ОО.

Определенные критерии, показатели и уровни дают возможность оценить сформированность аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей ОО, что является перспективой наших дальнейших исследований.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований по этому направлению.* Повышение эффективности внутришкольного менеджмента напрямую зависит от совершенствования аналитической деятельности руководителей общеобразовательных организаций.

Формирование аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций нам представляется как интегрированный процесс развития личности руководителя в области аналитической деятельности, осуществляемый в ходе профессиональной подготовки в системе дополнительного педагогического образования.

Критерий – это средство, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Критерии должны быть объективными, адекватными, валидными, нейтральными относительно изучаемых явлений, должны отражать динамику измеряемого качества в пространстве и времени; служат идеальным образцом для сравнения с реальным явлением или процессом.

Таблица 1 - Критерии, показатели и уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей ОО

Уровень	Критерий	Показатель
Стихийно-эмпирический	Мотивационно-целевой	Низкий уровень мотивации, непонимание ценностных сторон и значения педагогического анализа и управленческой деятельности, цель аналитической функции отсутствует, не осознается руководителем, деятельность им осуществляется неупорядоченно, потребность совершенствоваться и развиваться в сфере педагогического анализа практически отсутствует.
	Когнитивно-операционный	Низкая степень подготовленности руководителя к аналитической деятельности: не может правильно сформулировать цели, предмет анализа, имеет слабые представления о методике проведения анализа, не имеет четкого представления о видах и организационных формах анализа. Низкая творческая активность и креативные способности слабо выражены.
	Рефлексивный	Способность к самооценке, самоанализу не сформирована; оценка результатов педагогического анализа делается на основании разрозненных, несистематизированных, случайно подобранных фактов, принимаемых за причину, а выводы формулируются на уровне благих пожеланий, рефлексивное мышление и креативные проявления отсутствуют.
Эмпирический	Мотивационно-целевой	Неустойчивая мотивация к овладению педагогическим анализом, позитивное отношение к аналитической деятельности присутствует; формальный интерес к аналитической деятельности, ценностные ориентиры слабо развиты, стремление к самосовершенствованию. Эпизодическое стремление к самосовершенствованию профессиональных и личностных качеств. Цель анализа не расчленяется на подцели.
	Когнитивно-операционный	Руководитель ограничивается изучением только внешних связей явлений, не раскрывая их сущности, происходит определенное упорядочение фактов, выделение из них наиболее существенных, группировка и обобщение в полевые таблицы, схемы, диаграммы. Характер деятельности руководителя свойственны констатации и описание объекта анализа, предмет аналитической деятельности расчленяется на его отдельные части и звенья, но руководитель не способен установить связь между фактами и явлениями. Появляются первые признаки системности: вычленяются виды анализа – параметрический, тематический и итоговый. Наличие и первые признаки анализа: постановка специфической цели, обоснование методики, обеспечивающей ее достижение, разработка путей подведения итогов, разная затрата ресурсов при осуществлении педагогического анализа. Наблюдение, беседа, работа с документацией, описание, измерение – методы, используемые руководителями на эмпирическом уровне анализа. Эпизодически присутствует творческий подход и креативность.
	Рефлексивный	Способность к самоконтролю и самооценке сформированы не в полной мере. Стремление к самообразованию, самопроектированию собственной аналитической деятельности; рефлексивному мышлению обретает контуры. Результаты анализа, выводы и предложения, как правило, на этом уровне носят общий характер.
Теоретический (научный)	Мотивационно-целевой	Мотив устойчив, глубокий и осмысленный интерес к аналитической деятельности. Постоянное стремление к самосовершенствованию профессиональных и личностных качеств. Своёобразие использование процедуры целеполагания, которая предусматривает постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением (миссией) образовательной системы, стратегическими установками и характером решаемых задач.
	Когнитивно-операционный	Характерен высокий уровень общеобразовательный, управленческой и методической подготовки: знания по теории системного подхода, педагогике, возрастной и социальной психологии, логике, теории педагогического анализа и т.д. Владение технологиями осуществления аналитической деятельности. Руководитель обладает аналитическим мышлением, интеллектуальными способностями, творческой активностью, креативностью. Педагогический анализ строится на плановой основе, использует данные научно обоснованной внутришкольной операционной информации и контроля. Руководитель использует соответствующие методы педагогического анализа: наблюдение, измерение, беседа, анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, аналогия, идеализация, мысленный эксперимент. Наличие конкретных результатов, оформленных в виде обоснованных рекомендаций по дальнейшему совершенствованию управляющих и управляемых систем, свойственно научному уровню педагогического анализа.
	Рефлексивный	Наличие рефлексивного мышления. Устойчивое стремление к саморазвитию личностных качеств и способностей к креативным проявлениям. Способность к самоконтролю и самооценке сформированы в полной мере.

Показатель – это количественные или качественные характеристики сформированности качества, свойства, признака изучаемого объекта, мера сформированности того или иного критерия; должен обладать следующими свойствами: содержательность, системность, измеримость, гибкость, адаптивность, результативность, эффективность.

Выделяем следующие структурные компоненты, которые и являются критериями сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности: мотивационно-целевой, когнитивно-операционный, рефлексивный.

Стихийно-эмпирический уровень представлен такими показателями: отсутствие глубокого характера аналитической деятельности, низкий уровень мотивации и рефлексивного мышления.

На эмпирическом уровне в аналитической деятельности руководителя ОО появляются первые признаки системности, но анализ носит описательный и констатирующий характер, мотивы неустойчивы, способность к самоконтролю и самооценке сформированы не в полной мере, эпизодически присутствует творческий подход и креативность.

На научном уровне руководитель способен увидеть и оценить изменения, происходящие в управляемой школьной системе, спрогнозировать дальнейшие пути ее развития, устранить причины обнаруженных недостатков; управление носит системный, целевой, опережающий характер, что позволяет перевести управление



ную систему на демократическую и гуманистическую основы [24]; мотивы устойчивы, наличие рефлексивного мышления, устойчивое стремление к саморазвитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

2. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Просвещение, 1973 – 208 с.

3. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). / Ю.А. Конаржевский - М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. - 80 с.

4. Коростелев А.А., Пудовкина Н.Г., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Монография / Тольятти. – ТГУ, 2011. 287 с.

5. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

6. Общая психология: Учеб. для студентов пед. интов / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1976. – 479 с.

7. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. Самара: Изд-во СамПГИ, 1993. – 212 с.

8. Баранов А. А. Стресс-толерантность педагога: теория и практика. М.: АСТ; Ижевск: Изд-во Удмурт. унта, 2002. – 132 с.

9. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: тесты. М.: Владос-Пресс, 2002. - 192 с.

10. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983. Т. 3: Проблемы развития психики.

11. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - под ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: Рус. яз., 1991. - 917 с.

12. Раченко И.П. НОТ учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.

13. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом / А.В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во НАДСПУ, 2004. – 376 с.

14. Новиков А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

15. Иванова С.В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С.В. Иванова // Вісн. Житомирськ. держ. у-ту. – 2010. – Вип. 52. – Пед. науки. – С. 152 – 156.

16. Тернопільська В.І. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів / В.І. Тернопільська, О. В. Дерев'яно // Наук. часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 5. Пед. науки. – 2010. – Вип. 31. – С. 264 – 267.

17. Багрій В.Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів / В.Н. Багрій // 36. наук. пр. Хмельниц. ін-ту соц. технологій Ун-ту «Україна». – Хмельницький : ХІСТ, 2012. – № 6. – С. 10-14.

18. Коваль Н.Н. Структура аналитической деятельности руководителя общеобразовательной организации // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 161-166.

19. Коростелев А.А. Современные модели осуществления аналитической деятельности управления // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2013. № 1. С. 101-106.

20. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334-337.

21. Коростелев А.А. Информационное обеспечение Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

аналитической деятельности в технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2012. № 1. С. 13-22.

22. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

23. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой. – Челябинск, 1978. – 102 с.

24. Коваль Н.Н. Осуществление аналитической деятельности руководителем школы на различных уровнях познания // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 55-59.

*Статья поступила в редакцию 14.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378.22

## ИЗ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

© 2017

**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

**Гоголев Николай Ефимович**, 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  
(677000, Россия, Якутск, улица Кулаковского, 48, e-mail: gogolevne@inbox.ru)*

**Аннотация.** Магистерская диссертация должна отражать уровень фундаментальной и специальной подготовки в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования различных направлений магистерской подготовки, с требованиями вуза, изложенными в Положении об итоговой государственной аттестации выпускников; а также умения применять приобретенные знания в научной, практической и педагогической деятельности. Согласно «Порядка проведения государственной итоговой аттестации Северо-Восточного федерального университета», магистерская диссертация должна демонстрировать актуальность, новизну, научную ценность и практическую значимость. Совокупность полученных в такой работе результатов должна свидетельствовать о наличии у ее автора первоначальных навыков научной работы в избранной области профессиональной деятельности. В статье на основе обзора трудов ведущих специалистов обосновывается значимость магистерской диссертации в научно-исследовательской работе магистранта; рассматриваются вопросы, связанные с обеспечением процесса подготовки магистерской диссертации, дается характеристика основных этапов ее написания, а также особенности методического сопровождения данного процесса. Авторы по результатам научного руководства работ магистрантов делятся рекомендациями по координации их деятельности. Представлены примерные образцы составления плана магистерской диссертации и плана-графика научно-исследовательской работы.

**Ключевые слова:** магистерская диссертация, магистрант, научно-исследовательская работа, исследование.

## FROM THE EXPERIENCE OF THE METHODOLOGICAL SUPPORT OF TRAINING MASTER DISSERTATION

© 2017

**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

**Gogolev Nikolay Efimovich**, candidate of pedagogical sciences Institute of physical culture and sport

*North-Eastern federal university of a name of M.K. Ammosov  
(677000, Russia, Yakutsk, st. Kulakovskogo, 48, e-mail: gogolevne@inbox.ru)*

**Abstract.** The master's thesis should reflect the level of fundamental and special training in accordance with the requirements of the federal state educational standards for higher education in various areas of master's training, with the requirements of the university, set forth in the Regulation on the final state certification of graduates. As well as the ability to apply the acquired knowledge in scientific, practical and pedagogical activities. According to the "Order of the state final certification of the North-Eastern Federal University", the master's thesis must demonstrate relevance, novelty, scientific value and practical significance. The totality of the results obtained in this work should indicate that the author has the initial skills of scientific work in the chosen field of professional activity. In the article, based on a review of the works of leading experts, the significance of the master's thesis in the research work of the undergraduate. Issues related to the provision of the preparation of the master's thesis. The characteristics of the main stages of its writing, as well as the features of methodological support of this process are given. The authors, based on the results of the scientific management of the master's work, share recommendations on the coordination of their activities. Approximate samples of drawing up a master's dissertation plan and a schedule of research work are presented.

**Keywords:** Master's thesis, undergraduate, research work, research.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Физическая культура», в структуру программы магистратуры включена государственная итоговая аттестация выпускников, являющаяся самостоятельным научным исследованием, выполняемым под руководством научного руководителя (для работ, выполняемых на стыке направлений, – с привлечением одного или двух научных консультантов). В Северо-Восточном федеральном университете им. М.К. Аммосова документом, регламентирующим Итоговую государственную аттестацию (далее – ИГА), является «Порядок проведения ГИА по БСМ СВФУ (СМК - П - 2.5 - 216 - 16. Версия 2.0)», утвержденный 30.03.2016, в которой говорится: «Магистерская диссертация должна демонстрировать актуальность, новизну, научную ценность и практическую значимость. Совокупность полученных в такой работе результатов должна свидетельствовать о наличии у ее автора первоначальных навыков научной работы в избранной области профессиональной деятельности» [5].

*Анализ исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор.* Басов Н.Ф., Смирнова Е.Е. отмечают, что «Магистерская диссертация является одной из ведущих форм организации научно-исследовательской деятельности в магистратуре. В ходе ее выполнения обеспечивается соблюдение основного принципа организации системы образовательного процесса на данном этапе подготовки специалиста в вузе – принципа комплексности, предполагающего последовательность и всесторонность усвоения и использования методов и техники выполнения научных исследований и реализации их результатов, преемственность научно-исследовательской работы по курсам обучения, логичность усложнения методов, видов и форм научного творчества, к участию в которых привлекаются магистранты» [1].

Безусловно, она должна соответствовать современному уровню развития науки и техники, а ее тема должна быть актуальной, как подчеркивает Райзберг Б.А., данный вид работы магистра призван раскрыть научный потенциал диссертанта, показать его способности в организации и проведении самостоятельного исследования, использовании современных методов и подходов

при решении проблем в исследуемой области, выявлении результатов проведенного исследования, их аргументации и разработке обоснованных рекомендаций и предложений [4].

Важно знать также, что согласно Приказа Минобрнауки России от 19 декабря 2013 г. №1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», само содержание диссертации не обязательно должно быть новым, при этом новизна должна заключаться либо в установлении подходов к исследованию темы, либо в методах решения поднятой проблемы, либо в анализе источников используемой информации [3]. Отсутствие четко выраженной новизны исследования принципиально отличает магистерскую диссертацию от кандидатской диссертации. Отличие от выпускной квалификационной работы бакалавра прослеживается в более глубоком теоретическом и практическом изучении исследуемой проблемы.

Целью магистерской диссертации студентов, обучающихся по направлению «Физическая культура» является выявление у них компетенций по научно-исследовательской деятельности: способность использовать традиционные и современные научные концепции, подходы и направления исследований в сфере физической культуры; способность разрабатывать и реализовывать проекты (программы и методологию) научных исследований в сфере физической культуры, с учётом текущего состояния и тенденций развития отрасли на основе междисциплинарных подходов; способность выявлять и анализировать актуальные научные и практические проблемы физкультурно-спортивной деятельности; способность выполнять научные исследования, с использованием современных информационных технологий и применять их результаты для повышения эффективности педагогической, тренерской, рекреационной, культурно-просветительской и организационно - управленческой деятельности в сфере физической культуры [6].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* На основе анализа работ ведущих специалистов поделить опыт сопровождения диссертационного исследования магистрантов, в 2016-2017 учебном году кафедра спортивно-оздоровительного туризма и массовых видов спорта института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова выпускает первых магистров, получивших образование по профилю «Спортивно-оздоровительный туризм» вышеуказанного направления.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Обучение магистрантов методологии и организации научно-исследовательской работы происходит на всех этапах выполнения диссертации. Теоретические знания получают при изучении базовых дисциплин, как «История и философия науки», «Методология научного исследования»; практические навыки - во время прохождения всех видов практик, особенно в рамках научно-исследовательской работы (рассредоточенной в течение семестра), учебную нагрузку за эти часы, как правило, получает научный руководитель.

Структурно процесс работы над магистерской диссертацией выглядит традиционно:

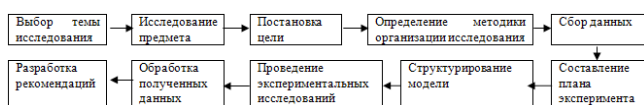


Рисунок 1 – Последовательность работы над магистерской диссертацией

Тематику диссертации магистрант разрабатывает с научным руководителем, окончательная тема формули-

руется и утверждается на выпускающей кафедре.

Особо нужно подчеркнуть важность и целесообразность составления подробного плана работы над диссертацией. Предлагаем модифицированный вариант плана диссертации [2].

Таблица 1 – Примерный план магистерской диссертации

Типовой план	Содержание
Постановка проблемы	Введение
Обзор литературы и современного состояния исследуемой области науки	1. Аналитический обзор, цели и задачи исследования 1.1. Обзор и анализ теоретических исследований 1.2. Обзор и анализ методов и моделей исследования 1.3. Постановка цели и задач исследования
Методы и инструментарий решения поставленной задачи (методика и техника эксперимента или теоретического расчета, обработки результатов и т.п.)	2. Теоретическое и экспериментальное исследование 2.1. Методы и средства экспериментальных исследований 2.2. Исследования изменения показателей
Результаты исследований, проведенных соискателем, а также технические, конструкторские и иные решения на отдельных этапах выполнения работы	3. Исследование влияния различных факторов путем анализа статистических данных 3.1. Методика сбора информации 3.2. Методика обработки данных 3.3. Примеры обработки экспериментальных данных 3.4. Методика выработки рекомендаций
Анализ полученных результатов	4. Анализ полученных результатов 4.1. Анализ результатов проведенных исследований 4.2. Расчет затрат на проведение предлагаемых мероприятий 4.3. Расчет показателей экономической эффективности
Заключение (выводы)	Основные выводы и результаты

Научному руководителю в обязательном порядке нужно составить план-график предоставления разделов, глав исследования, который должен быть отражен в индивидуальном плане-графике НИР магистранта. Например, в течение 1 семестра магистрант должен будет представить работу в сроки:

Таблица 2 – План-график работы над диссертацией

Этапы	Сент.	Окт.	Новб.	Дек.
1. Ознакомление с основной тематикой диссертационных исследований. Выбор темы исследования. Разработка примерного плана-содержания магистерской диссертации совместно с научным руководителем				
2. Изучение трудов ученых по проблеме исследования (можно указать количество трудов). Изучение трудов региональных авторов, выполненных на выпускающей кафедре				
3. Изучение основных подходов обоснованию актуальности темы диссертационного исследования на основе изучения диссертационных работ по профилю подготовки.				
4. Обработка результатов комплексной оценки объекта исследования, анализ и интерпретация результатов.				
5. Представление результатов анализа объекта исследования в виде законченных научно-исследовательских разработок (по выбору магистранта).				
6. Представление результатов анализа объекта исследования в виде раздела диссертационного исследования				

Особого внимания со стороны руководителя требует координация работы магистранта над эмпирической частью исследования. Понятно, что именно на данном этапе магистрант имеет дело с новыми, доселе неизвестными показателями, индикаторами, к формированию которых он приходит опытным путем, их интерпретация и составляет экспериментальную часть исследования.

Например, в процессе работы над диссертацией по теме «Разработка государственной программы по социальному туризму в Республике Саха (Якутия)» магистрантом, кроме анализа статистических данных целевой группы по множественным критериям (состояние здоровья, социальное положение и т. п.), был проведен swot-анализ рынка:

Таблица 3 – Количественная оценка элементов анализа

	Сильные стороны					Слабые стороны				Сумма	
	1	2	3	4	5	1	2	3	4		
Возможности	1	0	0	13.3	17	0	0	0	0	30.3	
	2	10.5	4.4	0	4.2	0	5.5	0	6	7.6	
	3	0	0	15.3	7.5	0	1.2	0	5.2	11.3	
	4	0	0	5.4	16	0	0	0	0	21.4	
Угрозы	1	0	2.2	11.2	4.2	1	7.7	14	12	8	-23.1
	2	4.5	2.2	8	9.8	1	7.7	14	12	1.6	-9.8
	3	9.9	0	0	0	0.6	0	0	2.4	1.2	6.9
	4	0	0	0	1.7	0	14	5.1	0	19	-36.4
Сумма		24.9	8.8	53.2	60.4	2.6	-36.1	-33.1	-37.6	-34.9	8.2

На основе этих данных были сформулированы соответствующие выводы и рекомендации, скорректирована сама программа.

Резюмируя, нужно отметить, что работа над магистерской диссертацией требует от соисполнителя четкого видения целостной картины исследуемой проблемы, последовательности в решении поставленных задач, результативности, в которой должны содержаться элементы новизны. Работа над магистерской диссертацией



позволяет студенту проявить свой научный потенциал в полном объеме, продемонстрировать сформированность компетенций, требуемый государственным образовательным стандартом.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Басов Н.Ф., Смирнова Е.Е. Методическое сопровождение подготовки магистерской диссертации по социальной работе // Вестник КГУ им. Н.А Некрасова. 2012. Т.8. С 160-163.

2. Макарова И. В., Хабибуллин Р. Г., Мухаметдинов Э.М., Шубенкова К.А. Подготовка магистерской диссертации: научные и методологические аспекты: учебное пособие / Набережные Челны: Набережночелнинский институт КФУ, 2016. – 134 с.

3. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (утв. Приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2013 г. № 1367) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2014/03/12/obr-dok.html>. Дата обращения: 10.05.2017. Загл. с экрана.

4. Райзберг Б.А. Написание и защита диссертации: Практическое руководство. – М.: Маросейка, 2011. – 142 с.

5. СМК - П - 2.5 - 216 - 16. Версия 2.0 Порядок проведения ГИА по БСМ [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.s-vfu.ru/upload/iblock/a7b/a7b499d8cf28fa06b3266fc312fc8fab.pdf>. Дата обращения: 12.05.2017. Загл. с экрана.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.04.01 Физическая культура (уровень магистратуры) (утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 марта 2010 г. № 234) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.susu.ru/sites/default/files/.../92053a32-1a18-46ee-bebd-db1bd153bc9e.rtf>. Дата обращения: 12.05.2017. Загл. с экрана.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378.17

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ  
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА**

© 2017

**Кора Наталия Алексеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики  
**Еремеева Татьяна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы  
*Амурский государственный университет*

(675027, Россия, Благовещенск, улица Игнатьевского шоссе, 21, e-mail: 78tan@mail.ru)

**Аннотация.** *Цель:* определить роль психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи в условиях экстремизма и терроризма. *Методы:* деятельностно-смысловой подход в плане трансформационной онтологии личности, в основе которого лежат идеи культурно-исторической конструктивной работы личности в процессе жизнедеятельности, выявление условий присвоения культурно-исторического опыта бытия (собственного и несобственного); теоретические подходы к индивидуальной картине мира, как содержательного свойства сознания, которая играет фундаментальную роль в жизни человека (определяя качество его жизни), направляет, организует (ограничивает) восприятие и формирует комплекс идей и концепций, с помощью которых человек понимает общество, социальный порядок и самого себя в этом обществе. *Результаты:* на основе теоретического анализа выявлено проблемное поле личностной безопасности студенческой молодежи в условиях угрозы терроризма и экстремизма. Анализ результатов проведенного социологического исследования позволяет выявить отношение современных студентов вуза к терроризму и экстремизму. Полученные данные позволили разработать комплексную программу по профилактике и противодействию терроризму и идеологии экстремизма в студенческой среде. *Практическая значимость:* основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о сущности личностной безопасности студентов и ее психолого-педагогического обеспечения.

**Ключевые слова:** личностная безопасность, психолого-педагогическое обеспечение, студенческая молодежь, угрозы, опасность, теракты, экстремизм, жизнестойкость, психологическое благополучие.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PERSONAL SECURITY OF STUDENT  
YOUTH IN THE CONDITIONS OF TERRORISM AND EXTREMISM**

© 2017

**Kora Natalia Alekseevna**, Ph.D. In Psychology, docent of department Psychology and pedagogy  
**Eremeeva Tatiana Sergeevna**, Ph.D. In Pedagogy, docent of department Social work  
*Amur State University*

(675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe shosse, 21, e-mail: 78tan@mail.ru)

**Abstract.** *Purpose:* to determine the role of psychological and pedagogical support for the personal safety of student youth in conditions of extremism and terrorism. *Methods:* an activity-semantic approach in terms of transformational ontology of personality, which is based on the ideas of the cultural and historical constructive work of the individual in the process of life activity, the identification of the conditions for appropriating the cultural-historical experience of being (own and non-personal); Theoretical approaches to the individual picture of the world as a substantial property of consciousness, which plays a fundamental role in the life of a person (determining the quality of his life), directs, organizes (limits) perception and forms a complex of ideas and concepts through which a person understands society, social order and Himself in this society. *Results:* on the basis of theoretical analysis, a problem field for the personal safety of student youth was revealed in the face of the threat of terrorism and extremism. Analysis of the results of the conducted sociological research allows to reveal the attitude of modern university students to terrorism and extremism. The obtained data allowed to develop a comprehensive program for the prevention and counteraction to terrorism and the ideology of extremism in the student environment. *Practical significance:* the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity when considering questions about the essence of the personal safety of students and its psychological and pedagogical support.

**Keywords:** personal security, psychological and pedagogical support, student youth, threats, danger, terrorist attacks, extremism, vitality, psychological well-being.

В настоящее время целевым ориентиром в деятельности образовательных учреждений, показателем достижения ими не только современного качества образования, но и развития психологической культуры всех участников образовательного процесса становится забота о личностной безопасности и психологическом здоровье обучающихся в условиях реализации комплексного проекта модернизации образования. Одной из существенных угроз для формирования личностной безопасности подрастающего поколения является терроризм во всех его проявлениях. Практика показывает, что в современных обстоятельствах терроризм выходит за рамки национальной проблемы отдельного государства и приобретает международные масштабы. Основания данного явления разнообразны и многоаспектны, как всевозможные оценки и подходы к его осмыслению. В современных условиях терроризм постоянно эволюционирует, приобретает новые формы и методы [1]. Некоторые националистические, культовые, политические объединения радикально-экстремисткой направленности не только полагают возможным применение насильственных методов для достижения своих целей, но и активно проводят пропаганду по вовлечению в свои ряды студенческой молодежи. Поэтому осмысление

природы терроризма, средств, методов противодействия становится важной и неотложной проблемой не только на государственном уровне, но и каждой личностью.

Известно, что угрозы терроризма и экстремизма негативно сказываются на социальном развитии общества: повышается уровень тревожности (личностной и ситуативной), социальной напряженности, ухудшается социальное и эмоциональное благополучие, разрушаются те моральные принципы, которые являются основанием бытия человека. В процессе профессионального образования обеспечение личностной безопасности студенческой молодежи является существенным и необходимым условием полноценного духовного развития будущего потенциала страны для сохранения и упрочения базовых нравственных ценностей, формирования представлений о перспективах развития своей страны и чувства причастности, ответственности за будущее своего народа.

Научная актуальность проблемы личностной безопасности студенческой молодежи и ее обеспечения определена вытекающими обстоятельствами. Во-первых, глубоким теоретико-методологическим осмыслением сущности личностной безопасности как глобальной ценности современного общества, основным субъектом которого является личность, ее духовный,

интеллектуальный, нравственно-этический потенциал (А.Г. Асмолов) [2]. Чрезвычайно важным в данной связи становится всестороннее исследование личностной безопасности студенческой молодежи, которая является интеллектуальным, социально-экономическим, творческим потенциалом общества, от которого зависит его жизнеспособность. Каждое государство заинтересовано в воспитании благополучного юного поколения, в удовлетворении потребности здорового чувства безопасности, приемлемых благ и интересов юношей и девушек. В неустойчивое состояние общество неминуемо приводится посредством неудовлетворения личных интересов молодежи, что в свою очередь обуславливает такие общественные явления, как деформация нравственных ценностей, отрицание моральных устоев и принципов, которые являются основой социальной жизни человека, а также повышение криминальности (в том числе наркотизация молодежи), общественные протесты, проявления неуважения к государству (Д.А. Борисов) [3], (Т.М. Краснянская) [4]. Поэтому проблема образования сравнительно стабильного общества связана с обеспечением личностной безопасности студенческой молодежи, с истинными возможностями поддержания и упрочения их нравственного, социального, физического здоровья.

Во-вторых, в условиях потенциального риска террористической атаки и экстремистских проявлений реально существуют угрозы духовному формированию студенческой молодежи, а значит и их личностной безопасности. Необходимость усовершенствования государственной образовательной системы, которая была бы способна предотвращать эти угрозы, препятствовать их возникновению, и соответственно, предупреждать разрушение духовного здоровья молодежи, которое является составляющей (высшим уровнем) здоровья в целом и интегрирующей его силой (Г.В. Залевский) [5]. В результате этого на протяжении всех лет обучения возникает необходимость психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи, а также формирование духовной стойкости, сплоченности и укрепление ее здоровья с акцентом на духовное здоровье.

В-третьих, недостаточность изучения потенциалов активизации личности в студенческом возрасте, направленных на обеспечение личностной безопасности и осознания ими смысло-жизненных ценностей в собственной жизни. В настоящее время отмечается активное вовлечение высокообразованной молодежи в различные религиозные организации, неформальные объединения, военизированные сообщества, которые характеризуются искажением осознания потребности в безопасности, что приводит к понижению удовлетворенности настоящим и возникновению неуверенности в будущем, к разрушению ценностно-смысловой сферы личности, искажению базовых убеждений, снижению устойчивости к неблагоприятным воздействиям [6]. Данное обстоятельство обуславливает необходимость целенаправленного психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студенческой молодежи в условиях разнообразных угроз безопасности общества (терроризм и экстремизм, наркотизация, алкоголизация и др.).

Личностная безопасность студенческой молодежи в условиях угрозы стабильности и общественной безопасности, на наш взгляд, проявляется в самоорганизации человека как открытой многоуровневой самоорганизующейся функциональной психологической системы, способной к самодвижению, самодетерминации. Являясь личностным образованием, личностная безопасность представляет собой многоуровневую, динамическую, интегрирующую взаимодействие следующих структурных компонентов: 1) мотивационного, включающего смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы; 2) эмоционально-волевого, стержнем которого является эмоциональная устойчивость; 3) когнитивного, основу которого составляет социально-психологическая компе-

тентность в области безопасности; 4) деятельностного, включающего способности планировать и осуществлять оградительные меры для самообеспечения безопасности, а также поведенческие реакции на опасность [7]. Любой из перечисленных структурных компонентов характеризуется особенностями, которые более совершенно обнаруживаются при взаимодействии между собой через потребности и потенциалы личности, через ее становление и развитие.

Процесс развития личностной безопасности студенческой молодежи связан с конструированием индивидуальной модели мира, который может варьироваться в зависимости от содержания ее структурных компонентов, определением ценностных и смысло-жизненных ориентаций, мотивационно-смысловой сферы личности, социально-психологической компетентности, проявляющейся в готовности к определенному образу жизни и безопасному взаимодействию с окружающими в условиях различных угроз обществу. Эффективность развития личностной безопасности студенческой молодежи в образовательном учреждении зависит от уровня ее психолого-педагогического обеспечения, в котором мы выделяем два взаимосвязанных блока – целенаправленный и содержательный. В процессе психолого-педагогического обеспечения личностной безопасности студентов самый существенный упор сделан на субъектно-субъектных отношениях участников образовательного процесса [8]. Важным показателем психолого-педагогического обеспечения деятельности образовательного учреждения является физическое и духовное здоровье всех участников образовательного процесса.

Географическое положение приграничного города Благовещенска обуславливает основную направленность активного международного сотрудничества региона и Амурского государственного университета (АмГУ) – это тесные связи с Китайской Народной Республикой (КНР). Китайскими партнерами Амурского государственного университета являются Пекинский технологический университет, Харбинский политехнический университет, Хэйлунцзянская академия общественных наук, Харбинский научно-технический университет, Дунбэйский финансово-экономический университет и др. Развитие международной деятельности осуществляется в рамках утвержденной приказом ректора программы международной деятельности Амурского государственного университета (обмен студентами, научные конференции, проведение международных фестивалей, конкурсов, соревнований и т.п.), реализуются совместные образовательные программы [9].

В связи с тем, что в АмГУ обучается значительное количество иностранных студентов (большинство из них – китайцы), ежегодно социологическим центром университета проводится опрос студенческой молодежи 1-4 курсов с целью выявления уровня их толерантности, представлений о терроризме и отношения к экстремисткой деятельности. Так, в марте 2017 года было опрошено 267 респондентов (статистическая погрешность не превышает 5,7 %). По мнению большинства опрошенных студентов, в целом для России проблема экстремизма весьма актуальна (48 %), для нашего же региона актуальна в гораздо меньшей степени (5 %), а для города Благовещенска – и вовсе не актуальна (3 %) (таблица 1).

Таблица 1 – Насколько актуальной, по вашему мнению, является проблема экстремизма? (в %)

Варианты ответа	для России в целом	для Амурской области	для г. Благовещенска
Актуальна	48	5	3
Скорее актуальна	37	32	21
Скорее НЕ актуальна	10	43	41
НЕ актуальна	0	11	20
Затрудняюсь ответить	5	9	15

Невысокую оценку актуальности проблемы экстремизма в нашем регионе и в нашем городе можно объяснить тем, что постоянное взаимодействие на бытовом и образовательном уровнях с представителями приграничных городов КНР и других государств (Корея, Япония),



способствует формированию у студентов стремления к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении к окружающей действительности, имеют иное мировоззрение. Эта толерантность и составляет существенную предпосылку к снижению уровня напряженности и тревожности. Кроме того, респонденты полагают, что данная проблема больше относится к крупным городам, а для небольших провинциальных городов проявления экстремизма не характерны и маловероятны.

Анализ результатов опроса так же показал, что 41 % респондентов связывают экстремизм с ростом уровня преступности среди молодежи; 29 % опрошенных полагают, что разжигание межнациональной, межрелигиозной и иной розни происходит путем пропаганды и совершения незаконных действий. Небольшая часть опрошенных (15 %) связывают проявление экстремизма с появлением групп, общностей, пропагандирующих экстремизм. Такое же количество респондентов уверены в том, что распространение националистических, шовинистических, расистских и фашистских взглядов также содействует проявлению экстремизма.

В настоящий момент у респондентов отсутствует жесткое межэтническое и межрелигиозное противостояние. Уровень этнической и религиозной толерантности достаточно высок. Это можно объяснить постоянным соседством с иноэтнической общностью – китайцами (формируется толерантность на фоне постоянных межэтнических взаимовыгодных контактов). На вопрос «Чувствуете ли вы себя в безопасности?» были получены следующие ответы (рисунок 1).

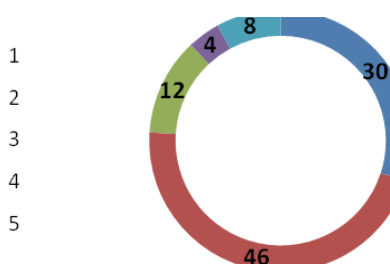


Рисунок 1 – Распределение ответов респондентов на вопрос «Чувствуете ли вы себя в безопасности?» (1 – «Да»; 2 – «Скорее да»; 3 – «Скорее нет»; 4 – «Нет»; 5 – «Затрудняюсь ответить»)

Большинство (76 %) студентов чувствует себя в безопасности (чаще юноши). Однако 45 % респондентов обеспокоены тем, что близкие им люди могут стать жертвами терактов. Почти три четверти опрошенных студентов испытывают эмоциональное беспокойство при получении информации о терактах на территории России. Как видим, в сознании респондентов потенциально существует страх терроризма (чаще у девушек), но он не выражен в форме истерических настроений. Следует заметить, что, по мнению опрошенных студентов, в городе Благовещенске вероятность теракта низкая и практически невозможная.

На основе полученных результатов руководству Управления собственной безопасности и Управления воспитательной и внеучебной работы был предложен ряд рекомендаций по профилактике и противодействию терроризму и идеологии экстремизма в студенческой среде, а также по оптимизации правового и патриотического воспитания в университете.

Несомненно, данное направление в психолого-педагогическом обеспечении личностной безопасности студенческой молодежи должно включать коррекционно-развивающую работу по самопознанию и самосовершенствованию личностных ресурсов всех субъектов образовательного процесса, которые способствуют укреплению духовной стойкости, психологического благополучия и жизнестойкости.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балуев Д. Г. Современная мировая политика и проблемы личностной безопасности: Монография. Нижний Новгород, 2002.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смисл, Изд. центр «Академия», 2007. 620 с.
3. Борисов Д. А. Безопасность человека в современной теории и практике международных отношений // Вестник Томского гос. ун-та. 2011. № 343 (февраль). С. 79-82. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lib.tsu.ru> (29.05.2017).
4. Краснянская Т.М. Психология самообеспечения безопасности: Монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2009. 280 с.
5. Залевский Г. В. От «демонической» до «биопси-хосоциозитической» модели психического расстройства // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С.57-64.
6. Кора Н.А. Модель личностной безопасности студенческой молодежи в условиях угрозы наркотизации социальной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 5. С. 155-161.
7. Кора Н.А., Селезнева О.В. Обеспечение личностной безопасности студенческой молодежи в процессе образования // Теория и практика общественного развития. 2014. № 6. С.50-52.
8. Леонов А. Отношение студентов АмГУ к терроризму и экстремизму // Амурский университет. 2017. № 152. С.5.

Статья поступила в редакцию 08.05.2017.

Статья принята к публикации 22.06.2017.

УДК 37

## ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

© 2017

**Куликова Екатерина Анатольевна**, магистрант кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования

**Блинов Леонид Викторович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики педагогического и дефектологического образования

*Тихоокеанский государственный университет  
(680035, Россия, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 136, e-mail: astrax@list.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается внедрение технологии, как одной из форм модернизации в сфере образования при выявлении противоречий, нарушающих целостность работы системы. Профессиональное сопровождение родителей (законных представителей) параллельно с разработкой образовательного маршрута ребенка с ограниченными возможностями здоровья позволит расширить возможность сбалансированности системы образования, нацеленной на создание «доступной среды» в контексте непрерывности и междисциплинарности обучения, способствующего реализации качественного сопровождения реабилитационного процесса и появлению новых кадров дефектологической направленности. Государственная поддержка в виде обеспечения родителей (законных представителей) целевым направлением на поступление в образовательное учреждение повысит мотивацию и доступность к перепрофилированию. Появление личностно-мотивированных студентов на различных образовательных ступенях снизит риски неэффективного обучения по программам специальной педагогики и специальной психологии. В перспективе стратегического развития повысится уровень образования населения данной категории. Для реализации внедрения технологии в практику существуют государственные площадки, позволяющие апробировать данный проект на местном, региональном или федеральном уровне, на базе образовательных организаций, имеющих необходимое профильное направление. Современное ориентирование на индивидуальный подход при обучении обеспечивается за счет государственного внимания к образовательным потребностям и детей с ОВЗ и их родителей (законных представителей).

**Ключевые слова:** образовательный маршрут, социальная интеграция, взаимодействие, профессиональное сопровождение, внедрение инновационных проектов, дети с ограниченными возможностями здоровья, компетентность родителей (законных представителей), государственные площадки.

## THE INTRODUCTION OF TECHNOLOGY IN THE PRACTICE OF TRAINING PARENTS TO INTERACT WITH CHILDREN WITH DISABILITIES HEALTH

© 2017

**Kulikova Ekaterina Anatolyevna**, master student, Department of theory and methods of pedagogical and defectological education

**Blinov Leonid Viktorovich**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of theory and methods of pedagogical and defectological education

*Pacific State University  
(680035, Russia, Khabarovsk, street Pacific, 136, e-mail: astrax@list.ru)*

**Abstract.** In the article, the introduction of technology as one of the forms of modernization in the sphere of education is considered when identifying contradictions that violate the integrity of the system. Professional support of parents (legal representatives) in parallel with the development of the educational route of children with limited possibilities of health will expand the ability of the balance system of education aimed to create “accessible environment” in the context of continuity and interdisciplinary training that will contribute to the implementation of quality maintenance of the rehabilitation process and the emergence of new frames defectological orientation. State support in the form of parents (legal representatives) of the target direction for receipt in educational institution will increase the motivation and availability to the conversion. The emergence of personality-motivated students at various educational stages will reduce the risks of ineffective study programme of special pedagogy and special psychology. In the long term strategic development increase the level of education of the population in this category. For the implementation of technology in practice there are public sites that allow to test the project on local, regional, or Federal level, on the basis of educational organisations with the necessary profile direction. The modern focus on the individual approach when training is provided by public attention to the educational needs and children with disabilities and their parents (legal representatives).

**Keywords:** educational route, social integration, interaction, professional support, implementation of innovative projects, children with disabilities health, competence of parents (legal representatives), state sites.

### *Введение*

Аксиологизация образовательного пространства, современные гуманистические подходы к воспитанию и адаптации в социуме детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) предполагают развитие и модернизацию системы образования, с учетом основных принципов компетентностной парадигмы, направлений социально-экономического характера, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования.

Согласно Указа Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы», необходимо разрабатывать и внедрять формы работы с такими детьми, позволяющие преодолевать их социальную исключенность и способствующие реабилитации и полноценной интеграции в общество [1].

Как в плане реабилитации, так и в плане социальной защиты, проблемы ребенка с ОВЗ (в том числе со стату-

сом ребенка-инвалида) недопустимо рассматривать в отрыве от семьи, в которой они воспитываются. Активное и грамотное привлечение родителей к работе со своим ребенком считается основным методом психотерапии семьи, и является необходимым условием успешной социализации детей с особыми образовательными потребностями.

В научной литературе проблемы компетентности родителей рассматривались в работах О.С. Никольской, Е.М. Мастюковой, Е.Р. Баенской, А.Р. Маллер, В.В. Ткачевой, Г.А. Мишиной, Т.Н. Волковской, Е.И. Морозовой [2] и др. На сегодняшний день разработаны алгоритмы индивидуального и группового консультирования (практического и теоретического характера), для работы разноуровневыми специалистами социальной защиты, здравоохранения и образования с родителями (законными представителями). На основании Федерального закона от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» (N 273-ФЗ, в частности

ст.: 2, 3, 20, 44, 79) [3], разработана система организации получения образования обучающимися с ОВЗ (в том числе со статусом ребенка-инвалида) и психолого-педагогическое сопровождение семьи, с разъяснениями об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения в этой сфере. [4;5;6].

*Актуализация внедрения технологии профессионального сопровождения родителей с особыми потребностями в образовании.*

Анализ социально-демографических и экономических характеристик семей, воспитывающих детей с физической и интеллектуальной недостаточностью, позволяет констатировать, что эти семьи больше других нуждаются в социальной поддержке государства. Было установлено, что объективному риску социальной уязвимости подвержены практически все семьи, воспитывающие детей с ОВЗ [2;7].

Проблемы социальной интеграции ребенка вынуждают минимизировать социальное включение родителей в жизненное пространство. В данной сложной ситуации родители становятся перед выбором: ее преодоления или подчинения обстоятельствам, который зависит от сформированных личностных компетенций и способности переориентации человека в мире ценностей, побуждающей к поиску вариантов полноценного включения в жизнь общества. Таким образом, социальная исключенность ребенка с отклонением в развитии ограничивает деятельность родителя, тем самым нарушая уже его личностное развитие, приводя к социальной, экономической, психологической дезадаптации и внутриличностному конфликту всей семьи в целом, что впоследствии негативно отражается на всем процессе реабилитации ребенка с ОВЗ.

По данным Пенсионного фонда РФ по состоянию на 1 января 2017 г. численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих социальные пенсии по субъектам РФ составляет 636024 чел., из них по данным Минтруда России среди впервые признанных инвалидами детей в связи с психическими расстройствами и расстройствами поведения; болезнями нервной системы; врожденными аномалиями (пороками развития), деформациями и хромосомными нарушениями; болезнями глаза и его придаточного аппарата; болезнями уха и сосцевидного отростка - более 70 % от общего числа признанных по другим причинам [8]. Здесь главная роль обучения и воспитания отводится специальной педагогике и специальной психологии: дефектологии, которая изучает психофизиологические особенности аномального ребенка, и нацелена на разработку качественной методологии при оказании помощи детям данной категории, являясь основным механизмом программы реабилитации.

Согласно показателей системы пенсионного и социального обеспечения РФ по состоянию на 31 декабря 2015 года, среди получателей социальных выплат ПФР: выплаты по уходу за детьми-инвалидами предоставляются 0,5 млн. чел. [8]. Следовательно, этот пласт трудоспособного населения вынужден по различным причинам основной своей деятельностью избирать уход и присмотр за ребенком, в большинстве своем, не находя других путей раскрытия собственного потенциала через иную форму деятельности, позволяющую гибко совмещать качественное сопровождение ребенка в рамках реабилитационной программы и самоопределение в виде доступной профессиональной переориентации. Ведь не уверенность в себе, чувство вины, не адекватное отношение к дефекту своего ребенка, обусловленные не компетентностью родительского знания и понимания в области специальной педагогики и специальной психологии, а также антропологии в целом, увеличивают проблему взаимодействия с ребенком до неразрешимых в представлении родителей масштабов. Отсюда вытекает следующая проблема: несбалансированная работа между профессионалами, задействованными в коррекционной работе и родителями (законными представителями), которые слепыми попытками, зачастую фрагментарно

уловленного знания, не могут выйти на максимально возможный результат, обусловленный компенсаторными способностями ребенка.

В тоже время дефицит кадрового состава, порождающий не полную комплектацию специалистами образовательных учреждений делает привлекательным профессиональную переподготовку родителей, так как это новый серьезный кадровый ресурс для осуществления программ «безбарьерной среды» в образовательной политике. Профессиональное обучение родителей на дефектологических отделениях, соответственно уже имеющемуся образованию, в средних, средне-специальных и высших учебных заведениях, позволит подготовить новых «лично-мотивированных» специалистов данного направления. Получение структурированного знания специальной педагогики и специальной психологии даст возможность многим родителям осознано работать с командой специалистов-практиков, даст шанс «заговорить на одном языке», а значит оказать качественную помощь своему ребенку и может быть в перспективе – другим детям. А значит появятся дополнительные возможности в профильной переориентации, дающей новый толчок к деятельности, благодаря которой родитель (законный представитель) сможет уйти от комплекса иждивения к духовному равновесию при осознании собственной социальной значимости, обеспечив принцип непрерывности образования в контексте развития индивида.

Таким образом, образовательный маршрут ребенка с ОВЗ нуждается в параллельной разработке образовательного маршрута родителя с учетом уже его образовательных потребностей. Сегодня родители детей с ОВЗ получают профессиональное сопровождение на общей конкурсной основе с молодыми, впервые обучающимися заинтересованными в данном направлении профессиональной деятельности людьми, и действующими специалистами, повышающими свою квалификацию. Это демотивирует психологически надломленных, неуверенных в себе родителей в выборе своего образовательного маршрута в виде профессиональной переподготовки, тем самым оставляя приоритетным видом деятельности уход и присмотр за ребенком с ОВЗ. Выявленные противоречия в существующей системе структурного взаимодействия всех субъектов процесса образования детей с особыми образовательными потребностями, создают объективную необходимость включения родителей, как профессионалов разного уровня квалификации в образовательное пространство новой доступной среды, учитывающей индивидуальные потребности каждого.



Рисунок 1 - Схема структурного взаимодействия системы образования для лиц с ОВЗ, родителей (законных представителей)



*Обеспечение реализации внедрения технологии в практику через действующие государственные площадки.*

Концептуальная схема структурного взаимодействия системы образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, родителей (законных представителей) представлена на рис. 1. Данная организационная структура позволяет дополнить существующую систему сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями разработкой образовательного маршрута родителей (законных представителей).

Целевое направление на обучение обеспечит родителям возможность зачисления вне общего конкурса в образовательные учреждения с дефектологической направленностью. Очевидно, что мотивация к перепрофилированию приведет к получению нового междисциплинарного специалиста.

При внедрении данной технологии в практику основные тенденции социальной и экономической политики государства в отношении поддержки детей с ОВЗ и их семей, обеспечиваются на уровне стратегического планирования при переориентировании финансовых потоков, компенсирующих незанятость на рынке труда (пособие по уходу и присмотру за ребенком), на инвестиции в переподготовку кадров для востребованной на сегодняшний день специализации. Минимальный срок окупаемости вытекает из срока обучения и возможности дальнейшего трудоустройства (например, тьютором своему же ребенку). Рентабельность данного финансирования необходимо рассматривать с позиции холистического антроподинамизма и динамично развивающихся социально-экономических систем, требующих универсально подготовленных кадров в быстроизменяющемся жизненном пространстве.

Таким образом общим критерием социально-экономической эффективности внедрения является рост производительности общественного труда, где особое место занимает уровень образования – показатель качества рабочей силы, как важное средство в виде инвестирования в человеческий капитал. Доля населения, которое будет иметь доступ к рассматриваемой публичной услуге после реализации инвестиционного проекта значительно увеличится за счет пропорциональности распространения льготы на зачисление в образовательное учреждение, согласно категориям лиц, получивших утвержденное законодательно преимущество на данный вид профессиональной переподготовки.

Государственная программа РФ «Развитие образования на 2016–2020 гг. ориентированная на обеспечение высокого качества российского образования и реализуется через внедрение инновационных проектов и осуществление инновационных программ [9]. В качестве субъектов инновационной деятельности рассматриваются организации, осуществляющие образовательную деятельность, а также иные, действующие в сфере образования организации и их объединения (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ, ст. 20) [2]. Следовательно, для внедрения технологии существуют образовательные площадки. Например в Хабаровском крае, согласно Постановления Правительства Хабаровского края от 29 декабря 2014 года N 520-пр [10], Постановления Правительства Хабаровского края от 28 марта 2017 года N 91-пр [11] обеспечивается возможность финансирования проекта по внедрению данной образовательной технологии за счет средств краевого бюджета в рамках формирования и реализации перечня краевых адресных инвестиционных проектов с доступными пилотными площадками на базе высшего и среднего-специального профессионального образования.

#### *Заключение*

Таким образом, в современных условиях внедрение данной технологии, ориентированной на совершенствование образовательной практики и на развитие образовательных систем на основе нововведений, реали-

зуется на всех уровнях образовательного пространства целенаправленно и системно. Ее приоритеты задаются основными направлениями государственной политики в сфере образования, потребностями социально-экономического развития, в частности, запросами по кадровому обеспечению образовательных организаций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70083566/> (дата обращения: 19.05.2017).
2. Добряков И.В. Психология семьи и большой ребенок: учеб. пособие: Хрестоматия/ И.В. Добряков, О.В. Заширинская - СПб.: Речь, 2007. 400 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СЗ РФ. 2012. N 53 (ч. I). Ст. 7598.
4. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/) (дата обращения: 21.05.2017).
5. ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_175316/23fd46ae95cf4f5fd72d9bda3f5cc3e5079f421/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/23fd46ae95cf4f5fd72d9bda3f5cc3e5079f421/) (дата обращения: 21.05.2017).
6. «О введении ФГОС ОВЗ» (Методические рекомендации по вопросам внедрения ФГОС ОВЗ): письмо Минобрнауки России от 11.03.2016г. N ВК - 452/07 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376> (дата обращения: 19.05.2017).
7. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
8. Информация о деятельности Пенсионного фонда Российской Федерации, размещаемая в сети «Интернет» в форме открытых данных// [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pfrf.ru/opensource/> (дата обращения: 20.05.2017).
9. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. N 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016 - 2020 годы» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/627520/> (дата обращения: 21.05.2017).
10. Постановление Правительства Хабаровского края от 29 декабря 2014 года N 520-пр «О внесении изменений в постановление Правительства Хабаровского края от 05 июня 2012 г. № 177-пр «О государственной программе Хабаровского края «Развитие образования и молодежной политики Хабаровского края»» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://laws.khv.gov.ru/ТЕМР/6a1f509b-98b9-4ea5-b7b0-c4e52fed50f3.pdf> (дата обращения: 21.05.2017).
11. Постановление Правительства Хабаровского края от 28 марта 2017 года N 91-пр «О внесении изменений в государственную программу Хабаровского края «Доступная среда» на 2016 – 2020 годы», утвержденную постановлением Правительства Хабаровского края от 30 декабря 2015 г. № 491-пр «Об утверждении государственной программы Хабаровского края «Доступная среда» на 2016 – 2020 годы» и признании утратившими силу отдельных постановлений Правительства Хабаровского края» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://laws.khv.gov.ru/ТЕМР/1fc3eb06-2f20-45c5-9878-050c6af6c268.pdf> (дата обращения: 21.05.2017).

*Статья поступила в редакцию 16.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 372.881.1

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ – НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

© 2017

**Лучинина Екатерина Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент,  
заведующая кафедрой иностранных языков

**Рачковская Лариса Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент,  
профессор кафедры иностранных языков

**Нечаева Светлана Николаевна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков  
*Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил  
Российской Федерации»*

*(109380, Россия, Москва, ул. Головачева, д. 2, e-mail: snechaeva1974@inbox.ru)*

**Аннотация.** В настоящее время идет активный процесс создания электронных учебников в гипертекстовой форме и их внедрение в учебный процесс. Зарубежные и российские образовательные учреждения занимаются разработкой стандартов и требований к электронным учебникам, электронным учебным курсам, программным средствам. Несмотря на многочисленные работы, технология обучения с применением электронных учебников еще недостаточно изучена. Поскольку полноценный электронный учебник – это не просто оцифрованная версия печатного издания, а целый комплекс технических средств – продукт, позволяющий объединить в себе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию, переход на обучение по электронным учебникам имеет свои плюсы. Иностранный язык занимает особое место среди прочих дисциплин, так как в рамках занятия необходимо моделировать искусственную языковую среду. Использование технических средств обучения является в данном случае большим подспорьем, поскольку дает возможность сделать среду обучения более аутентичной за счет включения в процесс обучения не только речи преподавателя, но и речи носителей языка. Авторы статьи делятся опытом применения электронных учебников, созданных с помощью программы SunRav BookOffice, на занятиях по иностранному языку. В статье рассматриваются отличительные характеристики электронного учебника, позволяющие повысить качество обучения иностранному языку: наглядность, мультимедийность, интерактивность, наличие системы поиска информации в учебнике, возможность самоконтроля знаний и навыков.

**Ключевые слова:** образовательная деятельность, электронный учебник, активизация учебного процесса, повышение качества обучения, индивидуализация обучения, отличительные характеристики электронного учебника, связь с открытыми образовательными ресурсами.

DIGITAL TEXTBOOKS IN CLASSROOM – NEW REALITY

© 2017

**Luchinina Ekaterina Nikolaevna**, candidate of philological sciences, associate professor,  
Head of Foreign languages Department

**Rachkovskaya Larisa Alekseevna**, candidate of philological sciences, associate professor,  
professor of Foreign languages Department

**Nechaeva Svetlana Nikolaevna**, senior teacher of Foreign languages Department  
*Army Military Training and Research Center of the Combined Arms Academy of the Armed Forces  
of the Russian Federation*

*(109380, Russia, Moscow, Golovachev st., 2, e-mail: snechaeva1974@inbox.ru)*

**Abstract.** Recently the processes of creating digital textbooks in the hyper-text format and their introduction into studying have intensified. Both Russian and foreign educational institutions are engaged in developing guidelines and requirements to digital textbooks, e-learning courses and software. Despite a considerable number of papers, the technology of using a digital textbook in classroom has not been studied sufficiently yet. Since a comprehensive digital textbook is more than an electronic version of a printed book, but rather a set of technical means, i.e. a product that comprises text, sound, video, graphic design and animation, the transition to learning with digital textbooks has its own advantages. Foreign languages stand out from other courses as they require simulating artificial language environment in class. Using classroom technology thus becomes an asset as it allows to make the learning environment more authentic due to the introduction of talks by native speakers. The authors of the article share their experience of applying digital textbooks designed on the basis of the SunRav BookOffice software in foreign language classes at the Military (Combined Arms) Institute. The article considers key features of the digital textbook that allow raising the quality of teaching and learning a foreign language, including the visual, multimedia, information search and self-control aspects.

**Keywords:** educational activity, digital textbook, studying process activation, individual approach to learning, digital textbook's key features, connection to open educational sources.

С 1 января 2015 года в Российской Федерации каждый учебник, на котором стоит гриф Министерства образования и науки, должен иметь электронную версию, т.к. этого требует вступивший в силу новый закон об образовании [1]. Необходимость трансформации образовательного процесса за счет внедрения электронного компонента становится актуальнее с каждым годом, поскольку обучающиеся сейчас уже являются представителями «digital natives» [2] - поколения, выросшего в эпоху стремительного развития компьютерных технологий.

В этой связи многие вузы серьезно задумались о необходимости внедрения в учебный процесс электронных учебников, т.к. школьникам, привыкшим работать с электронными носителями, будет сложно адаптироваться к бумажным изданиям. Поскольку полноценный электронный учебник – это не просто оцифрованная версия печатного издания, а целый комплекс технических средств – продукт, позволяющий объединить в себе

текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию, переход на обучение по электронным учебникам имеет свои плюсы. Их использование на занятиях позволяет «активизировать учебный процесс, индивидуализировать обучение, повысить наглядность учебного материала, сочетать теоретические знания с закреплением практических навыков, повысить и поддерживать интерес учащихся к обучению» [3, с. 294].

В настоящее время многие зарубежные и российские образовательные учреждения занимаются разработкой стандартов и требований к электронным учебникам, электронным учебным курсам, программным средствам. Большое количество работ посвящено дидактико-педагогическим аспектам новейших образовательных технологий, способам их интеграции в процесс традиционного обучения (О.В. Колесникова [4], Е.О. Никитина [5], В.А. Ситаров [6], Н.А. Каменева, Л.В. Зенина [7]). Известно несколько попыток разработки классификации обучающих веб-изданий, представлен-

ных в работах Б.Х.Кривицкого[8], А.И. Башмакова и И.А. Башмакова[9] и др. В работах Медведевой С.Н. [10] описаны основные этапы процесса проектирования электронного учебника в среде SunRav BookEditor. Проектирование электронного учебника разделяется на дидактическое и программное проектирование. Наряду с традиционными дидактическими свойствами (педагогическая целесообразность использования, доступность, научность и достоверность материала) электронный учебник обладает рядом «специфических дидактических характеристик: нелинейность, открытость, мультимедийность, интерактивность, возможности для самоконтроля, выработка своей индивидуальной траектории обучения» [11].

Программная реализация электронного учебника осуществляется с помощью встроенных автоматизированных средств разработки, к которым относится возможность создавать электронный курс в виде EXE файлов, в CHM, HTML, PDF форматах, а так же в любых других (используя шаблоны). Предусмотрена возможность распространения на CD и DVD дисках вместе с бесплатной программой для просмотра, которая может озвучивать книги, автоматически пролистывать страницы, читать текстовые, HTML, RTF и MS Office документы. Также предусмотрена возможность читать и записывать ZIP архивы[10].

Несмотря на многочисленные работы, технология обучения с применением электронных учебников еще недостаточно изучена. В данной статье мы хотели бы поделиться опытом применения электронных учебников на практических занятиях по иностранному языку, созданных с помощью программы SunRav BookOffice.

Иностранный язык занимает особое место среди прочих дисциплин, так как в рамках занятия необходимо моделировать искусственную языковую среду. Использование технических средств обучения является в данном случае большим подспорьем, поскольку дает возможность сделать среду обучения более аутентичной за счет включения в процесс обучения не только речи преподавателя, но и речи носителей языка.

В основу наших электронных учебников, легли учебные пособия, разработанные авторским коллективом нашей кафедры. При их трансформации в электронные учебники мы исходили из определения электронного учебника как «нового уровня подачи учебного материала за счет использования гипертекста, обеспечивающего многообразие систем связей между фрагментами учебного материала; применения мультимедийных элементов, повышающих эффективность представления учебного материала; интерактивности, позволяющей осуществить ознакомление и тренинг по выполнению действий и формированию предусмотренных компетенций; наличия самоконтроля знаний и навыков, а также наличия системы поиска информации, обеспечивающей удобство работы с курсом» [12, с. 42]. Остановимся подробнее на данных отличительных характеристиках электронного учебника и проиллюстрируем их конкретными примерами:

- связь между элементами учебника обеспечивается наличием гиперссылок;

В учебном тексте ключевые слова или так называемый активный словарь обучающегося могут быть представлены в виде гиперссылок (рисунок 1), которые направляют обучающегося в глоссарий или словарь.

Сокращения или термины могут разъясняться с помощью всплывающей подсказки (рисунок 1).

Упражнения на грамматику могут предваряться всплывающим окном-подсказкой на грамматическое правило, а после упражнения может быть предложена ссылка на раздел с ключами к данному упражнению (рисунок 2).

Учебник может содержать различные приложения, которые мгновенно открываются нажатием на гиперссылку в задании.

- применение мультимедийных элементов повышает эффективность представления учебного материала, а также делает среду обучения более аутентичной;

- электронный учебник дает возможность обучающимся проводить самоконтроль в процессе подготовки к занятию;

Например, вопросы к тексту могут содержать ссылку на фрагмент текста, содержащий правильный ответ (рисунок 1), упражнения на перевод – всплывающую подсказку с ответом. Тестирование дает возможность не только получить оценку своих знаний, но и увидеть свои ошибки и исправить их.

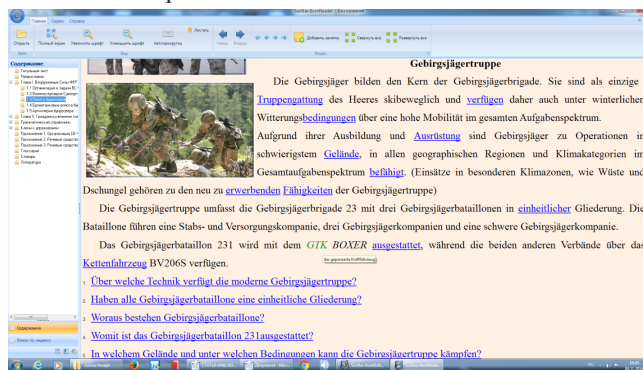


Рисунок 1 – Внутренние гиперссылки и всплывающие подсказки

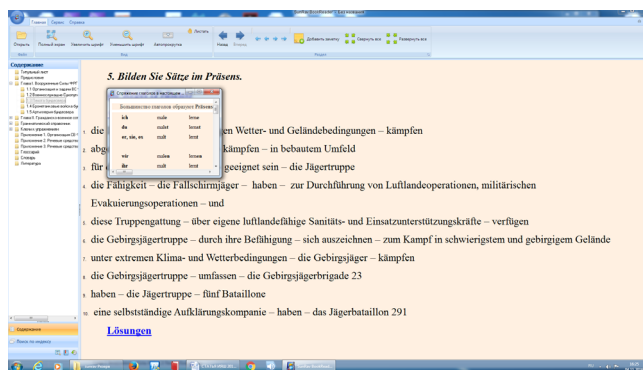


Рисунок 2 – Всплывающее окно-подсказка с грамматическим правилом

Передовой отечественный и международный опыт показывает, что электронные учебники обеспечивают не только образование с использованием той же технологии, которую учащиеся применяют для связи и развлечения вне учебного учреждения, но и создают условия для индивидуализации учебного процесса. Упражнения с возможностью самоконтроля могут выполняться обучающимися в разном темпе. Это особенно важно для слабых учащихся. При работе с электронным учебником можно допускать ошибки, можно многократно возвращаться к одним и тем же вопросам, прослушивать аудиозапись (просматривать фильм) несколько раз, останавливать в любом месте, пользоваться грамматическим справочником и словарем. Работа с электронным учебником удобна и для сильных учащихся. Они могут быстрее других освоить учебный материал, не задерживаясь из-за оставания слабых, что часто случается при традиционной форме обучения. Как отмечают практики, создавшие и апробировавшие свои электронные учебники, «при таком подходе ... у преподавателя появляется возможность реализовать дифференцированное, а также многоуровневое обучение в условиях традиционного преподавания» [13, с. 36].

Кроме того, поскольку электронный учебник является продуктом интерактивным, в нем возможно обеспечить наличие системы ссылок (гиперссылок) на различные электронные текстовые и графические обра-



звательные материалы не только внутри учебника, но и прямые ссылки на размещенные во всемирной сети ресурсы, расширяя тем самым доступ учащихся к информации и формируя основания поисковой учебной деятельности. Одним из несомненных преимуществ электронного учебника является интеграция в него открытых образовательных ресурсов, таких как цифровая доска [padlet.com](http://padlet.com), [quizlet.com](http://quizlet.com) – сайт для заучивания терминологии и самоконтроля ее усвоения, всевозможных учебных подкастов с разработанной системой упражнений для самоконтроля понимания иноязычной речи, [zunal.com](http://zunal.com) – сайт для разработки и использования в обучении проблемных заданий с элементами ролевой игры.

Очень важной характеристикой электронного учебника является его гибкость, а именно, возможность дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации (и не ждать месяцами нового тиража из типографии).

Таким образом, электронный учебник является технологическим решением, удовлетворяющим ряду требований современного образования, а именно – индивидуальному подходу, широкому внедрению ТСО, а также повышению мотивации обучающихся.

Что касается собственно методики проведения занятий с использованием электронного учебника, то нельзя сказать, что переход на электронный продукт требует кардинальной переквалификации преподавателя. Наоборот, данная среда представляется в некотором роде более экономичной, поскольку преподаватель может концентрироваться на одном средстве обучения, а не «разрываться» между доской, магнитофоном и учебником.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (действующая редакция, 2016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/96a55e6276d23fa2609de2846df744c4feecd927/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/96a55e6276d23fa2609de2846df744c4feecd927/) – (Дата обращения: 19.04.2017).

2. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> – Дата обращения: 05.11.2016.

3. Камалеева А.Р. Из опыта создания электронного учебного пособия по курсу «Современные средства оценивания результатов обучения» // Образовательные технологии и общество. 2010. Том 13. № 1. С.293-302.

4. Колесникова О.В. Электронный учебник как средство информатизации общества // Вестник псковского государственного университета. Серия: естественные и физико-математические науки. 2010. № 2. С. 62-67.

5. Никитина Е.О. Электронные учебники как средство обучения в эпоху информатизации образования // Наука и школа. 2013. № 2. С. 21-23.

6. Ситаров В.А. Электронные формы учебников в образовательном пространстве // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 30-37

7. Каменева Н.А., Зенина Л.В. Специфика использования информационных технологий в смешанной модели обучения иностранным языкам // Статистика и экономика. 2014 №1. С. 11-14

8. Кривицкий Б.Х. Учебные электронные средства в вузе. М.: МГУ, 2013. 208 с.

9. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М.: Филинь, 2003. 616 с.

10. Медведева С.Н. Проектирование электронных курсов в инструментальной среде SunRav BookEditor [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12\\_i2/html/1.htm](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i2/html/1.htm) – (Дата обращения: 19.04.2017).

11. Кабанов А.М. Электронный учебник как средство повышения качества обучения иностранному языку в техническом университете: Автореферат дис. ... канд. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

педагог. наук. – Екатеринбург, 2009. 24 с.

12. Овсянникова С.А., Хаустова В.Н., Лукьянченко А.А., Мальцева Н.Н. Электронные ресурсы в современном образовательном процессе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 42-44.

13. Минко А.А. Войска предъявляют требования: электронный учебник как средство формирования профессиональной компетентности // Вестник военного образования. 2016. № 1(1). С. 29-36.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 376.37

## ВЛИЯНИЕ ПРОФИЛЯ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОЗГА НА УСВОЕНИЕ ОРФОГРАФИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

© 2017

**Николаева Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
(308015, Россия, Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: nauka\_rabota@inbox.ru)*

**Аннотация.** Успешное овладение орфографией играет важную роль не только в усвоении программного материала по русскому языку, но и школьной программы в целом. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии – дизорфография. В последнее время активно изучается вопрос о связи нарушений речи с особенностями профиля латеральной организации в целом, и письменной речи в частности. Однако, анализ литературы позволяет констатировать, что взаимосвязь профилей латеральной организации мозга и дизорфографии остается недостаточно изученным вопросом. В статье представлены результаты проведения исследования, в ходе которого была установлена степень проявления дизорфографии, было выявлено распределение типов профилей латеральной организации мозга, была установлена определенная взаимосвязь между профилем латеральной организации и степенью выраженности дизорфографии и характером дизорфографических ошибок у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** младшие школьники, общее недоразвитие речи, профиль латеральной организации мозга, орфография, дизорфография.

## THE PROFILE OF LATERAL BRAIN ORGANIZATION'S INFLUENCE ON SPELLING ASSIMILATION BY PUPILS WITH THE GENERAL SPEAKING UNDERDEVELOPMENT

© 2017

**Nikolaeva Elena Aleksandrovna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department «Preschool and special (defectological) education»

*Belgorod National Research University  
(308015, Russia, Belgorod, Pobedy street 85, e-mail: nauka\_rabota@inbox.ru)*

**Abstract.** Successful mastering spelling plays an important role not only in digestion of program material on Russian, but also the school program in general. One of manifestations of school poor progress is permanent violation in assimilation and use of rules of spelling – a “dizspelling” (spelling misunderstanding). Recently the question of communication of violations of the speech with features of the profile of the lateral organization in general, and a written language is actively studied, in particular. However, the analysis of literature allows to state that correlation of profiles of the lateral organization of a brain and a dizspelling remains insufficiently studied question. Results of carrying out a research during which extent of manifestation of a dizspelling has been established are presented in article, distribution of profile of the lateral brain organization's types has been revealed, a certain interrelation between a profile of the lateral organization and degree of expressiveness of a dizspelling and pupils with the general speaking underdevelopment's types of spelling errors has been established.

**Keywords:** pupils, general speaking underdevelopment, profile of the lateral brain's organization, spelling, dizspelling.

Нельзя отрицать тот факт, что овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками составляет основу усвоения материала по различным учебным предметам. Успешное овладение орфографией играет важную роль не только в усвоении программного материала и, как следствие, школьной адаптации, но и для приобщения детей к языковой культуре. Однако, следует отметить, что за последние десятилетия заметно увеличилось количество детей, которые испытывают трудности в учении. Одним из проявлений школьной неуспеваемости является стойкое нарушение в усвоении и использовании правил орфографии.

Долгое время работа над орфографическими ошибками полностью ложилась на плечи учителей, поскольку все варианты нарушений орфографии характеризовались как неспецифические и не включались в круг задач учителя-логопеда. В конце 20 века появились исследования, согласно которым стойкие трудности в овладении орфографией рассматривались как проявления системного недоразвития речи. Проблема стойких орфографических ошибок стала объектом изучения логопедов, нейропсихологов. В 90-х гг. 20 века А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой был введен термин «дизорфография», которая понималась как стойкое и специфическое нарушение усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда и речевых психических функций [1, 2].

Исследованием дизорфографии в отечественной науке занимались такие ученые как О.И. Азова [3], Р.И. Лалаева [2], И.В. Прищепова [4], О.Б. Иншакова [5], А.А. Назарова [5], Т.Г. Визель [6] и др.

В то же время на современном этапе развития логопедии активно изучается специфика межполушарного взаимодействия у детей с нарушениями речи, что позволяет прогнозировать особенности дальнейшего развития

письменной речи и определять пути эффективной коррекционной помощи.

Вопросы взаимосвязи межполушарной асимметрии с разными сторонами психической деятельности рассматривали в своих работах такие ученые, как Б.Г. Ананьев [7], Н.П. Бехтерева [8], Н.Н. Брагина [9], Т.А. Доброхотова [9], Е.Д. Хомская [10] и др.

По определению В.И. Голод, межполушарная асимметрия мозга – это сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями [11].

Н.П. Бехтерева определяет профиль латеральной организации (ПЛО) как индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной асимметрии [8].

В нашей работе мы придерживались классификации ПЛО Т.А. Доброхотовой и Н.Н. Брагиной, согласно которой можно выделить следующие группы: абсолютные правши (четыре показателя – ведущие рука, нога, глаз, ухо – «правые»); преимущественные правши (три показателя из четырех – «правые»); смешанный профиль (показатели распределены различным образом, например, смешаннорукость сочетается с ведущей правой ногой, симметричным ухом и левым глазом; или 2 правых асимметрии и 2 левых асимметрии); симметричный профиль (все показатели симметричны, функции их равны); преимущественные левши (три из четырех показателей – «левые»); абсолютные левши (все показатели «левые») [9].

В последние десятилетия активно изучается вопрос о связи нарушений речи с разной выраженностью латеральных признаков. В том числе, проводятся исследования взаимосвязи нарушений письменной речи и особенностей латеральной организации мозга. Взаимосвязь между особенностями профиля латеральной организа-

ции и нарушениями письменной речи описывают в своих работах М.М. Безруких [12], Г.М. Вартапетова [13], О.Б. Иншакова [5] и др.

Г.М. Вартапетова выявила, что у детей, имеющих затруднения в чтении или письме, выше многообразие вариантов ПЛЮ с наличием большого числа амбидекстрии по «рукости», слуху или зрению. Также она указывает, что трудности чтения в большей степени связаны с левосторонней асимметрией по зрению, что согласуется с исследованиями О.Б. Иншаковой о нарушении направления слежения взглядом при чтении у неправшей: анализ вариантов профиля латеральной организации этой группы ею не проводился. Трудности письма отмечаются у детей с наличием левосторонних асимметрий или амбидекстрии по руке и слуху, а также с низким показателем коэффициента правой руки [13].

В научных трудах А.Н. Корнева указывается, что часто причиной нарушений чтения и письма выступает трудность становления процесса латерализации. Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга, что может стать причиной нарушений речевого развития [1].

В научных трудах И.Н. Садовниковой указывается, что часто причиной нарушений чтения и письма выступает трудность становления процесса латерализации, т.е. функциональной асимметрии деятельности парных сенсомоторных органов. Если латералита не сформировалась в срок или сложилась перекрестно, значит не установилась доминирование одного из полушарий. Все это может стать причиной в нарушений речевого развития. Несформированная в срок, а также перекрестно сложившаяся латералита обнаруживает, что не установилась доминантная роль одного из больших полушарий головного мозга. Это может явиться причиной нарушений речевого развития. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах «конфликта доминирования» затруднен корковый контроль за многими видами деятельности. Так, письмо правой рукой у ребенка-левши может страдать из-за снижения аналитико-синтетических способностей подчиненной гемисферы [14].

В то же время анализ литературы позволил нам констатировать, что взаимосвязь профилей латеральной организации мозга и дизорфографии остается недостаточно изученным вопросом. Исходя из этого нами была предпринята попытка установить особенности овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи, имеющими разные профили латеральной организации мозга.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей овладения орфографией младшими школьниками с общим недоразвитием речи, имеющими разные профили латеральной организации мозга.

В эксперименте приняла участие 40 обучающихся 3-х классов, имеющих заключение ПМПК нарушение чтения и письма, обусловленные нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

На первом этапе эксперимента осуществлялось изучение дизорфографических ошибок у младших школьников с ОНР. В ходе исследования нами был проведен анализ диктантов по методике О.Б. Иншаковой, А.А. Назаровой [5].

По результатам исследования на I этапе работы нами было выявлено, что 24 учащихся имеют легкую степень выраженности дизорфографии, 6 детей – среднюю, и 10 учащихся – тяжелую степень.

Наибольшее количество ошибок было допущено на орфограммы, которые обусловлены морфологическим принципом письма, а именно:

- ошибки в написании безударных гласных: наибольшее количество ошибок было допущено в таких словах как «веднедся, вада, лисном, залатой и др.»;

- ошибки в написании проверяемых парных согласных: «глаткой»;

- ошибки в написании приставок: «разцвели»;

- ошибки, отражающие единообразное написание окончаний: «чудесный-чудесные, темный-темной и др.»;

- ошибки на перенос слов.

Так же были допущены ошибки, обусловленные нарушением формирования традиционного принципа письма:

- неправильное написание традиционных сочетаний *жи-ши*;

- ошибки написания словарных слов: «торелки, караблики»;

- ошибки написания удвоенных согласных в слове: «жужат-жужжат»;

- неправильное написание предлогов: «надалеком, надвადой»;

- правописание наречий: «словна-словно»;

- отсутствие заглавной буквы в именах собственных и в начале предложения: дети ставили точку, но с большой буквы не писали.

Группы детей с общим недоразвитием речи с разными степенями выраженности дизорфографии представлены на рисунке 1.

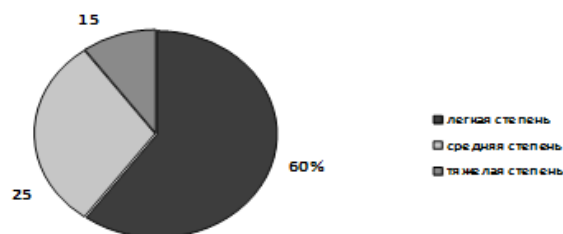


Рисунок 1 - Распределение степеней выраженности дизорфографии у младших школьников с ОНР

Таким образом, по результатам исследования нами было выявлено, что у всех детей экспериментальной группы проявляется дизорфография, но преобладает при этом легкая степень выраженности.

На *втором этапе* эксперимента осуществлялось изучение ПЛЮ у детей с общим недоразвитием речи. За основу были взяты рекомендации Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой, предлагающих при определении ПЛЮ использовать четыре показателя – ведущая рука, нога, ухо, глаз [9].

При определении ведущего глаза и уха предлагались тесты: «Моргание одним глазом», «Подзорная труба», «Рассматривание предмета через отверстие в листе бумаги - карта с дырой»; «Телефон», «Сказать шепотом», «Тиканье часов».

Для определения ведущей руки мы пользовались тестами: «Рисование», «Бисер», «Поза Наполеона», «Переплетение пальцев рук».

Для определения ведущей ноги мы использовали пробы: «Прыжки на одной ноге», «Закинь ногу на ногу», «Прыжок в длину, шаг в перед».

Анализ результатов исследования ПЛЮ младших школьников с общим недоразвитием речи представлен на рисунке 2.

Основную часть (18 человек - 45%) составили дети из группы «смешанный профиль». В данную группу вошли дети, имеющие профили ПЛПЛ и ЛПЛП, из них 2 учащихся переученные правши.

Вторую по численности группу (10 человек - 25%) составили «абсолютные правши», имеющие профиль ПППП.

В группе «преимущественные правши» оказалось 2 человека (5%), «абсолютные левши» – 4 человека (10%),



и в группе «преимущественные левши» оказалось 6 человек (15%). В данной группе двое левшей, имеющие профиль ПЛЛЛ и ЛЛЛП, а также один ребенок-правша, с профилем ЛЛЛЛ.

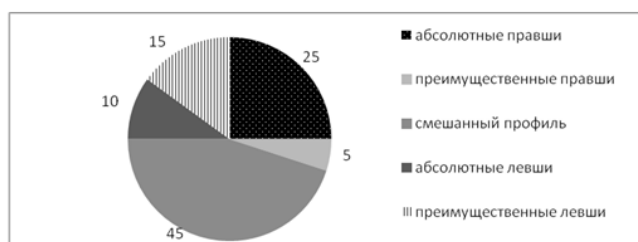


Рисунок 2 - Распределение типов ПЛО у младших школьников с ОНР

Таким образом, анализ проведенного исследования позволяет сделать вывод, что из нашей группы учащихся, большинство детей имеют смешанный профиль латеральной организации мозга (ПЛЛЛ и ЛЛЛП).

На **третьем этапе** мы сопоставили полученные результаты в ходе I и II этапов изучения и попытались установить взаимосвязь между ПЛО и степенью выраженности дизорфографии у младших школьников с ОНР, а также между ПЛО и характером дизорфографических ошибок у младших школьников с ОНР.

Из 40 учащихся, 10 имели смешанный профиль ПЛЛЛ, 8 детей со смешанным профилем ЛЛЛП, 10 – с профилем ПППП, 4 – с профилем ЛЛЛЛ, и по два ребенка с профилями ПЛЛЛ, ЛЛЛП, ЛЛЛЛ и ПППЛ. Поскольку у нас было малое число представителей этих групп, мы не можем говорить о какой-либо закономерности, поэтому не включаем их в анализ по установлению зависимости между типом ПЛО и характером дизорфографических ошибок.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что наибольшее количество дизорфографических ошибок допускают дети с профилями ПЛЛЛ, ЛЛЛП и ЛЛЛЛ, а наименьшее с профилем ПППП.

Следует отметить, что у всех обследованных третьеклассников с профилем ПППП на письме имеются ошибки, связанные с правописанием безударной гласной в корне и правописанием словарных слов. У абсолютного большинства детей наблюдались ошибки, отражающие единообразное написание окончаний. Также следует отметить, что у четверых детей помимо вышеперечисленных ошибок на письме проявились ошибки, связанные с написанием в слове проверяемых парных согласных, а также имелись единичные ошибки на непроемную согласную и правописание приставок.

Результаты обследования свидетельствуют о том, что у всех детей экспериментальной группы с профилем ПЛЛЛ на письме имеются ошибки, связанные с правописанием безударной гласной в корне, неправильное написание предлогов, ошибки с правописанием словарных слов и ошибки в написание традиционных сочетаний *жи-ши*. Также, восемь из десяти детей допустили ошибки в написании окончаний, в неправильном переносе слов. пятеро учащихся допустили ошибки в таких орфограммах как: написание приставок и написание заглавных букв в именах собственных и в начале предложения. Четверо учащихся допустили ошибки, связанные с написанием в слове проверяемых парных согласных и ошибки написания удвоенных согласных в слове. Два ученика допустили ошибки в написании наречий.

Следует отметить, что у всех обследованных учащихся с профилем ЛЛЛП отмечаются ошибки, связанные с правописанием безударной гласной в корне, ошибки в написании слов с удвоенными согласными и ошибки, связанные с написанием словарных слов. У шестерых детей, помимо вышеперечисленных ошибок на письме, допущены ошибки написания в слове проверяемых парных согласных, неправильное написание предлогов со

словами, ошибки при переносе слов, а также отсутствие заглавной буквы в именах собственных или в начале предложения. У двоих учеников дополнительно встречались ошибки на правописание окончаний и ошибки в написание традиционных сочетаний *жи-ши*.

У учащихся с профилем ЛЛЛЛ были зафиксированы ошибки на правописание безударной гласной в корне, на правописание парной согласной в слове, ошибки при переносе слов, ошибки в написании окончаний, словарных словах, отсутствие заглавных букв, ошибки в написании слов с удвоенными согласными. Также имеются ошибки в написании предлогов со словами.

Однозначную зависимость мы можем констатировать у детей с профилями «абсолютные правши» и у «абсолютные левши». При этом все дети с профилем ПППП – имеют легкую степень выраженности дизорфографии, а дети с профилем ЛЛЛЛ – тяжелую степень выраженности дизорфографии.

Нами не было выявлено однозначной закономерности в проявлении степени дизорфографии у младших школьников со смешанными профилями латеральной организации мозга.

Таким образом, анализ результатов исследования дизорфографических ошибок у учащихся 3 класса с общим недоразвитием показал, что тяжелую степень выраженности дизорфографии мы наблюдаем у детей с профилем «абсолютные левши» и детей со смешанным профилем латеральной организации мозга, у третьеклассников, имеющих ПЛО «абсолютные правши» или «преимущественные правши» наблюдается легкая степень выраженности дизорфографии. Исходя из этого, мы можем констатировать, что у детей со смешанным профилем в различной степени страдает усвоение как морфологического, так и традиционного принципа письма.

Дети, с профилем ЛЛЛЛ в основном допускали те же ошибки, что и дети со смешанным профилем латеральной организации мозга. Они делают ошибки на правописание безударной гласной в корне, на правописание парной согласной в слове, ошибки при переносе слов, ошибки в написании окончаний, словарных словах, отсутствие заглавных букв, ошибки в написании слов с удвоенными согласными. Младшие школьники этой группы имеют значительные трудности в формировании навыка правописания орфограмм, регулируемых и морфологическим и традиционным принципом письма.

Результаты нашего исследования не позволили нам выявить строгой корреляции между ПЛО и характером орфографических ошибок, однако позволили наметить некоторые тенденции. Мы предполагаем, что большее количество обследуемых младших школьников с общим недоразвитием речи, позволит более точно установить искомую зависимость.

Результаты нашей работы позволяют сделать выводы о том, что дети с общим недоразвитием речи нуждаются в логопедической работе по профилактике и коррекции дизорфографии с учетом особенностей профиля латеральной организации мозга.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
2. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей// Сб. изучение нарушений письма и чтения: Материалы конференции. - М., МСГИ, 2010. – 296 с.
3. Азова, О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.03. – М., 2006. – 391 с.
4. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: Учебно-метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2013. 62 с.
5. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. – М.: В.Секачев, 2013. – 72с.
6. Визель Т.Г. Дизорфография у учащихся средней и старшей школы. // Изучение нарушений письма и чтения.

Итоги и перспективы: материалы 1-й Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2004.

7. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в овладении детьми чтением и письмом // Учебно-воспитательная работа в первом классе школы и развитие детей. Известия АПН РСФСР, 1955. Вып. 70.

8. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. - М.-Л: Медицина, 1974. – 152 с.

9. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека: Монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.

10. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. — СПб.: Питер, 2005. — 496 с

11. Голод В.И. Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушением речевого развития: дис. ... канд. психол. Наук: 19.00.04 -М., 1984. – 182 с.

12. Безруких М.М. Леворукий ребёнок в школе и дома. - М.: Изд-во «Вентана-Граф», 2005. - 230 с.

13. Вартапетова Г.М. Коррекция нарушений письма у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Спец. 13.00.03. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.

14. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 95 с.

*Статья поступила в редакцию 18.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 08.03.01 СТРОИТЕЛЬСТВО

© 2017

Одарич Ирина Николаевна, аспирант

*Тольяттинский государственный университет*

*(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)*

**Аннотация.** Подготовка квалифицированных, компетентных и конкурентоспособных специалистов строительной отрасли, является актуальной задачей системы высшего образования, обусловленное внедрением Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и Профессионального стандарта в градостроительной области, направленных на формирование профессиональных компетентностей у бакалавров строительного профиля, способствующих продуктивности профессиональной деятельности выпускников. Согласно профессиональному стандарту выпускники строительного профиля должны выполнять трудовые функции соответствующей квалификации. Уровни квалификации описывают характер знаний и умений, полномочия и ответственность соискателя. В статье рассматриваются вопросы формирования трудовых функций и профессиональных компетенций по видам профессиональной деятельности у будущих бакалавров по направлению подготовки Строительство. Формирование обобщенных трудовых функций студентов направления подготовки Строительство представлено согласно профессиональному стандарту «Организатор строительного производства». Взаимосвязь формирования трудовых функций и профессиональных компетенций в образовательном процессе студентов строительного профиля показана в рамках дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции». Каждый модуль дисциплины направлен на формирование компонент определенных профессиональных компетенций и трудовых функций. Полноценное формирование вида профессиональной деятельности и обобщенной трудовой функции должно происходить за счет всего учебного плана обучения студентов.

**Ключевые слова:** виды профессиональной деятельности, профессиональные компетенции, профессиональный стандарт «Организатор строительного производства», обобщенные трудовые функции, уровни квалификации.

## RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND LABOR FUNCTIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS OF BACHELORITIS DIRECTIONS OF PREPARATION 08.03.01 CONSTRUCTION

© 2017

Odarich Irina Nikolaevna, a graduate student

*Togliatti State University*

*(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaa street, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)*

**Abstract.** Training of qualified, competent and competitive construction industry professionals, is an urgent task of the higher education system, due to the introduction of the Federal state educational standards of higher education and professional standards in the field of urban planning, aimed at the formation of professional competence in undergraduate building profile, contributing to the productivity of professional activity of graduates. According to the professional standard of the graduates of building structure must perform labor functions appropriate qualifications. Levels of qualification describe the nature of knowledge and skills, authority and responsibility of the applicant. This article discusses the development of labor functions and professional competencies for professional activities at the future bachelors in preparation of construction. Formation of generalized labor functions of students in the direction of preparation Construction is presented in accordance with the professional standard "Organizer of construction". The relationship between the formation of labor functions and professional competencies in the educational process of students of the building profile is shown in the framework of the discipline "Reinforced concrete and stone structures." Each module of the discipline is aimed at forming a component of certain professional competencies and labor functions. A full-scale formation of the type of professional activity and the generalized labor function should take place at the expense of the entire curriculum of students' education.

**Keywords:** professional activities, professional competence, professional standard "Organizer of construction", generalized labor functions, skill levels.

В настоящее время профессиональная подготовка строителей – начальная точка отсчета на пути к решению вопросов внедрения новых строительных технологий, качества выполняемых работ, увеличения производительности и безопасности в строительстве, снижения сроков ведения строительства и его затрат. Однако дефицит квалифицированных специалистов в строительной индустрии приводит к отказу от использования новых эффективных технологий при производстве работ, и, как следствие, увеличивается доля ручного труда на строительных площадках, что приводит к снижению производительности и эффективности труда, а также увеличивает сроки и стоимость возводимых объектов. В результате отрасль строительства и эксплуатации зданий и сооружений остро нуждается в профессионально компетентных специалистах.

Подготовка компетентных и конкурентоспособных студентов строительного профиля (уровень бакалавриата) является актуальной задачей системы высшего образования [1], обусловленной внедрением федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, в соответствии с которым, выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующи-

ми виду (видам) профессиональной деятельности:

- изыскательская и проектно-конструкторская деятельность (ИиПК),
- производственно-технологическая и производственно-управленческая деятельность (ПТиПУ),
- экспериментально-исследовательская деятельность (ЭИ),
- монтажно-наладочная и сервисно-эксплуатационная деятельность (МНиСЭ),
- предпринимательская деятельность (ПД) [1].

Таким образом, каждый вид профессиональной деятельности включает несколько профессиональных компетенций, например, изыскательской и проектно-конструкторской деятельности (ИиПК) соответствуют:

- знание нормативной базы в области инженерных изысканий, принципов проектирования зданий, сооружений, инженерных систем и оборудования, планировки и застройки населенных мест (ПК-1);
- владение методами проведения инженерных изысканий, технологией проектирования деталей и конструкций в соответствии с техническим заданием с использованием универсальных и специализированных программно-вычислительных комплексов и систем автоматизированного проектирования (ПК-2);



- способность проводить предварительное технико-экономическое обоснование проектных решений, разрабатывать проектную и рабочую техническую документацию, оформлять законченные проектно-конструкторские работы, контролировать соответствие разрабатываемых проектов и технической документации заданию, стандартам, техническим условиям и другим нормативным документам (ПК-3).

В научной, психолого-педагогической литературе, в исследованиях и практике уже широко используются термины «деятельность», «компетенция» и «компетентность» [2-11].

Но все авторы, так или иначе, сходятся в том, что основными целями компетентного подхода в образовании должно считаться приобретение обучающимися готовности к самостоятельной деятельности и личной ответственности, в сочетании с высоким уровнем знаний и мотивацией.

Однако, с 1 июля 2016 года вступил в силу Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», предусматривающий в том числе: «... формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии)».

Согласно Трудовому кодексу РФ, профессиональный стандарт - характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.

Профессиональный стандарт определяет:

1. Требования к образованию и опыту работы работника (соискателя);
2. Трудовые действия, которые обязан уметь совершать работник (соискатель);
3. Необходимые умения работника (соискателя);
4. Необходимые знания работника (соискателя) [12].

Для утверждения и применения профессиональных стандартов разработаны уровни квалификации. Уровни квалификации содержат описание следующих показателей: «Полномочия и ответственность», «Характер умений», «Характер знаний», «Основные пути достижения уровня квалификации».

Утвержденный и зарегистрированный в Минюсте России 19.12.2014 №35272 профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» [13] включает организацию строительного производства на участке производства работ (объекте капитального строительства), управление работниками возглавляемого участка; обеспечение соответствия результатов выполняемых видов строительных работ требованиям технических регламентов, сводов правил и национальных стандартов в области строительства, а также требованиям проектной и технологической документации.

Согласно основной цели вида профессиональной деятельности профессионального стандарта «Организатор строительного производства» [13], работник (соискатель) должен соответствовать следующим обобщенным трудовым функциям (ОТФ):

- Организация производства однотипных строительных работ (А) – 4 уровень квалификации;
- Организация производства строительных работ на объекте капитального строительства (В) – 5 уровень квалификации;
- Организация строительного производства на участке строительства (объектах капитального строительства) (С) – 6 уровень квалификации.

Данные обобщенные трудовые функции (ОТФ) включают в себя на несколько трудовых функций, например, функциональная карта вида профессиональной

деятельности описывает следующие трудовые функции, входящие в ОТФ «Организация производства строительных работ на объекте капитального строительства» (В):

- Подготовка к производству строительных работ на объекте капитального строительства (В/01.5);
- Материально-техническое обеспечение производства строительных работ на объекте капитального строительства (В/02.5);
- Оперативное управление строительными работами на объекте капитального строительства (В/03.5);
- Контроль качества производства строительных работ на объекте капитального строительства (В/04.5);
- Подготовка результатов строительных работ к сдаче заказчика (В/05.5);
- Повышение эффективности производственно-хозяйственной деятельности при строительстве объекта капитального строительства (В/06.5);
- Обеспечение соблюдения на строительстве объекта капитального строительства правил и норм по охране труда, требований пожарной безопасности и охраны окружающей среды (В/07.5);
- Руководство работниками на строительстве объекта капитального строительства (В/08.5) [12].

Таким образом, требования современной подготовки бакалавров строительного профиля определяются требованиями, предъявляемыми федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство [1], совместно с требованиями работодателей согласно введенному в действие профессиональному стандарту «Организатор строительного производства» (ПСОСП) [14].

Для обеспечения соответствия (рисунок 1) формирования профессиональных компетенций студентов по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) к необходимому уровню умений и знаний для последующего выполнения трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» была разработана программа в рамках дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции».

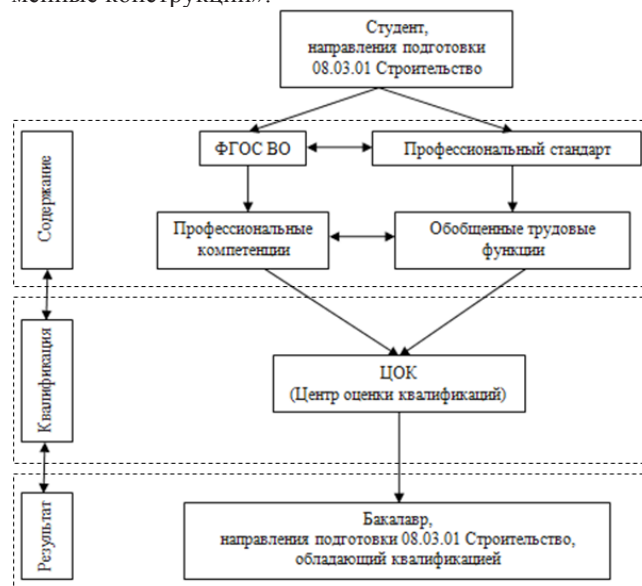


Рисунок 1 – Структурная схема взаимосвязи формирования профессиональных компетенций и трудовых функций

Подготовка бакалавров строительного профиля должна быть направлена на формирование трудовых функций функциональной карты вида профессиональной деятельности, поэтому установлена взаимосвязь между профессиональными компетенциями, в соответствии с федеральным государственным образователь-

ным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата) и трудовых функций, согласно профессиональному стандарту по направлению «Организатор строительного производства» (ПСОСП) в рамках дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции». Данное соответствие представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Соотнесение профессиональных компетенций, в соответствии с ФГОС ВО, и трудовых функций, согласно ПСОСП в рамках двух разделов дисциплины «Железобетонные и каменные конструкции»

Раздел, модуль	Подраздел, тема	Профессиональные компетенции согласно ФГОС ВО	Обобщенные трудовые функции согласно ПСОСП	Трудовые функции согласно ПСОСП
Введение. Сущность железобетона. Достоинства и недостатки железобетона.		ЭИ (ПК-13)	(В, С)	С'06.6 Введение системы менеджмента качества на участке строительства
Раздел 1. Основные физико-механические свойства бетона, стальной арматуры, железобетона и каменной кладки	1.1. Бетон для железобетонных конструкций. Виды бетонов. Прочность бетона. Классы и марки бетонов. Деформативность бетона. Виды деформаций.	ИиПК (ПК-1,3) ПД (ПК-22)	(В, С)	С'02.6 Материально-техническое обеспечение строительного производства на участке строительства
	1.2. Арматура. Назначение и виды арматуры. Механические свойства арматурных стержней. Классификация арматуры. Применение арматуры в конструкциях.	ИиПК (ПК-1,3) ПД (ПК-22)	(В, С)	
	1.3. Особенности заводского производства.	ЭИ (ПК-13)	(В, С)	С'06.6 Введение системы менеджмента качества на участке строительства
Раздел 2. Экспериментальные данные о работе железобетона под нагрузкой. Теория железобетона и методы расчета железобетонных конструкций	2.1. Экспериментальные данные о работе железобетона под нагрузкой.	ПТиПУ (ПК-4,5,6)	(В, С)	С'08.6 Обеспечение соблюдения на участке строительства правил и норм по охране труда, требований пожарной безопасности и охраны окружающей среды
	2.2. Метод расчета железобетонных конструкций по предельным состояниям. Две группы предельных состояний. Классификация нагрузок. Нормативные и расчетные нагрузки. Нормативные и расчетные сопротивления бетона и арматуры.	ПТиПУ (ПК-4,5,6)	(В, С)	
	2.3. Предварительные напряжения в арматуре и бетоне. Значение предварительных напряжений. Потери предварительных напряжений в арматуре. Усиление предварительного обжатия бетона.	ЭИ (ПК-13)	(В, С)	С'06.6 Введение системы менеджмента качества на участке строительства

Указанные в таблице 1 профессиональные компетенции и трудовые функции, тем или иным образом затронуты в содержании рабочей программы по дисциплине «Железобетонные и каменные конструкции».

Формирование профессиональных компетенций в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) и трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» должно происходить в процессе всего учебного плана обучения студентов по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата).

Таким образом, взаимосвязь профессиональных компетенций ФГОС ВО и трудовых функций ПСОСП позволяют объединить усилия высшей школы и требования работодателей в рамках подготовки компетентных, высококвалифицированных специалистов, имеющих необходимые знания и умения, выполняющие соответствующие действия.

#### 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. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.
3. 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.

4. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть II (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 198-205.

5. Курилова О.Л., Смагин А.А., Липатова С.В., Курилов Ф.М. Мониторинг компетентности выпускников вуза // Вестник НГИЭИ. 2016. № 6 (61). С. 66-79.

6. Кондаурова И.К. Программа магистратуры «профессионально ориентированное обучение математике» как средство развития предметно-методической компетентности преподавателей математики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 72-74.

7. 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.

8. Белкина Ю.А. Методика формирования креативной компетентности студентов-филологов: современное состояние и перспективы разработки // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 76-86.

9. Бахарев Н.П. Формирование компетентности творчества у студентов технических университетов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 18-21.

10. Гутман В.В., Шкляр Н.В. Самостоятельная образовательная деятельность как условие становления профессионально-педагогической компетентности студентов // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 17-21.

11. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.

12. Одарич И.Н. Подготовка будущих бакалавров направления подготовки 08.03.01 строительство в контексте требований профессионального стандарта «Организатор строительного производства» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 114-119.

13. Профессиональный стандарт. Организатор строительного производства / Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №930н.

14. Одарич И.Н. Формирование профессиональных компетенций по видам профессиональной деятельности бакалавров направления подготовки 08.03.01 Строительство // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 173-176.

Статья поступила в редакцию 31.03.2017.

Статья принята к публикации 22.06.2017.

УДК 37.032

**МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

© 2017

**Осиянова Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Английская филология и методика преподавания английского языка»  
*Оренбургский государственный университет*  
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: ossa15@rambler.ru)

**Аннотация.** Современные условия подготовки социально активных, компетентных специалистов, готовых к реализации своих профессиональных умений и способных к эффективному межличностному взаимодействию, требуют от выпускников вуза высокого уровня лингвокоммуникативной культуры, выступающий показателем развития субъектов лингвокоммуникации. В статье представлены результаты исследования по разработке методики диагностики лингвокоммуникативной культуры студента, проведенного в Оренбургском государственном университете. Авторская методика диагностики лингвокоммуникативной культуры студента вуза предполагает три последовательных этапа: проектировочный, контрольно-оценочный, обобщающий. На проектировочном этапе осуществляется ориентировка в условиях и содержании диагностики. Контрольно-оценочный этап предполагает использование вариативных методов диагностики лингвокоммуникативной культуры. К ним относятся опросные методы (анкетирование, опросы, интервью), ранжирование, тестирование лингвокоммуникативных умений и общей культуры личности; методы оценки (метод экспертных оценок) и самооценки (тесты самооценки), наблюдение за учебной деятельностью студентов, а также авторские диагностические методики, модифицированные в интересах исследования. Важную роль в формировании лингвокоммуникативной культуры играет способность оценить себя и другого, поэтому особое внимание уделяется диагностике рефлексивных умений студента. В качестве способа и средства рефлексивной оценки учебных достижений студента, изучающего иностранный язык, разработано лингвокоммуникативное портфолио. Результаты исследования подтвердили, что методика диагностики лингвокоммуникативной культуры, предполагающая три этапа с применением комплекса вариативных диагностических и статистических методов, методов самооценки и экспертных оценок, обеспечивает адекватную диагностику уровня лингвокоммуникативной культуры студента. Достоверность результатов подтверждена методами статистического анализа (Т-критерий Стьюдента, В-критерий Вилкоксона, G-критерий знаков).

**Ключевые слова:** лингвокоммуникативная культура, лингвокоммуникация, диагностика, межличностное взаимодействие, рефлексия, диагностические и статистические методы, образовательный процесс, лингвокоммуникативное портфолио, проектировочный, контрольно-оценочный, обобщающий этапы.

**METHODS OF STUDENT'S LINGVO-COMMUNICATIVE CULTURE DIAGNOSTICS  
IN HIGHER EDUCATIONAL PROCESS EDUCATION**

© 2017

**Osiyanova Anna Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of department  
«English philology and methods of teaching English»  
*Orenburg State University*  
(460018, Russia, Orenburg, avenue Pobeda, 13, e-mail: ossa15@rambler.ru)

**Abstract.** The modern conditions of preparing socially active and competent specialists, who are ready for the realization of their professional skills and are able for an effective interpersonal interaction, require the university gradutors to have a high level of lingvo-communicative culture, which shows the development of lingvo-communication subjects. The article gives the results of the research aimed at methods of lingvo-communicative culture diagnostics held at the Orenburg State University. The original methodology includes three consistent stages: designing, testing and evaluation and generalizing. Designing stage is a stage where the content and the conditions of diagnostics are being determined. The evaluation stage of lingvo-communicative culture diagnostics presupposes the use of the selected methods. Questionnaire methods, grading, testing of lingvo-communicative skills and personal general culture, Delphi method, self-assessment, watching students' studying activity, original methods of diagnostics are developed according to the research. The ability of self-assessment plays the main role in the lingvo-communicative culture formation, thus particular attention has been paid to the diagnosis of the student's reflexive skills. Taken both as a method and means of reflection of a foreign language student's progress, a lingvo-communication portfolio has been developed. The results of the research proved that methods of lingvo-communicative culture diagnostics including three stages requiring the use of complex various diagnostic and statistical procedures, Delphi method, self-assessment provide adequate diagnostics of student's lingvo-communicative culture. The results are proved by statistical procedures including Student's T-criterion, Wilcoxon's W-criterion, G-Signs criterion.

**Keywords:** lingvo-communicative culture, lingvo-communication, diagnostics, interpersonal interaction, reflection, diagnostic and statistical procedures, educational process, lingvo-communication portfolio, designing stage, testing and evaluation stage, generalizing stage.

Современная стадия социального развития характеризуется возрастающим интересом к такому многоаспектному понятию как коммуникация, которое является предметом исследования многих дисциплин: социологии, антропологии, философии, политологии, культурологии, лингвистики и педагогики. В настоящее время коммуникация выступает инструментом решения многочисленных социальных проблем, обеспечивает взаимное понимание и сотрудничество между людьми независимо от их национальности, вероисповедания или социального положения. Поэтому адаптация человека в социуме требует способности к эффективному межличностному и межкультурному взаимодействию, успех которого во многом определяется уровнем его лингвокоммуникативной культуры.

Лингвокоммуникативная культура основана на субъектно-субъектной, диалогической модели человеческих взаимоотношений и отражает целостное, комплексное восприятия мира, преломляя и на вербальном уровне реализует своеобразные культурно-значимые категории [1, с. 13]. Под лингвокоммуникативной культурой мы понимаем интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в процессе вербальной деятельности, основанной на системе ценностных ориентаций и личностной рефлексии, знаниях норм культуры речи и поведения, лингвокоммуникативных умениях (ориентировочных, речевых, аналитических, креативных, рефлексивных, информационно-технологических), обеспечивающих творческий характер ситуативно-опосредованной лингвокоммуникации. Лингвокоммуникативной культура выражается в адекватном понимании, осмысленной самооценке и позитивном восприятии партнеров. Она

ектно-субъектной, диалогической модели человеческих взаимоотношений и отражает целостное, комплексное восприятия мира, преломляя и на вербальном уровне реализует своеобразные культурно-значимые категории [1, с. 13]. Под лингвокоммуникативной культурой мы понимаем интегративное, динамичное личностное качество, проявляющееся в процессе вербальной деятельности, основанной на системе ценностных ориентаций и личностной рефлексии, знаниях норм культуры речи и поведения, лингвокоммуникативных умениях (ориентировочных, речевых, аналитических, креативных, рефлексивных, информационно-технологических), обеспечивающих творческий характер ситуативно-опосредованной лингвокоммуникации. Лингвокоммуникативной культура выражается в адекватном понимании, осмысленной самооценке и позитивном восприятии партнеров. Она



выступает показателем развития субъектов лингвокоммуникации как субъектов деятельности, проявляется субъектной позицией личности способной согласовывать свои действия с действиями Другого [1, 2, 3].

Наблюдения педагогической практики показывают, что лингвокоммуникативная культура студента (даже на родном языке) не развивается сама по себе в процессе социализации. Напротив, она всегда является предметом специального формирования в процессе обучения, что актуализирует значимость ее исследования как педагогической проблемы. Актуальность обозначенной проблемы находит отражение в основополагающих документах высшей школы, подчеркивающих приоритет свободного развития личности, которая готова вести переговоры, отстаивать свою точку зрения, обсуждать и принимать коллективные решения, способная к созидательной деятельности, проявляющая уважительное отношение к языку и культуре. Решение поставленной задачи связано с формированием лингвокоммуникативной культуры студента, которую мы рассматриваем в качестве одного из ключевых элементов содержания компетентностно-ориентированного университетского образования [3].

Анализ теоретических исследований и практики обучения лингвокоммуникации в нашей стране и за рубежом раскрывает несколько подходов, представленных в лингвистических, психологических и педагогических исследованиях: риторический, социально-психологический, интерактивный, основанный на активных методах групповой работы, культурологический, обращающий внимание на разные аспекты совершенствования речи и коммуникативной культуры, коммуникативный, представленный разными стратегиями формирования коммуникативной компетенции (Е.И. Пассов [4], В.В. Сафонова [5], С. Brumfit [6], G Lakoff [7], S.W Littlejohn [8], Н. Piepho [9], J. Sheils [10], Н.Г. Widdowson [11] и др.).

Однако, не все проблемы формирования лингвокоммуникативной культуры уже решены. Одной из них является проблема диагностики ее уровня, поскольку именно адекватная диагностика содержит информацию о результативности методов обучения, выявляет тенденции, динамику педагогического процесса. Наши наблюдения подтверждают, что довольно часто методы и приемы, применяемые в образовательном процессе для оценки учебных достижений студента, не принимают во внимание его личностное развитие. В основном они направлены на оценку овладения им практическими аспектами языка, оставляя в стороне предмет коммуникации и самого коммуниканта. Цель настоящего исследования заключается в разработке методики диагностики лингвокоммуникативной культуры студента и обосновании целесообразности ее использования в образовательном процессе высшей школы на предметном содержании преподаваемых учебных дисциплин.

Как известно, термин «диагностика» происходит от греческого слова *diagnosticos*, что означает *способность различать*. В данном исследовании разработка методики диагностики уровня сформированности лингвокоммуникативной культуры предполагала конкретизацию процедуры оценки знаний, умений, отношений, личностных качеств студента, свидетельствующих о его лингвокоммуникативной культуре. Поэтому диагностирование лингвокоммуникативной культуры в образовательном процессе высшей школы включало в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных и их последующий анализ, необходимый для прогнозирования дальнейшего развития педагогического процесса по формированию лингвокоммуникативной культуры. Исследование проходило на четырех факультетах Оренбургского государственного университета (факультет филологии и журналистики, архитектурно-строительный факультет, факультет экономики и управления, факультет математики и информационных

технологий).

Разработка методики диагностики уровня сформированности лингвокоммуникативной культуры студента потребовала отбора совокупности методов и средств получения качественных и количественных характеристик исследуемых свойств, а также процедур адекватной обработки полученных результатов. При этом следует подчеркнуть, что на разных этапах научно-исследовательской работы использовался комплекс специальных диагностических методов и методов статистической обработки данных, которые выполняли как диагностическую, так и контрольно-оценочную функции (наблюдение, опросы, анкетирование, интервьюирование, беседа, анализ самоотчетов студентов и т.д.). Применение комплекса взаимодополняющих и взаимопроверяющих диагностических методов и процедур позволило с максимальной степенью достоверности отследить динамику сформированности лингвокоммуникативной культуры студента на всех этапах эксперимента, определить степень эффективности используемых технологий обучения.

Разработка диагностической методики определения уровня сформированности лингвокоммуникативной культуры студента включала три этапа: проектировочный, контрольно-оценочный (реализующий) и обобщающий.

Проектировочный этап – это этап ориентации в содержании и условиях диагностики. На данном этапе определялась структура лингвокоммуникативной культуры, осуществлялся анализ содержания ее компонентов, выбирались критерии и показатели для диагностики исследуемого явления. На основе анализа научной литературы и факторного анализа было выявлено, что лингвокоммуникативная культура интегрирует в своем содержании ценностно-смысловое единство эмотивного (ценностные ориентации личности), когнитивного (знания языка вербальной и невербальной коммуникации, норм культуры речи), деятельностного (лингвокоммуникативные умения, мыслительные операции) и рефлексивного компонентов (способности личности к самоанализу и самооценке в процессе лингвокоммуникации). Результаты факторного анализа позволили сделать вывод, о том, что наибольшее влияние на лингвокоммуникативную культуру оказывает эмотивный фактор (32,56% дисперсии). Следующим, не связанным с первым фактором, выявлен когнитивный фактор. Его доля составила 20% дисперсии. Третьим по значимости оказался рефлексивный фактор (15,88%). Четвертый фактор – деятельности (11,24%).

Для оценки динамики формирования лингвокоммуникативной культуры мы выявили ценностный, когнитивный, коммуникативный, деятельностный и рефлексивный критерии и их показатели, которые отражали изменения во всех ее компонентах. Соответственно, показателями уровня сформированности лингвокоммуникативной культуры в ходе диагностики выступили знания, умения, отношения, самооценка, что потребовало отбора адекватных диагностических методов.

Исходя из цели нашего исследования и учитывая специфику лингвокоммуникативной культуры как многоаспектного, полифункционального, интегративного, динамичного личностного качества, проявляющегося в процессе осуществления вербальной деятельности, для определения ее исходного уровня у студентов Оренбургского государственного университета на данном этапе были отобраны различные методы педагогической диагностики. Среди них были опросные методы (анкетирование, опросы, интервью), ранжирование, тестирование лингвокоммуникативных умений и общей культуры личности; методы оценки (метод экспертных оценок) и самооценки (тесты самооценки: «Взаимоотношение преподавателя со студентами», «Самооценка коммуникативно-лидерских способностей личности» по В.И. Андрееву, «Оцените свое поведение

при разговоре» по Е.И. Рогову и др.; наблюдение за учебной деятельностью студентов, а также авторские диагностические методики, модифицированные в интересах настоящего исследования (тест коммуникативных умений Л. Михельсона в адаптации Ю.З. Гильбуха; тест «Моя тактика взаимодействия» по Н. Власовой; модифицированная диагностика лингвокоммуникативных умений по Н.А. Горловой; диагностика личностных качеств и эмпатийных способностей (В.В. Бойко) и др.

Контрольно-оценочный (реализующий) этап диагностики лингвокоммуникативной культуры предполагал использование отобранных методов в ходе констатирующего и формирующего эксперимента. С целью повышения надежности разнообразных опросных методик и контроля достоверности ответов испытуемых, нами применялись современные статистические методы обработки результатов, позволяющие оценивать их надежность. Большое внимание при организации диагностических процедур уделялось созданию комфортной обстановки, способствующей свободному выражению испытуемыми своего мнения в условиях анонимности. Чтобы заинтересовать студентов разных специальностей в диагностическом исследовании с ними проводились беседы о его актуальности и практической значимости.

Богатый диагностический материал о состоянии исходного уровня лингвокоммуникативной культуры студентов мы получили по результатам анкетирования. Вопросы анкеты были составлены таким образом, что послужили основанием для определения уровня сформированности разных компонентов лингвокоммуникативной культуры. Анализ проводился с учетом показателей каждого компонента отдельно.

Наибольшее количество ответов позволило определить уровень сформированности эмотивного компонента, указывающего на степень осознания респондентами ценности культуры как средства осуществления лингвокоммуникации. Данные анкеты показали, что определяющим источником знаний о лингвокоммуникативной культуре является учебный процесс (от 92 до 25%, в среднем – 69%). Исходной диагностикой было также установлено, что лингвокоммуникацию студентов, как правило, затрудняет низкий уровень образования, социальный статус, характер и манеры партнера. Большинство опрошенных не задумываются о самовыражении, не сомневаются в своей правоте, не пытаются понять и оценить собеседника и самого себя. Данные авторской анкеты подтвердили предположение о том, что все компоненты лингвокоммуникативной культуры требуют совершенствования, в особом внимании нуждаются рефлексивный и деятельностный компоненты.

Ранжирование знаний и умений, необходимых в настоящее время для эффективной профессиональной коммуникации, показало, что большинству студентов университета, прежде всего, требуется знание культуры речи и поведения, затем умение выбирать способы вербальной коммуникации адекватные ситуации и лишь потом знание иностранного языка и культуры его носителей.

Таким образом, результаты исходной диагностики лингвокоммуникативной культуры студентов университета определили исследовательские, дидактические и организационно-методические задачи опытно-экспериментальной работы по ее формированию.

Обобщающий этап разработанной нами диагностической методики был нацелен на получение объективных данных о количественных и качественных успехах в лингвокоммуникативной культуре. Для контроля и оценки знаний, умений, личностных качеств здесь также использовались опросные методы: анкетирование, опрос, интервью. Однако большее место заняли тесты по оценке коммуникативных умений и тесты самооценки: «Взаимоотношение преподавателя со студентами», «Самооценка коммуникативно-лидерских способностей личности» (по В.И. Андрееву), «Оцените свое поведение

при разговоре» (по Е.И. Рогову) и др.; педагогические включенные наблюдения; экспертная оценка.

Для диагностики лингвокоммуникативных знаний и умений преподавателями предметов языкового цикла («Иностранный язык», «Русский язык и культура речи») использовались диктанты с творческими заданиями, комплексный анализ текста, задания на выбор ответа, перекодирование информации из одной формы в другую.

Степень выражения отношений наблюдалась в ходе решения проблемных субъектно-ориентированных ситуаций, участия студентов в групповых и коллективных формах работы. Уровень лингвокоммуникативной культуры студентов оценивался преподавателем с помощью специальных диагностических методик на конкретном занятии, когда заслушивался ответ (комментарий, сообщение, решение, участие в дискуссии, ролевой игре, театрализации), т.е. когда студенты демонстрировали конкретный результат. Анализ полученных данных позволял либо зафиксировать прогресс и успешное достижение желаемого результата, либо начать коррекционную деятельность на основе разработки плана по его исправлению. Активные, интерактивные, проблемные формы обучения обеспечивали практико-ориентированную направленность педагогического процесса с учетом диагностической деятельности. Так, применение вариативных методов контроля и оценки позволили провести сравнительную диагностику уровня лингвокоммуникативной культуры студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы.

Поскольку в формировании лингвокоммуникативной культуры ключевую роль играет способность оценить себя и другого, особое внимание в настоящем исследовании мы уделили диагностике рефлексивных умений студента. В качестве способа и средства рефлексивной оценки учебных достижений студента-филолога, изучающего иностранный язык, было разработано лингвокоммуникативное портфолио [12]. Лингвокоммуникативное портфолио представляет собой личный документ, позволяющий студенту самостоятельно определить свой уровень лингвокоммуникативной культуры, научиться адекватно оценивать учебные достижения, видеть цель овладения лингвокоммуникативной культурой, строить индивидуальную программу ее совершенствования. Его отличительная особенность как способа и средства диагностики состоит в том, что он включает в себя специально разработанные материалы по самооценке и оценке преподавателем уровня достижения студентом цели овладения лингвокоммуникативной культурой и качества результатов; анализ работы над ее содержательными компонентами. В нем также есть место для анализа студентом своих впечатлений, отношений, размышлений, достижений, связанных с прохождением им индивидуального образовательного маршрута овладения лингвокоммуникативной культурой на иностранном языке. Таким образом, разработанное нами рефлексивное портфолио, является открытой, динамичной системой, содержащей необходимый инструментарий для диагностики и оценки знаний, умений и опыта овладения лингвокоммуникативной культурой. Студенты, участвующие в экспериментальной работе с лингвокоммуникативным портфолио, высоко оценили его роль как средства максимальной индивидуализации процесса овладения лингвокоммуникативной культурой, как «стимула для дальнейшего ее совершенствования», «помощника в анализе своих плюсов и минусов», «средства контроля своих знаний и умений».

Использование комплекса диагностических методов и процедур в ходе педагогического эксперимента по формированию лингвокоммуникативной культуры студента университета обеспечили возможность оценить динамику изменений в лингвокоммуникативной культуре и личностных качествах студентов. Положительная динамика в развитии лингвокоммуникативной культуры

проявилась в умениях студентов использовать свои знания в соответствии с конкретной ситуацией общения, слышать партнера, управлять отношениями, находить разные способы вербального выражения, отстаивать свою точку зрения, планировать дискурс и управлять им, создавать атмосферу эмоционального комфорта в общении, адекватно оценивать свое участие в лингвокоммуникации и давать преимущественно положительную оценку партнеру. Достоверность результатов диагностики определялась методами статистического анализа (Т-критерий Стьюдента, В-критерий Вилкоксона, критерий G-знаков).

Анализ динамики качественных изменений лингвокоммуникативной культуры по критериям и показателям эмотивного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов рассчитывался с помощью следующих показателей: средний показатель (СП); абсолютный прирост показателя (АП), отражающего разность начального и конечного значения исследуемого показателя, который равен:  $АП = СП\ кон. - СП\ нач.$ ; где СП нач. – начальное значение показателя; СП кон. – конечное значение показателя; темп роста показателя (ТР), отражающего качественный рост исследуемого показателя (Таблица). Показатель темпа роста вычислялся по формуле:  $ТР = СП\ кон. / СП\ нач.$ , где СП кон. – конечное значение среднего показателя; СП нач. – начальное значение среднего показателя.

Таблица - Динамика качественных изменений лингвокоммуникативной культуры студентов контрольной и экспериментальной группы

Компоненты лингвокоммуникативной культуры	Контрольная группа				Экспериментальная группа			
	СП нач.	СП кон.	АП	ТР	СП нач.	СП кон.	АП	ТР
Эмотивный	44,4	49,0	4,6	1,10	45,0	63,4	18,4	1,40
Когнитивный	38,9	42,6	3,7	1,09	43,9	53,9	10,0	1,22
Деятельностный	45,2	51,6	6,4	1,14	45,8	64,9	19,1	1,42
Рефлексивный	30,8	31,8	1,5	1,03	31,7	48,6	16,9	1,53

Таким образом, адекватность методики диагностики лингвокоммуникативной культуры студента, реализуемая в процессе обучения различным учебным дисциплинам, была доказана результатами опытно-экспериментальной работы, проведенной в образовательном процессе Оренбургского государственного университета. Исследование, описанное в статье, не раскрывает всех аспектов обозначенной проблемы. Дальнейшее ее изучение может быть связано с разработкой или выявлением специфических диагностических методик для оценки лингвокоммуникативной культуры студента на предметном содержании гуманитарных, технических, экономических дисциплин на родном или иностранном языке.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Осиянова, А.В. Субъектно-ориентированные технологии как средство формирования лингвокоммуникативной культуры студент: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Осиянова. – Оренбург, 2013. – 24 с.
- Осиянова, А.В. Маркер-технология формирования лингвокоммуникативной культуры студента / Осиянова А.В. Темкина В.Л., Осиянова О.М. - Saint Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – 208 с.
- Temkina VL, Osyanova OM, Tuchkova EY, Turlova EV, Osyanova AV. Communication Situations as a Means of Verbal Communication Culture Formation in Foreign Language Learning. Indian Journal of Science and Technology. 2016; April 9 (16): www.indjst.org
- Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
- Brumfit, C. The Communicative Approach in

Language Teaching / C. Brumfit, K. Johnson. – Oxford University Press, 1991. – 234 p.

7. Lakoff, G. Humanistic Linguistics / G. Lakoff // Georgetown University. Round Table on Languages and Linguistics. – Washington, 1974. – P. 103-113.

8. Littlejohn, S.W. Theories of Human Communication / S.W. Littlejohn, K.A. Foss. – Wadsworth Publishing, 2007. – 432 p.

9. Piepho, H. Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts / H. Piepho. – Zimburg : Frankonius Verlag, 1979. – 143 S.

10. Sheils, J. Communication in the Modern Language Classroom / J. Sheils. Council of Europe Press. 1983. 235 p.

11. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication / H.G. Widdowson. – Oxford University Press. – 2011. – 168 p.

12. Осиянова, А.В. Лингвокоммуникативное портфолио студента / А.В. Осиянова. Оренбург: ОГУ, 2011. 28 с.

13. Боротко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Боротко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 288 с.

14. Боротко, Н.М. и др. Методология психолого-педагогических исследований / Н.М. Боротко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. Волгоград, 2006. 284 с.

15. Cooper, P.J. Communication for the Classroom Teacher / P.J. Cooper, C. Simonds. – Addison-Wesley, 2002. – 352 p.

16. Формановская, Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – М., 2002. – 138 с.

17. Hartley, J. Communication, Cultural and Media Studies: The Key Concepts / J. Hartley, E. Rennie. – Routledge, 2002. – 384 p.

18. Jakobovits, L. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues / L. Jakobovits. – New York : Rowley, 2000. – 248 p.

19. Knapp, M.L. Interpersonal Communication and Human Relationships / M.L. Knapp, A.L. Vangelisti. – Allyn & Bacon, 2004. – 464 p.

20. Leeds, D. The 7 Powers of Questions: Secrets to Successful Communication in Life and at Work / D. Leeds. – Berkley Pub Group, 2000. – 299 p.

21. Lucas, S.E. The Art of Public Speaking / S.E. Lucas. – New York : McGraw Hill, 2002. – 87 p.

22. Rivers, W.M. Communication Naturally in a Second Language: Theory and Practice in Language Teaching / W.M. Rivers. – Cambridge : University Press, 2003. – 180 p.

23. Seiler, W.J. Making Connections (My Speech Lab Series) / W.J. Seiler, M.L. Beall. - Allyn & Bacon, 2007. – 528 p.

24. Shkerina, L.V. Monitoring of students' competences: diagnostic cards, portfolio / L.V. Shkerina, E.N. Yushipitsina // Higher education today. - 2012. - № 7. - P. 19-27.

25. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. - Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2007. – 220 с.

26. Wood, J.T. Communication Mosaics: An Introduction to the Field of Communication / J.T. Wood. - Wadsworth Publishing, 2007. – 456 p.

27. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, П. Атаханов. - М.: Академия, 2005. – 208 с.

*Статья поступила в редакцию 02.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ПО МАГИСТРАТУРЕ:  
АНАЛИЗ КРИТЕРИЕВ

© 2017

Полевая Наталия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент

Романова Любовь Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы  
Амурский государственный университет

(675000, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: amursu.romanova@mail.ru)

**Аннотация.** Оценка качества обучения является важнейшей проблемой современного образования, позволяющая судить о состоянии современной образовательной системы нашего государства. Рассматривая данную проблему, следует отметить, что в исследованиях отечественных ученых основной акцент делается на оценку качества обучения на уровнях среднего общего образования, среднего профессионального образования и высшего образования (уровень бакалавриата). В свою очередь, качество обучения по программам магистратуры и его критерии затронуто поверхностно, что объясняется сравнительно недавним появлением данной ступени высшего образования. В современной науке существует большое разнообразие вариантов измерения и оценки качества обучения студентов, однако следует отметить их формальный характер, не учитывающий особенностей подготовки на различных уровнях образования, в том числе на уровне магистратуры. В статье рассмотрены критерии оценки качества обучения по программам магистратуры, отражающие требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к организации учебного процесса в образовательных организациях. Представленные критерии в большей мере унифицированы и не отражают специфику образования по программам магистратуры. В связи с этим нами была предпринята попытка дополнить существующие критерии оценки качества обучения, учитывая специфику обучения по программам магистратуры.

**Ключевые слова:** качество обучения, качество образования, критерии, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, магистратура, высшее образование, уровни обученности, общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции.

## ESTIMATION OF QUALITY OF TRAINING ON MASTER: ANALYSIS OF CRITERIA

© 2017

Polevaya Natalia Mihailovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor  
Romanova Lyubov Leonidovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor  
of the Department of Social Work

Amur State University

(675000, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe shosse, 21, e-mail: amursu.romanova@mail.ru)

**Abstract.** Evaluation of the quality of education is the most important problem of modern education, which makes it possible to judge the state of the modern educational system of our state. Considering this problem, it should be noted that in the studies of domestic scientists the main emphasis is on assessing the quality of education at the levels of secondary general education, secondary vocational education and higher education (bachelor's level). In turn, the quality of training under the Master's program and its criteria is affected superficially, which is explained by the relatively recent appearance of this stage of higher education. In modern science, there is a wide variety of options for measuring and evaluating the quality of students' training, but it should be noted their formal nature, which does not take into account the specifics of training at various levels of education, including at the master's level. In the article criteria of an estimation of quality of training under the programs of a magistracy, reflecting requirements of Federal state educational standards of higher education to the organization of educational process in the educational organizations are considered. The presented criteria are more unified and do not reflect the specifics of education according to the master's program. In this regard, we made an attempt to supplement the existing criteria for assessing the quality of education, taking into account the specificity of training for the master's program.

**Keyword:** Quality of education, quality of education, criteria, federal state educational standard of higher education, magistracy, higher education, levels of training, general cultural competencies, general professional competence, professional competence.

С целью теоретического обоснования критериев качества обучения по магистратуре нами были проанализированы научные исследования по теме и нормативно-правовые акты, регламентирующие образование в Российской Федерации, на основе которых уточнены основные понятия, такие как «качество обучения», «качество образования».

Социальное управление рассматривает понятие «качество» в узком и широком смысле слова. В узком смысле под качеством понимается качество полученных результатов, в широком смысле – это не только качество продукции, но и качество производственного процесса и условий, в которых он осуществляется. Согласно исследователям Л.П. Борисовой, Р.Р. Магомедову, Н.Б. Ромаевой, педагогическая интерпретация качества образования должна иметь более широкое содержательное толкование, а не пониматься только как результат. Для понимания сущности качества образования необходимо учитывать структуру качества, которая представляет собой иерархическую систему внешних и внутренних свойств объекта или процесса (А.И. Субетто).

Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012г. (ред. 01.05.2017г.) под *качеством образования* понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подго-

товки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [1].

Следует отметить, что большинство ученых, занимавшихся рассмотрением понятия «качества обучения», фактически его отождествляли с понятием «качество образования» (А.А. Аветисов, В.К. Кононова, С. Хижняк и др.). Так, исследователь Н.В. Изотова качество образования понимает как интеграцию качества процесса обучения, качества процесса воспитания и качества процесса профессионального становления студентов. В свою очередь, результат процесса обучения – это знания, умения и навыки, что изначально сводило проблему качества обучения к проблеме качества знаний (Л.Я. Зорина, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова). Таким образом, качество образования включает в себя качество обучения [2, 3].

Анализ представленных точек зрения позволил определить понятие «качество обучения студентов» как соотнесение целей и результатов обучения на уров-

не государственных образовательных стандартов и государственных законов.

Традиционно основными критериями качества обучения студентов профессиональных учебных заведений можно считать:

1. Уровни обученности (узнавание, понимание, репродуктивное применение, анализ, синтез, моделирование). Количественное значение уровня обученности получается тогда, когда оценку определяют соотношением между фактически усвоенными знаниями и умениями и базовым объемом этих знаний и умений.

2. Владения творческой деятельностью.

3. Сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [2].

Исследователи А.В. Симонов [2] и И.Г. Бартасевич [3] выделили следующие общие критерии, характеризующие качество образования, которые условно можно разделить на группы:

I группа критериев качества содержания образования включает в себя

– учебные планы и полный комплект рабочих программ по соответствующему направлению подготовки (включая рабочие программы по учебным дисциплинам, практикам, научно-исследовательской работе студентов, государственной итоговой аттестации);

– соответствие учебных планов и рабочих программ Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) и профессиональным стандартам;

– соответствие рабочих программ современному состоянию предметной области, заключающееся в ежегодной актуализации;

– учебно-методическое обеспечение дисциплин (УМОД), т.е. обеспеченность учебниками, учебными и учебно-методическими пособиями [4, 5].

II группа критериев качества кадрового обеспечения включает:

– умение преподавателя работать с современными компьютерными программами, что подтверждается наличием документов об образовании в сфере информационно-коммуникационных технологий – ИКТ (дипломы, удостоверения);

– наличие у преподавателя ученой степени и (или) звания;

– наличие методических разработок и (или) научных трудов по преподаваемой дисциплине;

– творческий потенциал;

– умение руководить.

III группа критериев качества технологий обучения включает в себя:

– критерии качества проведения лекционных занятий;

– критерии качества проведения практических занятий и лабораторных работ;

– критерии качества контрольных работ и тестирования [6].

IV группа критериев технического обеспечения включает в себя:

– оснащенность компьютерных классов и лекционных аудиторий современным оборудованием и программным обеспечением;

– наличие локальной и глобальной компьютерной сети.

V группа критериев результатов обучения состоит:

– из результатов промежуточного контроля – контрольных работ и тестирования;

– показателей освоения дисциплины;

– результатов итогового контроля – сдачи зачетов и экзаменов;

– показателей уровня трудоустройства выпускников.

По большому счету выделенные критерии отражают требования Федеральных государственных стандартов высшего образования к организации учебного процесса в образовательных организациях. Представленные кри-

терии в большей мере унифицированы и не отражают специфику образования по программам магистратуры. Поэтому считаем целесообразным дополнение данной классификации [7, 8].

Критерий УМОД первой группы, позволяющий оценить качество содержания образования, на наш взгляд, целесообразно дополнить разработкой фондов оценочных средств (ФОС). ФОС позволит оценить уровень обученности благодаря комплектациям заданий по дисциплине (тесты, типовые задачи, ситуационные задачи, практические работы, задания с анализом решения, выполнение творческих работ и проектов и пр.).

Критерии качества кадрового обеспечения, учитывая требования ФГОС ВО, необходимо дополнить: во-первых, наличием публикаций в индексируемых базах данных Web of Science/Scopus или в журналах, индексируемых в Российском индексе научного цитирования; во-вторых, привлечением к осуществлению образовательного процесса по программам магистратуры руководителей и работников из числа работодателей; в-третьих, руководителям магистерских программ осуществлять ежегодную апробацию результатов научно-исследовательской работы на национальных и международных конференциях; в-четвертых, формированием электронного портфолио научно-педагогических работников [9, 10, 11].

Группу критериев технического обеспечения на наш взгляд необходимо дополнить: доступом студентов-магистрантов к учебным планам, рабочим программам дисциплин, доступом к электронным библиотечным системам и электронным образовательным ресурсам, а также доступом к результатам промежуточной и итоговой аттестации.

Группу критериев результатов обучения, на наш взгляд, необходимо дополнить таким критерием как электронное портфолио, которое может включать следующие структурные элементы: описание достижений студента, портфолио документов, портфолио работ, портфолио отзывов (рисунок 1).

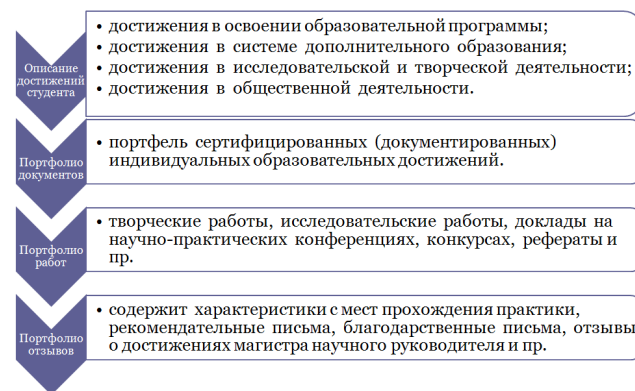


Рисунок 1 – Структура электронного портфолио

Кроме того в группу критериев результатов обучения рационально включить следующий критерий: наличие апробации научных исследований студента-магистранта путем публикаций в журналах, индексируемых в Российском индексе научного цитирования либо получением патента на научную разработку/продукт.

Резюмируя вышеизложенное, хотелось бы отметить необходимость и важность проблемы повышения качества обучения в целом и отдельных уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации). В данном исследовании была предпринята попытка изучить критерии качества обучения и дополнить их, учитывая специфику образовательного процесса по программам магистратуры. Представленное исследование не является исчерпывающим и предполагает дальнейшее изучение способов

оценки качества обучения и их апробацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в РФ» // СПС КонсультантПлюс.
2. Симонов А.В. Объективные критерии качества учебных материалов, предназначенных для Интернет-обучения / [http://school.iot.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=182](http://school.iot.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=182).
3. Бартасевич И.В. Система критериев качества обучения студентов в высшем учебном заведении // Вестник Астраханского государственного технического университета. 3. 2008. С. 217-219.
4. Бердникова Е.В. Количественная оценка качества обучения // Теория и практика общественного развития. 10. 2012. С. 104-106.
5. Гершунский Б.С. Философия образования // Московский психолого-социальный университет. 1998. 432с.
6. Белый Е.М., Романова И.Б. Количественная оценка конкурентоспособности образовательных услуг // Маркетинг. 2002. № 6. С. 66-71.
7. Войтенко Л.А. Организация тестирования в вузе // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 41-48.
8. Терентьева Т.В. Механизм определения эффективности и качества образовательных услуг вуза // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 57-59.
9. Саяпина Н.Н. Оценка качества образовательных услуг вуза // Омский научный вестник. 2012. № 4. С. 90-94.
10. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика : учебник для вузов / Н. Ш. Кремер. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 573 с.
11. Логинов Е.Б. Определение уровня знаний студентов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (12). С. 142-147.

*Статья поступила в редакцию 11.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 377.4

## ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

© 2017

**Романова Любовь Леонидовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы  
*Амурский государственный университет*

(675000, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: amursu.romanova@mail.ru)

**Аннотация.** Введение профессионального стандарта специалиста по социальной работе вызвало проблему несоответствия профиля образования и трудовых функций сотрудников социальных служб, что повлекло необходимость обучения и переобучения сотрудников. В связи с этим, статья посвящена решению проблемы профессиональной переподготовки специалистов по социальной работе. В исследовании дано теоретическое обоснование проблемы, был проанализирован закон «Об образовании», предложен вариант размещения образовательного контента. Согласно закону «Об образовании», программы профессиональной переподготовки относятся к дополнительным профессиональным программам и направлены на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации, в результате чего выдается диплом о профессиональной переподготовке, а электронное обучение реализуется через организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий. В статье рассмотрен опыт организации дистанционного обучения в Амурском государственном университете, перечислены документы, необходимые для размещения в электронном курсе, описано содержание образовательного контента, на основе чего, сделан вывод о том, что с помощью дистанционного обучения можно создать эффективно функционирующую систему переподготовки специалистов в области социальной работы.

**Ключевые слова:** профессиональная переподготовка, дистанционное обучение, электронное обучение, специалист по социальной работе, профессиональный стандарт, электронный курс, электронная дидактика, образовательный контент, вебинар.

## ELECTRONIC TRAINING AS A FORM OF PROFESSIONAL RETRAINING OF CO-CIVIL WORKERS

© 2017

**Romanova Lyubov Leonidovna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor  
of the Department of Social Work

*Amur State University*

(675000, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe shosse, 21, e-mail: amursu.romanova@mail.ru)

**Abstract.** The integration of professional standard for a caseworker work caused the problem of the discrepancy between the profile of education and the employment functions of caseworker, which gave rise to education and retraining of employees. As a result, the paper is devoted to solving the problem of retraining caseworker. The paper includes a theoretical underpinning of the problem, analysis of the law "On Education", possible options of distribution and hosting learning content. According to the law, retraining programs refer to additional professional programs and are aimed at formatting necessary competence for performing a new type of professional activity, getting new qualifications. As a consequence, employees obtain a diploma of retraining. As for e-learning, it is organized through the educational organization using the information (education program), that is held on databases and used for realizing educational programs that provide processing of information technologies. The author considers the experience of distance learning at the Amur State University, recites the necessary documents for hosting the electronic course and describes the content of educational content. In the end, author comes to the point that distance learning allows us to create an effective system of retraining of caseworker.

**Keyword:** professional retraining, distance learning, e-learning, caseworker, professional standard, e-course, electronic didactics, educational content, webinar.

С 2013 года в социальной сфере стали активно внедряться профессиональные стандарты, в том числе, профессиональный стандарт специалиста по социальной работе. Важно отметить, что профессиональный стандарт является основой для подбора персонала, так как он служит эталоном для предъявляемых критериев к потенциальным сотрудникам. В тоже время, профессиональный стандарт необходим и действующим работникам социальных служб, так как с его помощью определяется профессиональный уровень и направления профессионального обучения и совершенствования. Таким образом, именно у действующих сотрудников социальных служб возникла проблема несоответствия профиля образования и трудовых функций. Исследование данной проблемы является актуальным и имеет высокую практическую значимость.

Согласно профессиональному стандарту, специалист по социальной работе должен иметь высшее или среднее профессиональное образование либо пройти профессиональную переподготовку в соответствии с профилем деятельности. В условиях высокой загруженности сотрудников социальных служб выходом из сложившейся ситуации могло быть заочное обучение в высших учебных заведениях или колледжах, но получение высшего или среднего профессионального образования занимает длительное время [1]. В свою очередь, наиболее целесообразным является прохождение сотрудниками со-

циальных служб профессиональной переподготовки в форме заочного обучения с применением электронного обучения.

В законе «Об образовании» программы профессиональной переподготовки относятся к дополнительным профессиональным программам и направлены на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации, в результате чего выдается диплом о профессиональной переподготовке [2, 3].

В свою очередь электронное обучение реализуется через организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников (таблица 1).

Из таблицы видно, что основное отличие состоит в том, что, во-первых, в процессе электронного обучения обучающийся может не отрываться от своей профессиональной деятельности, во-вторых, значительно ниже как стоимость обучения, так и сопутствующие затраты, в-третьих, студент имеет возможность получить консультацию в любое удобное время, а преподаватель от-

слеживает прогресс студента, направляет его, помогает с выполнением контрольных работ, оперативно проверяет их, указывает на недочеты, оценивает степень усвоения студентом материала. При этом студенту не требуется приезжать в учебное заведение на лекции, а также для сдачи мероприятий текущей аттестации. Лекции заменены видеолекциями и вебинарами. Но есть весомый недостаток – это низкий уровень усвоения материала, что является препятствием для реализации данной формы обучения. В свою очередь важно отметить, что через проработанный, качественно организованный процесс обучения можно добиться высокого уровня знаний обучающихся [4, 5, 6, 7].

Таблица 1 – Плюсы и минусы электронного обучения

Параметр	Форма обучения	
	Очная	С применением электронного обучения
Уровень, объем и глубина усвоения материала	Высокий	Низкий
Наличие контакта с преподавателем	Непосредственный	Опосредован
Возможность сочетать обучение с трудовой деятельностью	Нет	Есть
Стоимость обучения	Высокая	Низкая

На основе исследования методик организации учебного процесса, правил создания учебных курсов в системе Moodle, технологий управления обучением в курсе, а также создания индивидуальных траекторий обучения был разработан электронный курс «Специалист в области социальной работы» на базе Амурского государственного университета («АмГУ»). Наполнение электронного ресурса для осуществления профессиональной переподготовки «Специалист в области социальной работы» определяется содержанием учебного плана, который является интеграцией профессионального стандарта специалиста по социальной работе и федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Социальная работа». В АмГУ электронное обучение осуществляется с помощью системы Moodle, которая позиционируется разработчиками как инструмент электронного обучения. При разработке программы профессиональной переподготовки особое внимание уделяется практическим занятиям и стажировке.

Рассмотрим содержание образовательного контента. Курс разделен на модули, где нулевым модулем является приветственное слово преподавателя, здесь же размещается информация об основных сроках обучения, времени прохождения каждого модуля, сведения о преподавателях и т.д. Важным компонентом нулевого блока, на наш взгляд, является наличие следующих документов:

1. *Учебно-методические рекомендации дистанционному слушателю.* В данном документе дается описание особенностей образования в системе дистанционного образования и характера деятельности слушателей при освоении дополнительной образовательной программы, а также указывается вид документа, который получат слушатели при успешном завершении обучения.

2. *Аннотация программы,* в которой описывается преимущество программы профессиональной переподготовки «Специалист в области социальной работы» ФГОС ВО 39.03.02 Социальная работа, утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.01.2016 №8 и профессиональному стандарту специалиста по социальной работе, утвержденному приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.10.2013 №571н.

В аннотации указывается цель программы профессиональной переподготовки (формирование профессиональных компетенций, необходимых в профессиональной деятельности специалиста по социальной работе) и дается характеристика нового вида профессиональной деятельности, новой квалификации (социально-технологическая и организационно-управленческая), описываются профессиональные компетенции, соответствующие видам деятельности (например, способность к ведению

необходимой документации и организации документооборота в подразделениях организаций, реализующих меры социальной защиты граждан).

Аннотация программы является тем документом, в котором происходит описание образовательного процесса, таким образом, описывается трудоемкость обучения (252 часа), форма обучения – заочная, режим занятий (программа реализуется в течение 12 недель с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (система дистанционного обучения «Moodle»).

3. *Учебный план,* который для удобства слушателей размещен отдельно от всей программы. Учебный план отражает академические часы, затрачиваемые на изучение каждого модуля и темы, компетенции, формирующиеся в результате обучения.

4. *Технологическая карта,* где описываются формы промежуточной и итоговой аттестации и содержание работы. Так, в процессе профессиональной переподготовки «Специалист в области социальной работы» текущий контроль осуществляется в форме выполнения практических и семинарских занятий разнообразного компетентностно-ориентированного содержания, позволяющих оценить продвижение слушателя в формировании той или иной компетенции, освоения того или иного вида деятельности. Промежуточная аттестация осуществляется в форме зачетов или экзаменов, позволяющих оценить качество освоения дисциплины (таблица 2).

Таблица 2 – Технологическая карта программы «Специалист в области социальной работы»

№ п.п.	Модуль	Форма аттест.	Содержание работы для промежуточной аттестации (зачета, экзамена)	Контрольные сроки
1	История становления и государственная политика в социальной сфере	зачет	Итоговый тест по дисциплине	1 неделя
2	Социальные проблемы, услуги и меры социальной поддержки	экзамен	Анализ проблемной ситуации с предложением решения проблемы	2 неделя
3	Психолого-педагогическое обеспечение социальной работы	зачет	Решение ситуационной задачи	3 неделя
4	Современные социальные технологии	экзамен	Разработка алгоритма технологии социальной работы	4-5 неделя
5	Управление проектами и реализация социальных программ	экзамен	Составление положения для конкурса молодежных проектов	6-7 неделя
6	Основы медицинских знаний и реабилитационной работы	зачет	Итоговый тест по дисциплине	8 неделя
7	Социальная работа с семьей и несовершеннолетними гражданами	экзамен	Решение ситуационных задач	9 неделя
8	Стажировка	зачет	Составление социального портрета молодежи в организации – базе стажировки	11 неделя
9	Итоговая аттестация	экзамен	Интернет-экзамен	12 неделя

После блока документов в нулевом модуле целесообразно разместить рекомендации по самостоятельному изучению курса. Это может быть

- подробная инструкция по оформлению письменных работ;
- инструкция по входу в электронную библиотеку;
- инструкция по размещению ответов на задания практикумов, семинарских занятий и итоговой аттестации;
- методические рекомендации по составлению тезисного конспекта;
- методические рекомендации по решению ситуационных задач и другие рекомендации и инструкции, необходимые для прохождения курса.

На наш взгляд, во вступительном слове к слушателю целесообразно размещать видеозапись, в которой можно ознакомить с особенностями курса и инструкцией по выполнению и прикреплению заданий.

Содержание модулей электронного курса программы профессиональной переподготовки «Специалист в области социальной работы» наполняются в следующем порядке:

- общая информация о модуле (например, в следующем виде «изучая данный модуль слушатели познакомятся с теорией и методикой организации работы с

молодежь. Модуль состоит из 4 тем, в которых представлен лекционный материал и практические задания. Итоговым заданием станет разработка алгоритма технологии социальной работы.»);

- лекционный материал, практические задания и семинарские занятия;

- итоговое задание по модулю.

В процессе организации курсов «Специалист в области социальной работы» большое внимание уделяется семинарским занятиям, где важно давать задания таким образом, чтобы слушатель не искал готовый ответ, а должен был сформулировать его сам. Прохождение практических занятий должно быть направлено на формирование конкретного умения, это может быть заполнение документа, проведение самоанализа, разработка проекта и так далее.

Важной компонентой профессиональной переподготовки является стажировка. Выполнение задания стажировки включает составление социального паспорта социального учреждения/центра (на выбор по месту жительства) и составление социального портрета клиента/получателя социальных услуг (категория клиентов по выбору) [8, 9, 10, 11].

Итоговая аттестация проходит в виде экзамена, который проходит в реальном времени с использованием видеосвязи [6]. Экзаменационные билеты состоят из теоретического и практического вопросов.

Таким образом, профессиональная переподготовка по программе «Специалист в области социальной работы» реализуемая в заочной форме с применением электронного обучения является эффективным способом обучения специалистов социальной сферы. К достоинствам электронного обучения можно отнести возможность постоянного контроля преподавателем процесса обучения, где слушатель имеет возможность получить консультацию в любое время в течение обучения, при этом слушателю не требуется приезжать в вуз на лекции, а также для сдачи мероприятий текущей аттестации. Лекции проходят в форме видеолекций и вебинаров, а текущая аттестация проходит лично с использованием ИКТ. При такой организации и учитывая вовлеченность слушателя в учебную деятельность, а также постоянный контроль преподавателем процесса обучения, можно ожидать повышения качества обучения по сравнению с классической заочной формой.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. М.: Академия. 2012. 576 с.

2. Евтушенко К.Д. Дидактические требования к современному электронному обучению в вузе / К.Д. Евтушенко // Известия Тульского Государственного университета. Педагогика. – 1. – 2015. – 51-55.

3. Ахметова Д.З. Обеспечение качества дистанционного обучения в призме личностного развития обучающихся // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 55-58.

4. Богданова А.В., Коновалова Е.Ю. Актуальные вопросы оценки качества дистанционных учебных курсов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 79-83.

5. Глазова В.Ф. Особенности процесса информатизации в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1 (12). С. 28-30.

6. Гришин П.В. электронная система управления обучением в вузе на платформе MOODLE // Ученые записки Международного Банковского института. 2014. С. 66-74

7. Глазова В.Ф. Профессионально-ориентированное обучение дисциплине «Современные информационные технологии» // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции.

Ответственный редактор Сукиасян А.А.. 2014. С. 36-38.

8. Муковоз А.П. Возможности использования программно-инструментальных платформ для дистанционного обучения учителей начальной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 30-32.

9. Калмыкова О.В. Электронное обучение – трансформация заочного обучения // Информационно-телекоммуникационные системы и технологии. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2014 с. 62-63

10. Кулагина Ю.А. Результаты опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 87-93.

11. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 10-12.

*Статья поступила в редакцию 18.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 378.096

**ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ ВОПРОСОВ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

© 2017

**Савин Константин Сергеевич**, кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры общеобразовательных предметов Института русского языка и культуры  
*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*  
(117218, Россия, Москва, ул. Кржижановского, 24/35 к. 1, e-mail: 89670749738@mail.ru)

**Аннотация.** В статье обоснована актуальность проблем изучения русского языка как иностранного в контексте преподавания дисциплин специализаций (в частности, экономики), а также рассмотрены наиболее важные вопросы преподавания русского языка иностранным студентам, связанные с понятием языка специальности, его методологических, теоретических и научных оснований. В статье представлен опыт преподавания русского языка как иностранного преподавателями Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова в контексте изучения экономических дисциплин, а также рассмотрены решения, связанные с формированием у иноязычных граждан – слушателей курсов данного института – русскоязычной компетентности, позволяющей продолжить обучение на экономическом факультете МГУ и реализовать приобретенные языковые знания, умения и навыки в условиях подготовки к будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, язык специализации, экономика, языковые умения и навыки, русскоязычная компетентность, Институт русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова.

**PROBLEMS AND WAYS OF SOLVING THE QUESTIONS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE  
AS FOREIGN IN THE PROCESS OF STUDYING ECONOMIC DISCIPLINES**

© 2017

**Savin Konstantin Sergeevich**, candidate of economical science, assistant professor of the chair general education of the Institute of Russian Language and Culture  
*Lomonosov Moscow State University*  
(117218, Russia, Moscow, street Krzhizhanovskogo, 24/35, block 1, e-mail: 89670749738@mail.ru)

**Abstract.** The urgency of the problems of studying the Russian language as a foreign language in the context of teaching the disciplines of specializations (in particular, economics) is substantiated in the article, and also the most important issues of teaching the Russian language to foreign students related to the notion of the language of the specialty, its methodological, theoretical and scientific bases are considered. The article presents the experience of teaching Russian as a foreign language by the teachers of the Institute of Russian Language and Culture of Moscow State University of M.V. Lomonosov in the context of studying economic disciplines, as well as solutions related to the formation of Russian-language competence in foreign language students who listen to the courses of this institute, allowing them to continue their studies at the Faculty of Economics of Moscow State University and realize the acquired language knowledge, skills and skills in the conditions of preparation to the future professional activity.

**Keywords:** Russian as a foreign language, language of specialization, economics, language skills, Russian-language competence, Institute of Russian Language and Culture, Moscow State University of M.V. Lomonosov.

Современные тенденции глобализации, напрямую затронувшие отечественное образование, сформировали новые взгляды на преподавание практически всех дисциплин и образовательных модулей, предусмотренных системой высшего образования. В контексте данных преобразований кардинально изменилась роль изучения русского языка, которая вследствие притока иностранных граждан в стены российских вузов (в частности в МГУ имени М. В. Ломоносова) определила одну из важнейших на сегодняшний день функций дисциплины – достижение профессиональной реализации и самореализации личности иностранного студента в процессе изучения русского языка как иностранного. В связи с этим русский язык стал важнейшим и необходимым ресурсом, который позволит в последствие иностранным студентам иметь полноценный доступ к вербальному и невербальному русскоязычному контексту.

Проблема изучения русского языка как иностранного в контексте преподавания дисциплин специализации является в настоящее время одной из актуальнейших проблем, решение которой призвано устранить существующие пробелы между уровнем понимания языка специальности и уровнем владения русским языком как иностранным в контексте основных его навыков (чтение, говорение, аудирование, письмо). Именно решение проблемы формирования основных языковых навыков будет способствовать продуктивности развития способности иностранных граждан усваивать язык специализации, профессионально-ориентированный литературный контент и, как следствие, успешно овладевать учебным материалом в дальнейшем. Данные проблемы успешно решаются преподавателями Института русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова, что позволяет эффективно подготовить иноязычных студентов к поступлению на основные факультеты вуза.

В рамках эскалации роли межкафедрального сотрудничества в совершенствовании воспитательно-образовательного процесса обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) на начальном этапе обучения иностранных студентов экономическими специальностями преподавателями Института русского языка и культуры МГУ дисциплина «Русский язык» не расценивается как интегративная (вследствие отсутствия разделов и образовательных модулей других дисциплин), а позиционируется как дисциплина, продуктивное освоение которой зависит от междисциплинарного взаимодействия и строится на основе принципа междисциплинарных связей (в частности, РКИ). Это позволяет дисциплине РКИ базироваться на материале языка специализации, что изначально направляет процесс обучения иностранных студентов в русло предметно-языковой координации и помогает успешной подготовке к дальнейшему образованию [3].

РКИ как язык специальности в контексте экономических дисциплин представляет собой совокупность средств языка, которые применяются в информационно-коммуникационной сфере экономики и обеспечивают первичное взаимодействие с экономическими дисциплинами, достаточный уровень владения устной и письменной русской речью в вышеуказанных междисциплинарных областях, а также знание императивов употребления нормативной терминологии, ее официальное использование в позиций выбора и частоты в структуре специализированной русскоязычного текста.

Опыт преподавания РКИ в Институте русского языка и культуры основывается на выделении следующих взаимодополняющих компонентов, которые лежат в основе методологии процесса преподавания РКИ студентам-иностранцам экономического профиля:

-лексико-терминологический;

-морфолого-синтаксический;  
-текстовый [2; 5].

Наряду с лексико-терминологическим и морфолого-синтаксическим планами овладения РКИ в области экономической направленности, отмечена актуальная важность текстового компонента в процессе изучения: студентам необходимо за достаточно непродолжительный период научиться понимать специализированный текст, улавливать авторский замысел, узнавать и различать способы использования средств языкового выражения. В контексте изучения экономических дисциплин, по мнению преподавателей, целесообразно подбирать тексты, соответствующие определенному этапу обучения, примером чего могут служить разнообразные способы изложения, структура самого текста, соответствующая уровню подготовки иностранных студентов. Однако, на каждом их этапов, структура текстового материала должна отражать речевые и коммуникативные потребности обучающихся (специальные языковые конструкции; лексика, соответствующая экономическому профилю; часто употребляемые клише; типичные для делового общения в области экономики обороты речи и пр.).

Материал, который преподносится студентам в ходе изучения РКИ должен обязательно быть связан с теоретическими и практическими вопросами профильной профессиональной направленности. Это необходимо для сохранения интереса студентов к воспитательно-образовательному процессу и совершенствованию мотивации овладения РКИ.

Овладение специальной терминологией, структура процесса обучения РКИ должна способствовать формированию и своевременной коррекции лингво-коммуникативных умений и навыков иностранных студентов. Данная трудность имеет место в процессе усвоения обучающимися специальной терминологии, оборотов речи и использовании их в разговорной и деловой речи, в связи с чем в процессе преподавания делается акцент на содержательно-тематический план профессионально-ориентированных учебных материалов, которые приближены к аутентичному употреблению специальной лексики в ходе целенаправленного коммуникативного взаимодействия [4].

Опыт преподавания РКИ в Институте русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова также ориентирован на разработку тренировочных условно-коммуникативных типов заданий, в которых присутствует языковые конструкции, выражающие различные логико-синтаксические связи. Помимо этого, особое внимание уделяется предпереводческому и переводческому анализу специального научного и делового текста с языка носителя на русский язык специальности (прямой и обратный), при котором наблюдается тесное межкафедральное взаимодействие, являющееся одним из основополагающих условий успешного изучения РКИ экономической направленности. Такая деятельность при преподавании РКИ побуждает к оперированию еще достаточно неустойчивыми, но формирующимися на профессионально-творческой основе паттернов мыслительно-критических интенций (оценить профессиональный замысел текста, сформулировать основную проблему, выделить главную идею, сформулировать главную идею, дать профессиональную характеристику и оценку, сопоставить, сравнить, преобразовать и т.д.).

Внешние сведения о профессиональном тексте, состав и плотность информации, речевой жанр, ключевая информация, ориентиры и языковые черты предваряют более глубокую оценку текста, выражающуюся в оценке информационной ценности отрезков, апеллировании к имеющимся навыкам языковой коммуникации при определении логико-смысловых узлов («повороты мысли автора, выраженные, например, служебными словами, составляющими логико-синтаксическую сетку, структурно-смысловое единство и пр.). Методическое сопровождение подобных творческих заданий форми-

рует поднавыки и навыки построения алгоритмических форм текстового анализа, построения коммуникативных конструкций, а также логики использования языковых средств.

Таким образом, добиваясь эффективной и качественной подготовки иностранных студентов в контексте обучения РКИ к поступлению на экономические специальности, следует учитывать ряд важнейших факторов, к которым будут относиться не только методическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса, но и его организационные условия, логико-смысловая творческая ориентация и компетентностно-ориентированная позиция преподавателя. Для того, чтобы обеспечить продуктивное усвоение иностранными студентами профильными знаниями на русском языке наряду с использованием профессионально-ориентированной лексики и понятийным составом экономических наук, следует уделять особое внимание языковому разнообразию, разноплановости и опосредованности специфической лексики в сфере научного, делового и разговорного взаимодействия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дворкина, Е. А. Язык для специальных целей: РКИ в модуле обучения по направлению 080100 – Экономика / Е. А. Дворкина // Вестник ИрГТУ. – 2014. – № 8 (91). – С. 228-231.
2. Крундышева, А. М. Технология обучения иностранных студентов экономической терминологии на занятиях по русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. М. Крундышева. – С.-Пб., 2003. – 22 с.
3. Рагульская, Г. В. Роль межкафедрального сотрудничества в совершенствовании учебного процесса на начальном этапе обучения иностранных студентов экономических специальностей / Г. В. Рагульская, М. Н. Купчина // Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации. Материалы юбилейной научно-практической конференции, посвященной 60-летию со дня основания первого в России подгот. факультета для иностранных граждан. – Москва, 2015. – Том 2. – 141 с.
4. Смолякова, Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» / Н. С. Смолякова // Молодой ученый. – 2011. – № 11. – Т. 1. – С. 197-200.
5. Хохлова, Г. А. Проблемы обучения дисциплины «Русский язык специальности» иностранных студентов экономического профиля / Г. А. Хохлова, С. В. Пискунова // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – № 12 (058). – С. 188-192.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378.147: 811.133.1

**ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП И ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

© 2017

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
*Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, дом 46, e-mail: nelly@solt.ru)

**Аннотация.** Иностранный язык обладает огромным образовательным, развивающим и воспитательным потенциалом, вносит неоспоримый вклад в процесс развития творческих способностей студентов и оказывает непосредственное влияние на формирование социально-ценностных качеств личности. Обучение иностранному языку студентов вуза происходит с соблюдением основополагающих тенденций профессионального образования: формирование межкультурной компетентности, реализация личностного подхода, использование технологий интерактивного обучения. Модернизированный процесс иноязычного обучения, построенный на коммуникативной основе, ориентирован на личность студента. Особенностью инновационных методов, активизирующих студентов технических специальностей на овладение иностранным языком, является насыщенность процесса иноязычной политехнической подготовки речевыми ситуациями, диалоговыми конструкциями, аутентичными текстами, т.е. благоприятной подачей учебного материала для эффективного использования их творческого потенциала. Для раскрытия творческих способностей обучаемых необходимо систематически обращаться к их эмоциональным качествам. Процесс творческого мышления может возникнуть спонтанно или быть сконструирован педагогически. Это проявление личностно-индивидуальных качеств студента, таких, как заинтересованность в получении глубоких знаний, приобщение к креативной и научно-поисковой деятельности, развитие и воспитание профессионального чутья. Опираясь на вышеизложенную методику, мы использовали некоторые организационно-содержательные инновационные методы и принципы построения курса «Французский язык» для студентов технических специальностей, скоррелированные с задачами, поставленными в нашем исследовании.

**Ключевые слова:** иноязычное обучение, французский язык, коммуникативная компетентность, политехническая подготовка, интенсификация, творческий потенциал, личностно-индивидуальные качества, учебный материал, аутентичные тексты, тренинговые тесты, инновационные методы, студенты технических специальностей.

**THE POLYTECHNIC PRINCIPLE AND INTENSIFICATION OF THE STUDENTS' CREATIVE  
POTENTIAL IN TEACHING THE FRENCH LANGUAGE**

© 2017

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair  
*North Ossetian State University after K. L. Khetagurov*  
(362025, Russia, Vladikavkaz, street. Vatutin, 46, e-mail: nelly@solt.ru)

**Abstract.** A foreign language has an immense educational and developing potential, it makes an indisputable contribution to the process of the students' creativity development and directly influences the formation of social and moral values of an individual. Teaching a foreign language university students occurs in compliance with the fundamental trends of vocational education: the formation of intercultural competence, the implementation of the personal approach, the use of interactive learning technologies. The modernized process of teaching a foreign language built on the communicative basis is aimed at the individuality of the student. The peculiarity of innovative methods, which activate the students of technical specialties to learn a foreign language, is the process of saturation of a foreign language polytechnic training with speech situations, conversational designs, authentic texts, that is with a favorable submission of educational material for an efficient use of the students' creative potential. It is necessary to appeal regularly to the emotional qualities of the trainees to reveal their creative abilities. The process of creative thinking may emerge spontaneously or be constructed by the teacher. It is the manifestation of the student's personal and individual qualities, such as concernment about getting profound knowledge, initiation of creative and scientific research activity, development and training of professional flair. Relying on the technique mentioned above we applied some organizational and innovative methods and principles, which are correlated with the tasks set in our research, to make a course of "The French Language" for the students of technical specialties.

**Keywords:** teaching a foreign language, the French language, communicative competence, polytechnic training, intensification, creative potential, personal and individual qualities, educational material, authentic texts, training tests, innovative methods, students of technical specialties.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Анализ концепций и программ в области изучения иностранных языков в неязыковых вузах показывает, что существует множество методических приемов и инновационных технологий обучения в этом направлении, и рассматривает обучение и воспитание как единый процесс, как целостную систему форм, методов и средств обучения.

Исследователи в области лингвистики, педагогики и психологии, составители учебных программ и государственных стандартов по иностранным языкам отмечают особенности модернизированного содержания обучения и возросшего интереса к иностранным языкам и иноязычному деловому общению. Осуществление политехнического принципа в обучении иностранному языку студентов высших учебных заведений зависит от реализации методических закономерностей. В их числе можно назвать следующие: содержание обучения должно соответствовать определенной научной концепции; быть направлено на гуманизацию и гуманитаризацию образования; быть коммуникативно сориентированным, аутентичным; обеспечивать развитие личностно-

го потенциала студентов; соответствовать интересам и потребностям обучаемых; обеспечивать возможность трансформации, комбинирования и видоизменения содержания в зависимости от процессуальных условий обучения иностранному языку, а также быть дифференцированным [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.* Немало капитальных трудов было посвящено исследованию проблемы обучения иностранным языкам в современной высшей школе, осуществлению теоретической модели процесса формирования и развития ценностных ориентаций студентов, социокультурному и дидактическому аспектам формирования языковой компетенции и лингвистической культуры.

Ведущие специалисты в области языка и межкультурной коммуникации рассматривают языковое образование как важный резерв социально-экономических преобразований в стране, основной инструмент успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе: Беляев Б.В. [2],



Беспалько В.П. [3], Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. [4], Гальскова Н.Д., [5] Зимняя И.А. [6], Кузнецова Т.И. [7], Леонтьев А.Н. [8], Пассов Е.И. [9], Тер-Минасова С.Г. [10], Халеева И.И. [11], Щерба Л.В. [12] и др.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Основная цель статьи заключается в выявлении личностно-индивидуальных качеств обучаемых и раскрытия их творческих возможностей в процессе иноязычной политехнической подготовки. Это позволит создать соответствующие педагогические условия и организацию обучения для более рационального осуществления фундаментальных принципов взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки кадров. Основываясь на разработанной модели формирования профессиональной компетентности студентов, данные методики способны облегчить усвоение новых знаний за счет повышения уровня обучения, интереса к языку, внедрения творческих элементов в процесс познания, а, следовательно, усиления мотивации к изучению иностранного языка.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Иностранный язык как обязательная учебная дисциплина вуза вносит неоспоримый вклад в процесс развития творческих способностей студентов. Обладая огромным воспитательным, образовательным и развивающим потенциалом, иностранный язык оказывает непосредственное влияние на формирование социально-ценностных качеств личности: культуру и мировоззрение, нравственность и убеждения, на другие важные черты характера обучаемых.

Результат любой творческой деятельности студента – это новизна, оригинальное решение любого вопроса, задачи, проблемы. Студент способен осуществлять свои творческие способности не только в процессе подготовки и выполнения домашнего задания по иностранному языку (как то: составление рассказа, диалога по заданной тематике, резюмирование прочитанного текста или другой полученной информации), но и на каждом аудиторном практическом занятии. Решение возникшей проблемы, ответ на заданный вопрос преподавателя может также иметь креативный характер, возбуждать логическое мышление студента, а, следовательно, стимулировать его творческий потенциал, его скрытую одаренность.

Для раскрытия всяческих способностей и возможностей обучаемых необходимо систематически обращаться к их эмоциональным качествам. Процесс творческого мышления может возникнуть спонтанно или быть сконструирован педагогически. В первом случае – это самостоятельно проявляющееся качество, саморефлексия студента, его интеллектуальная активность. Во втором случае решающую роль играет преподаватель, который осуществляет целенаправленную педагогическую деятельность по развитию этих способностей, активно стимулирует их в процессе обучения. В обоих случаях – это проявление личностно-индивидуальных качеств студента, таких, как заинтересованность в получении глубоких знаний, приобщение к креативной и научно-поисковой деятельности, развитие и воспитание профессионально-глубоко.

В современных условиях креативные методы должны стать главенствующими, поскольку они формируют творческую, думающую личность, способную быстро реагировать и адаптироваться к любой языковой среде и любым социальным условиям. Их применение дает очень хорошие результаты в обучении иностранному языку [13, с.120].

Внедрение творческого элемента в коммуникативный подход позволяет использовать иностранный язык в продуктивной деятельности: в бизнесе и науке, в искусстве и культуре, в производственной сфере и в деловом общении [14, с. 191]. Чтобы разработать и принять новые методы, активизирующие студентов технических

специальностей на овладение иностранным языком, необходимо преодолеть типичные недостатки и сложности в использовании некоторых дидактических приемов, оценить уровень обучения, выявить принципы наиболее благоприятной подачи учебного материала, дающие положительный результат, нацелить обучаемых на эффективное использование их творческого потенциала.

Длительные попытки овладеть правилами употребления единиц иностранного языка, грамматическими нормами по сложившимся методикам и учебникам зачастую остаются бесплодными. В настоящее время традиционный подход уже заметно потеснили альтернативные концепции и оригинальные методы обучения. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий в образовании привели к смене парадигмы – объем знаний расчленяется на порции, акцент с традиционных форм передачи знаний переносится на освоение методов дистанционного обучения, которое может быть как альтернативой традиционному обучению, так и прекрасным дополнением к нему, выгодно расширяющем «классические» формы организации образовательного процесса [15, с.149]. Научные основы дистанционного обучения сегодня находятся в стадии активного формирования, что также способствует осуществлению принципа творческого поиска в обучении.

Особенностью инновационных приемов, используемых на практических занятиях при усвоении материала, является насыщенность процесса иноязычной политехнической подготовки речевыми ситуациями, диалоговыми конструкциями, аутентичными текстами и разнообразными тестами. Особую заинтересованность студентов проявляют в совместном отборе языкового материала для составления рефератов и резюме, выполнения творческих заданий с учетом всех аспектов значимости при работе с текстами, вопросниками и др.

Опираясь на вышеизложенную методику, мы использовали некоторые организационно-содержательные инновационные методы и принципы построения курса «Французский язык» для студентов технических специальностей, скоррелированные с задачами, поставленными в нашем исследовании.

С учетом принципов системности, оптимальности, педагогического гуманизма, принципов коммуникативности и личностно ориентированного подхода нами был разработан блок, включающий в себя материалы, расширенные и конкретизированные за счет насыщения содержания типично профессиональными, историко-культурными и творческими элементами, что является одним из интегративных педагогических условий становления профессиональной компетентности студентов.

Предложенный учебный материал содержал аутентичные тексты на французском языке разной степени трудности, которые постепенно приобщали студентов к овладению навыками работы с оригинальными текстами, которые как ничто другое подлинно отражают особенности языка, историю, культуру страны. Профессиональные аутентичные материалы, составленные носителями языка, являются наиболее качественными по содержанию и стилистике и этим побуждают к освоению и формированию лингвистической, социокультурной и коммуникативной компетентности.

При подборе материалов для студентов технических специальностей мы ориентировались в первую очередь на так называемую «фундаментализацию языкового образования», которая выражается в комплексе грамматических и лексических упражнений, всех видах речевой деятельности. От того, насколько хорошо у студентов будет сформирована лингвистическая компетентность, зависит эффективность чтения, так как именно грамматика «цементирует» лексические элементы в связную мысль [16].

Формирование языковых навыков велось параллельно с формированием предметных знаний и осуществлялось путем эвристического метода: от понимания к

понятию, через упражнения к усвоению понятийного аппарата. Таким образом, материал должен усваиваться посредством концентрации внимания на содержании и на форме. При этом «мыслительная деятельность направлена на неязыковой предмет; речь отрабатывается на умственных действиях; достигается автоматизм речевого действия; умственные и речевые действия подпадают контролю со стороны преподавателя» [17, с.164].

Принимая во внимание тот факт, что всякий научный анализ практического опыта является началом совершенствования любого дела, мы используем в качестве обязательного элемента самостоятельную практику студентов по работе с периодическими изданиями, средствами массовой информации, Интернет-ресурсами для написания докладов, сообщений, рефератов, других форм творческой работы. Важное значение имеет развитие способности студентов пользоваться специальными словарями, глоссариями, справочниками, каталогами в поиске значений незнакомых слов и выражений, а также умение самостоятельно составлять словари технической терминологии при работе с новыми текстами. Тематика заданий позволяет последовательно вводить новые лексические единицы французского языка, используя модульный принцип представления материала для формирования базовой и профессиональной компетентностей обучающихся в процессе познания.

Разработанное и опубликованное автором учебное пособие по технике перевода специальных текстов «L'esprit scientifique» (Дух науки) отвечает вышеизложенным требованиям и предназначено для студентов политехнических и естественных специальностей, изучающих французский язык в качестве иностранного. Пособие содержит комплекс адаптированных и аутентичных материалов и в значительной степени обогащает знания студентов в области французского лингвострановедения [18].

Основная цель и задачи пособия: формирование и совершенствование лингвистической и познавательной компетенции, повышение общеобразовательного и профессионального уровня обучающихся, развитие навыков по технике перевода узкопрофессиональных текстов, формирование креативных возможностей и речемыслительной активности студентов, совершенствование способностей в использовании специальной терминологии и лексических формул французского языка в политехническом контексте. Данной цели подчинена вся структура книги. Задачи определили отбор материала [19].

В книге дано краткое описание жизни и научной деятельности выдающихся ученых и изобретателей России и Франции. В пособие включены материалы об ученых – лауреатах Нобелевской премии, а также тексты для внеаудиторной работы (резюмирования, составления терминологического словаря и вопросов к текстам):

При составлении этого пособия мы целенаправленно включили в содержание текстов интересные и малоизвестные факты из жизни ученых и исследователей. Давая задание по переводу и анализу текстов, мы сообщили об этом студентам, чем заинтриговали их и сконцентрировали внимание на данной работе. Подобная методика имеет, на наш взгляд, определенный стимул и приносит положительный результат в процессе работы с аутентичными материалами.

К примеру, всем известно имя блестящего французского ученого, физика А.-М.Ампера. Но мало кому известно, что в 13-летнем возрасте он прочитал все 20 томов энциклопедии Дидро и в возрасте 50 лет он с легкостью мог цитировать многие выдержки из этой энциклопедии. А в 18-летнем возрасте Ампер изобрел искусственный универсальный язык, который мог заменить почти все существующие языки мира и тем самым способствовать сближению людей и консолидации мира на Земле [20].

Великий французский ученый Луи Пастер всю свою жизнь посвятил науке. Он был доктором медицины, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

профессором химии, научным директором Французской Академии наук.

Особая заслуга Пастера перед человечеством заключалась в изучении вирусных заболеваний и изобретении вакцины против бешенства, которое он сам считал главным делом всей его жизни. Он также открыл микробиологическую сущность процессов гниения и брожения. Эта теория и его имя дали основу разработанной позже технологии пастеризации. Но остается малоизвестным тот факт, что по особому заданию правительства Франции Луи Пастер изучил заболевания шелковичных червей, из-за которых пришло в упадок шелкопрядное производство Франции, излечил их и «спас» текстильную промышленность Франции [21].

Всем известны научные исследования и открытия выдающегося французского химика К.-Л. Бертолле. Химический термин «бертолетова соль» появился в результате его научных исследований. Наполеон Бонапарт отдавал дань уважения этому блестящему ученому, поддерживал его и предоставлял крупные денежные средства для реализации научных планов. В 80-х годах XVIII в. Бертолле совместно с Наполеоном предпринял Египетскую экспедицию по изучению натрия и его соединений в натронных и сульфатных озерах Египта. За выдающиеся заслуги в науке Бертолле получил титул г-ра Франции от Людовика XVIII [22].

Все материалы пособия достоверны, содержат сведения информационно-когнитивного характера и предполагают самостоятельную проработку материала, самоанализ и самооценку в процессе познания.

В целях проявления лингвистических умений, навыков и реализации собственного творческого потенциала, студентам было предложено в качестве дополнительного внеаудиторного задания отыскать информацию о наиболее интересных фактах и событиях из жизни знаменитых отечественных или зарубежных ученых, и на их основе составить сообщение или реферат на французском языке, выразив свое авторское видение темы. В качестве инновационной формы выражения творческих идей, предлагалось также сделать презентацию на заданную тематику с демонстрацией слайдов, фотографий, картинок, иллюстрирующих содержание. При этом допускалось использование любых справочно-информационных источников, Интернет-ресурсов и даже художественной и научной литературы, ибо это и есть показатель креативного подхода к решению актуальных задач.

Необычное задание было предложено студентам одной из групп физико-технического факультета: перевод аннотаций к бытовому техническим приборам, представленных на французском языке с последующим их сравнением с прилагаемой инструкцией на русском языке. Такой необычный метод получения навыков по работе с аутентичным материалом на французском языке представлял для студентов особый интерес, что сказалось на повышении мотивации к последующему постижению французского языка.

Впоследствии студенты признавались, что и теперь они с интересом отыскивают в инструкциях по применению того или иного бытового прибора аннотации на французском языке для перевода. Подобного рода творческие задания нацелены не только на усвоение лексического материала, но и на осуществление межпредметных связей иностранного языка с техническими и естественнонаучными дисциплинами, а также формированию профессиональной компетентности студентов в учебном процессе.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Включенное наблюдение и различные формы контроля показали, что подобная работа способствует интеллектуальному развитию, повышает мотивацию, приобретает значимость и вызывает желание у студентов «искать и находить», реализовать их творческий потенциал, формировать новую модель современного специалиста.

Современная концепция языкового образования в неязыковом вузе предполагает наличие гибкой технологии обучения, дифференцированной по содержанию и методам, создание наиболее благоприятной атмосферы для приобщения молодого поколения к лучшим образцам мировой науки, культуры, воспитания способности мыслить в «ином языковом пространстве».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидакова Н.В. Аутентичный аудиовизуальный материал как дидактический прием в обучении французскому языку студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал.– 2016.– Т.5.– №2(15).– С. 185–188.

2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Пособие для преподавателей и студентов.– М., 1965.– 227 с.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии – М.:Педагогика, 1989.– 190 с.

4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.– М.: Рус. яз., 1990.– 246 с.

5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя.– М.: АРКТИ, 2006.–165 с.

6. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе.– 1970.– №1.– С. 37–46.

7. Кузнецова Т.И. Гуманитаризация высшего технического образования в условиях личностного подхода.– М.: РХТУ, 1998.– 98 с.

8. Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного: Сб. науч. трудов.– М.: МГУ, 1971.– С. 7–16.

9. Пассов Е.И. Мастерство и личность учителя: на примере преподавания иностранного языка.– М.: Флинта: Наука, 2001.– 240 с.

10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.– М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

11. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи.– М.: ВШ, 1989.– 240 с.

12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.– Л.: ЛКИ, 2008.– 432 с.

13. Нечаева Е.Ф. Креативность и артистизм в преподавании и изучении иностранных языков // Педагогика.– 2007.– №5.– С. 119–122.

14. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова.– 2014.– Т.20 – №4.– С. 189-192.

15. Сидакова Н.В. Иностранный язык дистанционно: «pro» и «contra» // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2015.– №3(22).– С.149–152.

16. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Иностранные языки в высшей школе.– М., 1971.– С. 3–12.

17. Салехова Л. Модель билингвального обучения математике // Высшее образование в России.– 2008.– №3.– С. 161–165.

18. Sidakova N.V. L'esprit scientifique: Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт. филолог. наук, проф. Т.Д. Щербаковой.– Владикавказ, 2014.– 103 с.

19. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2014.– №1(16).– С.196–199.

20. Белькинд Л.Д. Андре-Мари Ампер.– М.: Наука, 1968.– 278 с.

21. Шлегель Г.Г. История микробиологии. Пер. с нем. Т.Г. Мирчинка.– М.: УРСС, 2008.– 304 с.

22. Волков В.А., Вонский Е.В., Кузнецова В.И. Выдающиеся химики мира.– М.: ВШ, 1991.– 656 с.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 373

**ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ  
ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

© 2017

**Сундеева Людмила Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»**Осадчикова Евгения Васильевна**, магистрант кафедры «Педагогика и методики преподавания»  
*Тольяттинский государственный университет*(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: [ijv1993@gmail.com](mailto:ijv1993@gmail.com))

**Аннотация.** Сегодня высшее образование с полным основанием можно считать важнейшим ресурсом инновационного развития любого современного государства. Знания и творческий потенциал работников становятся главным фактором эффективности экономической системы, без которого недостижим её технический и экономический прогресс. Развитие рыночной экономики, модернизация производства, появление новых наукоемких технологий приводит к изменению профессионально-квалификационной структуры спроса на рынке труда и к повышению требований работодателей к качеству персонала. В данной статье авторами рассматривается теоретическое содержание таких ключевых понятий современного образования как «компетенция», «компетентность», «общекультурная компетенция». Анализируется различная смысловая нагрузка, вкладываемая учеными в данные понятия. Также авторы анализируют современный федеральный государственный образовательный стандарт поколения 3+ по направлению подготовки «Экономика» уровня бакалавриата на предмет содержания общекультурных компетенций. Рассматриваются проблемы трудоустройства выпускников вузов и влияние на него профессионального стандарта для экономистов, недавно вступившего в силу. Исследуется влияние профессионального стандарта на процесс обучения студентов, как нового ориентира, подсказывающего требования работодателя на будущем рабочем месте.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, общекультурная компетенция, бакалавр, ФГОС 3+, профессиональный стандарт, экономист, рынок труда, трудоустройство выпускников вузов, самоорганизация, толерантность, самообразование.

**INFLUENCE OF THE PROFESSIONAL STANDARD ON THE TRAINING OF BACHELORS  
OF ECONOMIC DIRECTION**

© 2017

**Sundeeva Lyudmila Alexandrovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Chair "Pedagogy and Teaching Methods"**Osadchikova Eugenia Vasilievna**, Master of the Chair "Pedagogy and Teaching Methods"  
*Togliatti State University*(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya Street, 14, e-mail: [ijv1993@gmail.com](mailto:ijv1993@gmail.com))

**Abstract.** Now higher education with good reason can be considered as the most important resource of innovation development of any modern state. Knowledge and creative potential of employees become the main factors of the effectiveness of the economic system. Without that factors technical and economic progress are unachievable. The development of a market economy, the modernization of production and the emergence of new science-based technologies leads to a changes in the professional and skill structure of demand in the labor market and to an increase of the employer's requirements to the quality of personnel. In this article is considered the theoretical content of such key concepts of modern education as "ability", "competence", "general cultural competence". The various semantics of these concepts are analyzed. Also the authors analyze the modern federal state educational standard (3+) in the direction "Economics" for bachelor's level which includes the concept of general cultural competences. The problems of the employment of university graduates and the impact of a professional standard for economists that have recently entered into practice on these problems are considered. The influence of the professional standard on the process of teaching students as a new guide suggesting the requirements of the employer in the future workplace is investigated.

**Keywords:** ability, competence, general cultural competence, bachelor, Federal Educational Standard 3+, professional standard, economist, labor market, employment of university graduates, self-organization, tolerance, self-education

Введение федерального государственного образовательного стандарта поколения 3+ (ФГОС 3+) в систему отечественного высшего образования привело к изменениям требований, предъявляемых к выпускникам высшего профессионального образования. А значит результат освоения основных образовательных программ бакалавриата оценивается теперь не с позиции освоения «знаний, умений, навыков», а с позиции приобретения «компетенций, компетентности». Понятие «компетентность» определяется многими исследователями не как специфическое предметное знание, навыки, а как конкретный набор компетенций выпускника, дополненный его личными качествами [1]. Так, Дж. Равен, определяет компетентность, как поведение в нестандартных ситуациях, успешное решение не совсем определенных задач с применением полученных теоретических знаний [2]. Л.М. Митина в отношении определения понятия «компетентность» применительно к овладению студентами общекультурными компетенциями, под которыми она понимает «совокупность знаний, умений, навыков, а также способов выполнения деятельности» [3]. На сегодняшний день ключевая часть компетенций сопровождает весь образовательный процесс и объединяет их в единое содержание. Сформированные в средней школе универсальные учебные действия (УУД): личностные

(личностное и профессиональное самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание), регулятивные (целеполагание, планирование, контроль, коррекция, оценивание, прогнозирование), познавательные (общеучебные, логические, специфические), коммуникативные (осуществление межличностного взаимодействия и общения) являются базовыми для обеспечения самоорганизации и самообразования. При подготовке бакалавров данные действия получают дальнейшее развитие с учетом специфики направления и направленности подготовки; психолого-возрастных особенностей обучающихся; условий, средств, личностных возможностей и временной перспективы осуществления профессиональной деятельности. Освоенные знания, умения, технологии самоорганизации и самообразования составляют основу осуществления образовательного процесса по овладению общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями и соответствующими им учебными дисциплинами (модулями), входящими в ОПОП подготовки бакалавров.

Термин «общекультурная компетенция» впервые предложил доктор педагогических наук, директор Института образования человека А.В. Хуторской в 2002 году: «Это круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать по-

знаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира» [4]. Важность формирования общекультурной компетенции отмечает и член Российской Академии Естествознания М.Г. Синякова: «Общекультурная компетентность является фундаментом для профессиональной готовности, профессиональной компетентности, профессионализма, мастерства, индивидуального творчества и т.д. Она способствует формированию профессиональной мобильности специалиста. Общекультурные компетенции более устойчивы, т.к., профессиональные компетенции постоянно изменяются по объективным причинам (в силу нарастающей смены технологий деятельности, устаревания прикладных знаний и пр.). Зато базовые компетенции (к которым и относятся общекультурные) человек пронесет через всю жизнь. Именно общекультурная компетентность определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом» [5]. Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и педагогической психологии ГОУ ВПО Удмуртского государственного университета Троянская С.Л. представляет структуру общекультурной компетенции как «совокупность когнитивного, ценностно-ориентационного и коммуникативно-деятельностного компонентов» [6].

По мнению исследователей, специалист обладает общекультурной компетенцией, если он компетентен в ситуациях, выходящих за пределы его профессиональной сферы. Кандидат педагогических наук, доцент КТИ ВолгГТУ Н.А. Банько считает, что «в профессиональной компетентности главная роль отводится проблемно-практическому аспекту, а в общекультурной – смысловому и коммуникативному. В целом важны все три аспекта, т.к. профессиональное образование направлено на подготовку общекультурной и компетентной во многих областях личности человека» [7].

Отметим, что федеральный государственный образовательный стандарт поколения 3+ (ФГОС 3+) по направлению подготовки «Экономика» (уровень бакалавриат), и документы, определяющие модернизацию отечественного образования, делают упор именно на овладение универсальными умениями, которые могут поддержать востребованность бакалавров на рынке труда и привить им навыки самостоятельного обучения. Этим обусловлено повышенное внимание к формированию именно общекультурной компетентности бакалавра экономики.

В этой связи общекультурная компетентность может рассматриваться как интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, профессионального характера [5].

Так каким же должен быть состав общекультурных компетенций, которые в совокупности и дают право считать бакалавра экономики высококультурным в своей области.

Основным документом для определения состава общекультурных компетенций бакалавра экономики является ФГОС 3+. В данном документе зафиксировано, какими общекультурными компетенциями дол-

жен обладать выпускник по направлению подготовки «Экономика» с квалификацией (степенью) «бакалавр» [5].

В образовательном стандарте ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» степень бакалавр указано 9 общекультурных компетенций. Особенно хотелось бы выделить следующие [8]: ОК-3 Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности, ОК-6 Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, ОК-7 Способность к самоорганизации и самообразованию.

Однако ФГОС ВО 3+ при всей своей широте и многогранности, по мнению и его создателей, и широкого круга работодателей, не может исчерпывать всех требований современного общества к уровню и степени подготовки бакалавра экономики к работе в постоянно меняющейся социально-экономической ситуации. Поэтому при определении состава общекультурных компетенций выпускника вуза-экономиста необходимо учитывать мнение практиков по данному вопросу.

В условиях современной экономической ситуации компетентный подход подготовки выпускников вузов связывает образовательный процесс и рынок труда. Многие ведущие компании и государственные ведомства формулируют свои требования к персоналу на языке компетенций или профстандартов [5].

Реестр профстандартов, принятых Министерством труда России и прошедших согласование в Министерстве юстиции, неуклонно пополняется. На конец августа 2016 года в нем содержится более 8 сотен стандартов, однако среди них пока нет единого документа для экономистов.

Трудовой кодекс сделал обязательным применение профессиональных стандартов с 01.06.2016 г., и это новшество часто настолько изумляет работодателей, что они не сразу обращают внимание на разъяснения закона. А они гласят, что профстандарты обязаны применяться только к тем должностям, для которых установлены ограничения, предусмотрены компенсации или возможны льготы. Для всех остальных видов деятельности применение профессиональных стандартов только рекомендовано:

- для регулирования трудовой функции;
- при составлении трудовых договоров и должностных инструкций;
- при установлении заработной платы для различных должностей;
- для аттестации и переподготовки;
- в вопросах образования и развития сотрудников.

Для той области профессиональной деятельности, к которой относится экономист, ТК РФ не предусматривает особых условий в виде льгот и компенсаций, а также не установлено никаких профессиональных лимитов. Это значит, что профстандарт для этой должности рекомендуется, но не обязателен – конечно, когда будет утвержден отдельным документом.

Экономист – это не в полной мере название должности, скорее, это целая профессиональная область. Экономистом может быть человек, работающий в разных трудовых сферах, среди наиболее узкоспециализированных можно отыскать следующих экономистов:

- по сбыту;
- по финансовому наблюдению и операциям;
- по планированию;
- по договорам;
- по работе с претензиями;
- в кадровом отделе;
- в бухгалтерии.

Должность того или иного экономиста может быть упомянута не только среди других возможных наименований собственно должностей, но и среди базовых названий специальности.

Среди принятых и утвержденных на сегодняшний день Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

день профстандартов есть несколько, созданных для специалистов с возможными трудовыми задачами экономиста. Рассмотрим те из них, которые чаще всего могут быть использованы для работы с должностью «экономист».

Специальность финансового экономиста позволяет занимать должности, где требуется осуществлять микрофинансовые операции. Соответствующий профессиональный стандарт «Специалист по финансовому консультированию» принят Приказом Минтруда России № 167н 19 марта 2015 года.

Такой профессионал уполномочен на следующие базовые функции:

- планирование и выдача микрозаймов, а также сопутствующие операции по ним;
- привлечение финансового обеспечения микрофинансовых процедур.

Должности, которые предлагает профстандарт в этой сфере – «специалист» либо «ведущий специалист по микрофинансам».

Функции внутреннего аудитора могут осуществлять не только юристы и бухгалтеры, но и специалисты экономического профиля. Профстандарт для таких областей деятельности «Внутренний контролер» и «Внутренний аудитор» приняты приказом Минтруда РФ №236н и 398н соответственно с разницей во времени около 2 месяцев (первый 22.04.2015, второй 24.06.2015 г.).

Главная обязанность специалиста по финансовому мониторингу – это отслеживать и пресекать попытки «отмывания» нечестных доходов.

Для всех этих функций в данном профстандарте действует особое ограничение – репутационный допуск. На этой работе не следует трудиться:

- лицам, имеющим судимость за экономические правонарушения, совершенные из корысти;
- тем, кто имеет в трудовой книжке запись об увольнении по инициативе работодателя.

На основании этого ограничения данный профстандарт является обязательным. Таким образом, если работодатель выбрал для регламентации работы своего экономиста именно этот документ и зафиксировал свое решение в должностной инструкции или другом нормативном акте, то ему придется придерживаться всех требований, прописанных в стандарте, а за их несоблюдение может угрожать штраф [9].

Из всего вышесказанного следует, что работодатель вправе самостоятельно (без профстандарта) устанавливать ряд личностных качеств, необходимых для реализации профессиональной деятельности сотрудника-экономиста, к которым можно отнести следующие: способность обучаться самостоятельно; наличие коммуникативных умений (включая коммуникацию на иностранном языке); личную организованность; способность работать в команде; стремление к профессиональному развитию; учет и уважение различных точек зрения и взглядов; широкий кругозор.

В этой связи наиболее актуальной становится все более усложняющаяся этно-социокультурная структура российского общества, которая изменяется под воздействием общемировой тенденции интенсификации миграционных процессов. Таким образом, без компетенций в области социокультурного взаимодействия ни один из менеджеров не сможет эффективно выстраивать трудовые процессы. Г.Д.Дмитриев обосновывает теоретическое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма любого специалиста: студенты различных специальностей: «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [10].

В целом исследователи особенностей современных межэтнических отношений считают, что наиболее зна-

чимым качеством современного человека и специалиста, работающего с людьми, является толерантность.

Толерантность можно рассматривать как важнейшее метапрофессиональное качество будущего специалиста, которое должно быть сформировано в результате им освоения общекультурной компетентности в ходе профессионального обучения [5].

Все вышесказанное, на наш взгляд, доказывает возросшую значимость общекультурной подготовки в профессиональной подготовке будущего экономиста.

Кроме определения состава общекультурной компетентности бакалавра экономики важной частью современной системы высшего профессионального образования является наполнение содержания образовательной программы подготовки экономиста и поиск эффективных способов формирования данной компетентности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Авдеева Н. В. Методические аспекты формирования общекультурных компетенций у бакалавров безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. — 2012. — №10. — С. 306-308.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М., «Когито-Центр», 2002. — 396 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М., Флинта, 1998. — 200 с.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля.
5. Сняжкова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента // Международный журнал экспериментального образования. -2010. - №9. — С. 23-35
6. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. — 2008. - №2. — С. 19-23
7. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография / ВолгГТУ. - Волгоград. - 75 с., 2004
8. Александрова К.Ю. Формирование общекультурной компетентности будущего бакалавра менеджмента в вузе как педагогически организованный процесс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2012. - №151. — С. 259-264
9. <http://assistantus.ru/profstandart/ekonomist/>
10. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999, с. 116

*Статья поступила в редакцию 05.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УКД 371

**ПРИМЕРНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ (ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ)  
ПРОГРАММЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТУ  
РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2017

**Тетькова Наталья Алексеевна**, аспирант кафедры «Теория и методика профессионального образования»  
*Сургутский государственный университет, Сургут (Россия)*  
(628412, Россия, Сургут, проспект Ленина, 1, e-mail: t\_n\_a@list.ru)

**Аннотация.** Сегодня российское общество меняется, меняется практически, все: экономика, политика, гражданское общество, общественная жизнь, социальная структура общества. В российском образовании значительное внимание уделяют формированию рынка образовательных услуг. В связи с этим актуальной становится роль дополнительного образования, направленное на формирование и развитие творческого и профессионального самоопределения детей и подростков. Важной задачей дополнительного образования становится обеспечение профессиональными кадрами. В качестве основных целей деятельности педагоги дополнительного образования определяют: обеспечение высокого качества реализуемых дополнительных образовательных услуг, отвечающих динамичным образовательным запросам населения и требованиям времени, способствующих развитию личности ребенка, его субъектности, индивидуальности, культурной идентификации, готовности к социализации, профессиональному и личностному самоопределению. Необходимое условие их реализации – освоение педагогами новых целевых ориентаций образовательного процесса, развитие и преобразование профессиональной компетентности педагогических работников. Этому способствуют разработанные педагогом программы дополнительного образования соответствующие современным требованиям и запросам общества. В статье рассматриваются современные подходы к разработке общеобразовательных (общеразвивающих) программ дополнительного образования. Детально изучается содержание структурных разделов программы. Представлен практический опыт МБОУ ДО ЦИР г. Сургута. Так же отмечается, что разработка собственной программы является одной из эффективных форм развития методической компетенции педагога дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, программа, нормативные документы, требования к содержанию программы, методическая компетентность.

**EXAMPLE REQUIREMENTS TO THE GENERAL EDUCATIONAL PROGRAM OF ADDITIONAL  
EDUCATION AS A TOOL OF DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGICAL COMPETENCE  
OF TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION**

© 2017

**Tetkova Natalia Alekseevna**, postgraduate student  
*Surgut state University*  
(628412 Russia, Surgut, Lenin Avenue, 1 e-mail: t\_n\_a@list.ru)

**Abstract.** Today, Russian society is changing, everything is changing, everything: the economy, politics, civil society, social life, the social structure of society. In the Russian education much attention is paid to the formation of the market of educational services. In connection with this, the role of supplementary education, aimed at the formation and development of creative and professional self-determination of children and adolescents, becomes urgent. An important task of additional education is the provision of professional staff. As main objectives of the activity, the teachers of additional education determine: ensuring high quality of the additional educational services that meet the dynamic educational needs of the population and the requirements of the time, contributing to the development of the child's personality, personality, identity, readiness for socialization, professional and personal self-determination. A necessary condition for their implementation is the development by the teachers of new target orientations of the educational process, the development and transformation of the professional competence of pedagogical workers. This is facilitated by the programs of additional education developed by the teacher, which correspond to the modern requirements and requirements of the society. The article considers modern approaches to the development of general education (general development) supplementary education programs. The content of the program's structural sections is studied in detail. The practical experience of the MBOU before the CIR of the city of Surgut is presented. It is also noted that the development of its own program is one of the effective forms of development of the methodological competence of the teacher of additional education.

**Keywords:** additional education, program, normative documents, requirements for the content of the program, methodological competence.

*Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами.*

В настоящее время система дополнительного образования направлена на формирование и развитие творческого и профессионального самоопределения детей и подростков, на самореализацию личности, развитие способностей, склонностей и интересов, социализацию и адаптацию детей и подростков к условиям современного общества. Меняется образовательная действительность, в частности меняются подходы к проектированию образовательных программ [1, ст.23; 2, с. 9-12]. При разработке общеобразовательных (общеразвивающих) программ внедряются новые образовательные формы (электронное обучение и др.) и технологии (инженерные, компьютерно-мультипликационные и др.).

Сегодня педагог дополнительного образования не только чуткий и доброжелательный, активный и креативный, обладающий широким кругом интересов, а также компетентный профессионал своего дела. Педагоги дополнительного образования должны самостоятельно

разрабатывать дополнительную образовательную программу учитывая изменения сферы дополнительного образования, современные образовательные общества. [3, с. 155].

Современный педагог дополнительного образования — это носитель реальной педагогической практики (новизна в содержании, творческий подход к методам и формам при реализации программ), это педагог с живой энергией, креативным мышлением, готовый создать условия для самореализации личности, развития творческих способностей, склонностей и интересов, лидерских качеств, формирование социальных компетенций у детей, социализацию и адаптацию к условиям современного общества.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Целью данной статьи является рассмотрение примерных требований к разработке общеобразовательной (общеразвивающей) программе дополнительного образования как инструменту развития методической компетенции педагогов дополнительного образования.

Современному обществу необходимы энергичные, мобильные, граждане, способные легко интегрироваться в современное общество, для его построения и совершенствования.

Важность повышения профессионализма педагогических работников, методического обеспечения процессов повышения квалификации педагогов, формирования методологической и методической компетенции педагогов дополнительного образования широко представлена в трудах известных ученых [4-9].

Программа дополнительного образования должна соответствовать Примерным методическим рекомендациям по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разное уровневые программы) Министерства образования и науки РФ к содержанию и оформлению образовательных программ дополнительного образования детей, имеет следующую структуру: титульный лист; пояснительная записка; методическое обеспечение дополнительной общеобразовательной программы; учебный план; содержание учебного плана; оценочный лист результативности образовательного процесса; оценка эффективности реализации программы; календарный учебный график; список литературы; рецензии на программу [10, с.13, 14].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Центр индивидуального развития» (МБОУ ДО ЦИР) г. Сургута представляет собой учреждение дополнительного образования, в котором реализуются дополнительные общеобразовательные (общеразвивающие) программы социально-педагогической, технической и художественной направленностей. Миссия учреждения: создание особой социокультурной среды для образовательного, творческого и профессионального самоопределения детей и подростков с учетом их личностных особенностей. Образовательная деятельность учреждения по реализации дополнительных общеобразовательных программ осуществляется в соответствии с основными положениями «Концепции развития дополнительного образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа - Югры» [11, с.7; 12, с. 9-10], методическими разработками и идеями Попова А. А., доктора философских наук, главного научного сотрудника Федерального института развития образования, директора открытой Школы гуманитарного образования [13, с. 9; 14, с. 5-12; 15, с. 14-19].

Программа дополнительного образования, разработанная педагогом на основании нормативных документов строится с учётом главных направлений деятельности учреждения и является составной частью образовательной программы нашего учреждения. Такая разработка педагога рассматривается как специальный вид профессиональной деятельности, как инструмент развития методической компетенции педагога.

Прежде чем приступить к разработке программы дополнительного образования, необходимо:

- изучить законодательные акты, нормативные документы, регламентирующие вопросы дополнительного образования, педагогическую и методическую литературу [1, ст. 2,9; 2, с. 2-3; 11, с. 7-11; 12, п.6; 10, с.5-8];

- провести анализ образовательной ситуации и образовательных потребностей (это важный и необходимый этап в процессе разработки программы) [16, с.9-15; 17, с. 26-35; 18, с.2-17; 19, с. 7-9; 20 с.2-8].

Следует помнить, что образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам направлена на: формирование и максимальное развитие творческих способностей; выявление, развитие и поддержку талантливых учащихся; создание необходимых условий для личностного развития, укрепление здоровья, профессионального самоопределения; формирование общей культуры; создание условий для обучения

учащихся с ограниченными возможностями здоровья с учётом их особых образовательных потребностей (по адаптированным дополнительным общеобразовательным программам); социализацию и адаптацию учащихся к жизни в современном обществе.

Дополнительные общеобразовательные (общеразвивающие) программы должны обладать рядом качеств, в их числе: актуальность - ориентирована на решение наиболее значимых проблем в дополнительном образовании; целостность – полнота содержания, согласованность и логичность действий, необходимых для достижения целей; реалистичность – определяет и формирует цели и задачи, способы их достижения, с учетом имеющихся ресурсов для получения максимального результата; - прогностичность – отображает требования как сегодняшнего, так и завтрашнего дня в соответствии с изменяющимися условиями и требованиями к реализации программы; контролируемость – наличие критериев освоения образовательной программы обучающимися (уровни: низкий, средний, высокий); нравственной воспитанности обучающихся; компетентности социального взаимодействия; готовности обучающихся к самоопределению; практическая значимость - доступность для использования в педагогической практике; ресурсный баланс – включающий в себя, кадры, финансы, материально-техническую и научно-методическую базу.

Теперь переходим непосредственно к требованиям по содержанию структурных разделов дополнительной общеобразовательной программы и рассмотрим их более детально.

Титульный лист оформляется согласно ГОСТу Р 6.30-97 и содержит следующую информацию: наименование образовательной организации, гриф утверждения, название дополнительной общеобразовательной программы, возрастная категория обучающихся, на которых рассчитана дополнительная общеобразовательная программа, срок реализации, Ф.И.О. автора и его должность, город, год разработки.

Пояснительная записка – важный структурный элемент позволяющий получить общие сведения о программе, о ее отличиях от уже существующих программ, формулировки цели и задач. Пояснительная записка включает следующие разделы: направленность дополнительной общеобразовательной программы, актуальность и педагогическая значимость (ориентирована на определенную проблему), цель и задачи, отличительные особенности данной дополнительной программы от уже существующих образовательных программ (новизна), практичность (доступность в реализации), общие сведения о программе (возраст учащихся, сроки реализации, режим занятий, содержание, формы и методы занятий), ожидаемые результаты освоения программы; формы и сроки проведения промежуточной и итоговой аттестации.

Для придания большей наглядности и особенности дополнительной общеобразовательной программы при ее реализации в содержание включают: Методическое обеспечение, которое содержит следующие компоненты: описание авторских приемов, методов и форм занятий, планируемых по каждой теме или разделу; описание авторских разработок и методов организации учебно-воспитательного процесса, дидактический материал, техническое оснащение занятий; обеспечение методическими видами продукции (разработки игр и тем круглых столов, планирование бесед и дискуссий, конкурсов и т.д.); рекомендации и разработки по проведению практических, лабораторных и исследовательских работ; дидактический и лекционный материалы.

Учебный план программы оформляется в табличном виде и содержит: перечень разделов, тем, количество часов по каждой теме с разбивкой на теоретические и практические виды занятий, форму контроля. Следует учесть, что в системе дополнительного образования, в отличие от школы, практических занятий должно быть

больше. Часы занятий педагог распределяет самостоятельно. Между учебным планом и последующим изложением содержания программы должно быть строгое соответствие.

Содержание дополнительной общеобразовательной программы включает в себя описание образовательной деятельности по данному направлению (краткое описание содержания: вариативных форм, методов и средств реализации программы) регламентируемых нормативными документами образовательной организации.

В оценочном листе результативности образовательного процесса фиксируется уровень освоения материала (высокий, средний, низкий) который определяется критериями, разработанными педагогом к каждому занятию. Педагогом исходя из тематики изучаемого материала определяются формы текущего контроля и промежуточной аттестации

Оценка эффективности реализации программы включает в себя объем знаний, умений и навыков, а также определенный уровень личностных качеств учащегося, позволяет определить эффективность обучения по данной программе. Оценка эффективности может проводиться разнообразными способами (тесты, опросники, экзамены и т.д.). Один из примеров приведен в таблице 1.

Таблица 1- Оценка эффективности реализации программы

Критерий	Показатель	Индикатор	Диагностический инструмент
1. Критерий освоения образовательной программы обучающимися (уровни: высокий, средний, низкий)	1. Теоретическая подготовка по освоенному материалу программы 2. Практическая подготовка 3. Метарезультативные умения и навыки	1. Соответствие теоретических знаний обучающегося программным требованиям 2. Соответствие практических умений и навыков обучающегося программным требованиям 3. Положительное отношение к миру информации и ориентация на принятые этические нормы информирования общества 4. Самостоятельность, сформированность коммуникативных навыков - умение составлять описание, развивать сюжетную линию, построить информационное сообщение, итонционно перевести текст, кратко информировать об актуальном событии, рефлексивные навыки и т.д.	1. Контрольный опрос. Познавательная игра. Собеседование. 2. Контрольное творческое задание. Практические работы разных форм: игра, Викторина, турнир. 3. Наблюдение. Участие в опросе. 4. Контрольное итоговое мероприятие.
<b>Группа критериев личностного развития воспитанников</b>			
1. Нравственная воспитанность обучающегося	Отношение к другим людям: эмпатийность, тактичность, отзывчивость, принципиальность. Отношение к деятельности: инициативность, добросовестность, исполнительность. Отношение к себе: организованность, самокритичность	Проявления данных качеств в деятельности, поведении.	Педагогическое наблюдение за поведением. Экспертная оценка п.д.о., родителей, обучающихся. Самооценка «Диагностика нравственной самооценки», «Диагностика отношения к жизненным ценностям», «Диагностика нравственной мотивации» (разработана под руководством А.И. Шендуринной), «Личностный рост» (методика Д.В. Григорьева, П.В. Степанова)
2. Компетентность социального взаимодействия	Активная жизненная позиция Навык работы в группе. Способность конструктивно решать конфликтные ситуации	Число обучающихся реально включенных в общественно полезную социальную деятельность, в коллективно-творческие дела. Демонстрация модели поведения, способствующей стабилизации благоприятной микроклимата в образовательной среде. Наличие навыков конструктивного управления разного рода конфликтами.	Педагогическое наблюдение за поведением обучающихся. Экспертная оценка учителей, родителей, обучающихся. Задание «Совместная сортировка» (Буряцкая, 2007) «Матрица изучения позиций субъекта в педагогическом общении» (методика Е.В. Коротаевой). «Социализированность личности учащегося» (методика М.И. Рожкова)
3. Готовность к ориентированию в мире профессий	Понимание будущей профессиональной ориентации, отношение к выбору профессии	Число обучающихся, проявивших интерес к будущему выбору профессии.	Педагогическое наблюдение. Опрос «Готовность к выбору профессии» (методика В. В. Спеского)

Список литературы выполняется в соответствии с требованиями ГОСТа и включает в себя:

- список литературы, используемой педагогом для подготовки занятий;
- список научной литературы, расширяющей кругозор педагога.
- список литературы для детей и родителей по тематике занятий (для расширения диапазона образовательного воздействия и помощи родителям в обучении и воспитании ребенка).

Приложение. В приложении размещаются рецензии на дополнительную общеобразовательную программу, наглядный и раздаточный материал (конспекты занятий, фотографии и т.д.)

Таким образом, для разработки современной, конкурентоспособной, социально- востребованной программы необходимо соблюдать примерные требования к общеобразовательной (общеразвивающей) программе дополнительного образования. Такая разработка является одной из эффективных форм развития методической компетенции педагога. Это документ, оформленный соответствующим образом и принадлежащий педагогу на правах его интеллектуальной собственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
2. Приложение к Письму Минобрнауки РФ от 11.12.2006 г № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей»;
3. Научные исследования и разработки в эпоху глобализации. Сборник статей Международной научно-практической конференции (25 ноября 2016 г., г. Пермь). В 7 ч. Ч.4/- Пермь: АЭТЭРНА, 2016. – 193 с.;
4. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В. А. Адольф. – Красноярск: КГУ, 1998. – 310 с.
5. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 357 с.;
6. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский. – М.: Педагогика, 2003. – 125 с.;
7. Гущина, Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : автореф. дис. канд. пед. наук / Т. Н. Гущина. – Ярославль, 2001. – 25 с.;
8. Молчанов, С. Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации / С. Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и система повышения квалификации кадров : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Челябинск, 2003. – Ч. 1 – С. 3–7.
9. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Педагогика, 2002. – 56 с.;
10. Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) Министерства образования и науки РФ от 18.11.2015 г № 09-3242;
11. «Концепция развития дополнительного образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа - Югры»;
12. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р.;
13. Аверков М. С. Открытое дополнительное образование: основные понятия и прецеденты / М. С. Аверков, С. В. Ермаков, А. А. Попов // Журнал руководителя управления образованием. - 2014. - № 8 (43);
14. Попов А. А. Идея открытого образования в контексте современной образовательной политики страны / А. А. Попов, П. П. Глухов, Г. М. Луппа // Журнал руководителя управления образованием. - 2015. - № 8;
15. Попов А. А. Дополнительное образование в российских регионах: новая модель управления / А. А. Попов, М. С. Аверков, С. В. Ермаков // Журнал руководителя управления образованием. - 2015. - № 2 (45);
16. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденная Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым 3 апреля 2012 г. (с планом мероприятий);
17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 года №792-р «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы».
18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.08.2013г. № 1008 «Об утверждении



верждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»;

19. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 04.07.2014 г. №41 СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей»;

20. Постановление Администрации г. Сургута от 11 февраля 2016 г. N 925 «Об утверждении стандарта качества муниципальных услуг (работ) в сфере образования, оказываемых (выполняемых) муниципальными образовательными учреждениями, подведомственными департаменту образования Администрации города» (с изменениями).

*Статья поступила в редакцию 16.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 378.147

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2017

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессионального образования и управления образовательными системами»  
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина*  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: [vaganova\\_o@rambler.ru](mailto:vaganova_o@rambler.ru))

**Гладков Алексей Владимирович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Гуманитарных и  
общенаучных дисциплин»  
*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск*  
*А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ*  
(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: [glamarin@rambler.ru](mailto:glamarin@rambler.ru))

**Трутанова Александра Валерьевна**, магистрант  
*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина*  
(603004, Россия, Нижний Новгород, ул. Челюскинцев 9, e-mail: [alya\\_trutanova@mail.ru](mailto:alya_trutanova@mail.ru))

**Аннотация.** В статье установлено, что профессиональные компетенции – это готовность и способность на основе усвоенных знаний и умений, приобретенного опыта самостоятельно анализировать и практически решать значимые профессиональные проблемы. Формированию профессиональных компетенций бакалавров способствует сочетание традиционных форм преподавания и инновационных электронных. Рассмотрены некоторые особенности дидактических материалов электронного обучающего курса по дисциплине «Педагогические технологии». Активно в рамках данного курса используется такая форма, как ведение блогов в учебном процессе, что включает новости учебного процесса; коллективные обсуждения; дополнительный учебный контент; сопровождение исследовательских работ; публикация материалов курса; сбор мнений о материалах и внешних источниках; коллекция полезных источников (ссылок); публикация заданий; публикация текущего состояния по выполнению заданий; сопровождение слушателей. Содержание каждого раздела представлено следующими стандартными учебными элементами: учебные ресурсы; деятельностные элементы – задания, форум, чат, глоссарий, wiki, тесты. Перечислены обстоятельства, благодаря которым возникла потребность в использовании компетентного подхода в образовании, а также выделены преимущества электронного обучения. Например, благодаря электронному обучению происходит сокращение времени на выдачу и проверку заданий, система автоматически показывает студенту правильность процесса его решения задачи; появляется возможность варьировать задания в соответствии с уровнем подготовки студентов, что позволяет ему работать над учебным материалом индивидуально, выбирать темп и глубину проработки; освобождается аудиторное время, которое может быть использовано для организации других форм учебной деятельности; достигается максимальная объективность и оперативность оценки результатов учебного процесса.

**Ключевые слова:** электронная форма обучения, традиционная форма обучения, бакалавр, профессиональные компетенции, wiki, блог, форум, тесты, чат, глоссарий, Moodle, технологические инновации, компетентность, лекция, веб-ориентированная среда, online-курсы.

## FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN ELECTRONIC TRAINING CONDITIONS

© 2017

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department  
of «Professional Education and Management of Educational Systems»  
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: [vaganova\\_o@rambler.ru](mailto:vaganova_o@rambler.ru))

**Gladkov Alexey Vladimirovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of humanitarian and general scientific disciplines  
*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops AI. Proshlyakov*  
*of the Ministry of Defense of the Russian Federation*  
(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: [glamarin@rambler.ru](mailto:glamarin@rambler.ru))

**Trutanova Alexandra Valerievna**, graduate student  
*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*  
(603004, Russia, Nizhny Novgorod, Chelyuskintsev street 9, e-mail: [alya\\_trutanova@mail.ru](mailto:alya_trutanova@mail.ru))

**Abstract.** In the article it is established that professional competencies are readiness and ability on the basis of acquired knowledge and skills, acquired experience independently to analyze and practically solve significant professional problems. Formation of professional competencies of bachelors is promoted by a combination of traditional forms of teaching and innovative electronic. Some features of the didactic materials of the electronic training course on the discipline “Pedagogical technologies” are considered. Active in the course of this course is used a form such as blogging in the learning process, which includes news of the educational process; Collective discussions; Additional learning content; Support of research works; Publication of course materials; Collection of opinions on materials and external sources; Collection of useful sources (links); Publication of tasks; Publication of the current status of the tasks; Accompaniment of listeners. The content of each section is represented by the following standard training elements: training resources; Activity items - tasks, forum, chat, glossary, wiki, tests. The circumstances that led to the need to use the competence approach in education, as well as the advantages of e-learning, are listed. For example, thanks to e-learning, the time for issuing and checking tasks is reduced, the system automatically shows the student the correctness of the process of solving it; There is an opportunity to vary tasks in accordance with the level of training of students, which allows him to work on the learning material individually, choose the pace and depth of study; Auditor time is freed, which can be used to organize other forms of educational activity; The maximum objectivity and efficiency of the evaluation of the results of the educational process is achieved.

**Keywords:** electronic form of training, traditional form of training, bachelor, professional competence, Viki, blog, forum, tests, chat, glossary, Moodle, technological innovation, competence, lecture, web-based environment, online-courses.

Система высшего образования постепенно преобразуется благодаря переходу на компетентный подход, однако ее коренное изменение происходит благода-

ря технологическим инновациям, которые стали неотъемлемой частью образовательного процесса. Другими словами, меняются фундаментальные основы традици-

онной педагогики. Процесс информатизации на протяжении последних двух десятилетий активно внедряется в российское образовательное пространство на уровне всех учебных заведений, особенно высших. Формат учебного процесса направляется в сторону максимальной оптимизации обучения [1]. При реализации компетентностного подхода в условиях информатизации высшего образования необходимы соответствующие специфические требования к организации такого процесса, что обуславливает актуальность рассматриваемой темы [2].

Проанализировав литературу по данной проблеме, мы пришли к выводу, что в системе высшего профессионального образования компетентностный подход является особой технологией моделирования результатов образования и предоставления норм его качества в виде компетентностей и компетенций [3].

Профессиональные компетенции – это готовность и способность на основе усвоенных знаний и умений, приобретенного опыта самостоятельно анализировать и практически решать значимые профессиональные проблемы [4].

Для конкретного направления обучения установлен свой определенный набор необходимых компетенций.

Формированию профессиональных компетенций бакалавров способствует сочетание традиционных форм преподавания и инновационных электронных [5].

Для реализации данного положения необходимо наличие следующих элементов:

- учебно-методические электронные материалы для самостоятельной работы;
- доступ к основному и дополнительным источникам информации;
- задачи, ориентированные на оценку сформированности разных групп компетенций;
- обратная связь о трудностях и достижениях студентов при прохождении курса [6].

Обращение к компетентностному подходу в подготовке студентов вызвано следующими обстоятельствами:

- выпускники являются профессионалами, которые свободны от установившихся ранее стереотипов мышления и отношений, они способны успешно решать различные задачи;
- выпускники являются профессионалами, которые владеют новейшими научными достижениями, знаниями и умениями управления технологическими процессами, могут успешно внедрять современные достижения науки и технической мысли в производство;
- выпускники, сорентированные в профессиональных ценностях, которые имеют твердую установку на профессиональную подготовку, они могут успешно овладевать основами профессионального мастерства, способны инновационно, творчески решать задачи управления и организации производственных процессов;
- выпускники, которые овладели не только достижениями отечественной, но и зарубежной науки и практики, в их арсенале средства новейших информационных технологий, средства коммуникации, они способны грамотно решать социальные и производственные проблемы, мобилизуя на творческое отношение к делу целые коллективы [7].

В обучении сочетаются традиционные лекционные и практические занятия с самостоятельной работой студентов в режиме online с использованием личностно-ориентированной веб-программы. Контрольное тестирование проводятся в веб-ориентированной обучающей среде Moodle [8].

Рассмотрим некоторые особенности дидактических материалов электронного обучающего курса по дисциплине «Педагогические технологии».

Содержание каждого раздела представлено следующими стандартными учебными элементами: учебные

ресурсы; деятельностные элементы - задания, форум, чат, глоссарий, wiki, тесты [9].

Для студентов заочной формы обучения по данной дисциплине предусмотрена организация вебинаров по моделям: лекция - презентация с несколькими опросами в течение занятия; проблемный семинар с общими опросами студентов; практическое занятие по решению задач и занятий; групповая консультация по теме, определенной запросами студентов или заданной преподавателями [10].

Активно в рамках данного курса используется такая форма, как ведение блогов в учебном процессе, что включает новости учебного процесса; коллективные обсуждения; дополнительный учебный контент; сопровождение исследовательских работ; публикация материалов курса; сбор мнений о материалах и внешних источниках; коллекция полезных источников (ссылок); публикация заданий; публикация текущего состояния по выполнению заданий; сопровождение слушателей [11].

Ресурс использования Wiki в учебном процессе виден в групповой работе студентов над проектами; систематизация базы знаний по учебным предметам; научно-исследовательские работы преподавателей и студентов; учебники на Wiki [12].

Для получения промежуточной аттестации и сдачи экзамена по каждому разделу студент должен выполнить серию заданий и ответить на вопросы тестов не менее чем 85% от объема предложенных заданий. Количество попыток тестирования ограничивается по времени ответов в тесте, в зависимости от количества вопросов. Предусмотрено ограничение на интервал между попытками (не менее 30 мин) для того, чтобы студент в случае неудачи, мог еще раз обратиться к учебному материалу [13].

Использование веб-ориентированной среды Moodle позволяет достигать непрерывности и систематичности самостоятельной работы студентов, повышается эффективность контроля преподавателя. Студенты имеют возможность заниматься в удобное для них время и в удобном месте (преимущественно дома), использовать наиболее подходящие для каждого способы аналитической работы с учебными материалами и оперативно получать необходимые консультации и ответы на возникающие вопросы, не тратя время на встречи с преподавателем [14].

Использование электронной обучающей среды по сравнению с традиционной системой обучения дает ряд преимуществ:

- сокращает время на выдачу и проверку заданий, система автоматически показывает студенту правильность процесса его решения задачи;
- появляется возможность варьировать задания в соответствии с уровнем подготовки студентов, что позволяет ему работать над учебным материалом индивидуально, выбирать темп и глубину проработки;
- освобождается аудиторное время, которое может быть использовано для организации других форм учебной деятельности;
- достигается максимальная объективность и оперативность оценки результатов учебного процесса;
- появляются дополнительные возможности формирования компетенций студентов, как результата продуктивного сочетания в электронном курсе контекстного, междисциплинарного и предметно-информационного подходов [15].

Как справедливо, замечает Т.В. Зыкова «к концу семестра автоматически накапливается информация об успеваемости студентов. Такое обучение с применением ИКТ позволяет оперативно анализировать типовые ошибки студентов, видеть динамику уровня сформированности компетенций через уровень формирования ее индикаторов» [16].

Большой популярностью также являются онлайн курсы EdX – некоммерческого предприятия, основанно-



го Гарвардским университетом и Массачусетским технологическим институтом (МТИ). На сегодняшний день обучающиеся имеют доступ к 175 различным курсам, которые отражают широкий диапазон дисциплин, преподающихся в реальных учебных заведениях [17]. EdX ставит своей целью достижение доступности образования для студентов любого возраста, национальности и уровня подготовки. Основная база edX расположена в Кембридже, штат Массачусетс. Управляют проектом сотрудники МТИ и Гарварда. На данный период времени около 100 тысяч студентов прошли обучение на данных курсах и получили сертификаты [18].

Во всем мире электронное обучение используют уже более 100 миллионов человек.

И электронный сектор рынка образовательных услуг будет только расти – предсказывают ученые-аналитики. При исследовании зарубежного опыта можно сделать заключение о том, что качественный контент и грамотное построение учебного курса, используемые в различных отраслях являются залогом эффективности электронной формы обучения перед очной. ООН и ЮНЕСКО официально признают этот факт [19].

Если электронное обучение имеет эффективное и грамотное управление, то, несомненно оно является важным фактором развития образования в целом, и высшей школы в частности [20]. Сбалансированное электронное обучение, дополненное очным обучением активно помогает сформировать студентам необходимые компетенции, поэтому становится приоритетным направлением развития системы образования в условиях глобализации, массовой интернетизации и социализации сервисов и технологий. Электронное обучение становится одним из самых эффективных способов преодоления замкнутости российской образовательной системы.

Наиболее востребованной из всего многообразия различных технологий обучения является работа с использованием online-ресурсов. Такая работа является эффективной и востребованной рынком образовательных услуг, поэтому интерес к использованию сетевых ресурсов постоянно растет.

Интеграция традиционного и онлайн-обучения студентов на основе электронных обучающих курсов способствует успешному формированию комплекса компетенций, как общекультурных, так и профессиональных. Преимущества подобной интеграции поддерживаются и студентами, как потребителями образовательных услуг вуза.

В настоящее время созданы хорошие предпосылки для успешного внедрения в практику вузовского учебного процесса современных методов и технологий дистанционного обучения - оснащенность электронным и телекоммуникационным оборудованием, наличие развитых компьютерных сетей, методики электронного обучения достигли уровня международной стандартизации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ//Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 261-264.
2. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Гладков А.В. Организация исследовательской деятельности магистрантов в электронной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 4 (часть 2) 2017, стр. 429-431.
3. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Трутанова А.В., Особенности обучения взрослых в электронной среде// Успехи современной науки. №2 (том 1) 2017, стр. 120-122.
4. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Интерактивные технологии в информационной образовательной среде Moodle //Успехи современной науки и образования. №4 (том 2) 2017, стр. 15-18.
5. Ваганова О.И., Хижная А.В., Трутанова А.В., Гладкова М.Н., Лунова Ю.Б. Силлабус как средство

организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 968-970.

6. Трутанова А.В., Румянцева Н.А., Нуреева М.А. Становление современного человека через концепцию непрерывности образования // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2016. № 9-2. С. 89-91.

7. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Сундеева М.О., Татаренко М.А. Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.

8. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования профессиональных компетенций//Современные тенденции развития технолого-экономического образования. Н. Новгород, 2014. С. 32-39.

9. Кутепова Л.И., Никишина О.А., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А., Костылев Д.С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 68-71

10. Маркова С.М., Гладкова М.Н., Юртаева Т.С. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения//Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. №1 (66). С. 90.

11. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.

12. Колдина М.И. Деятельность преподавателя вуза в условиях модернизации образования //Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 14. [Электронный ресурс]. URL: [http://elibrary.ru/download/elibrary\\_21680911\\_74449593.pdf](http://elibrary.ru/download/elibrary_21680911_74449593.pdf) (дата обращения: 11.04.2017).

13. Кутепова Л.И. Дидактические условия формирования проектировочных умений студентов строительных специальностей среднего профессионального образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегород, 2002. 182 с.

14. Кутепова Л.И., Паршакова А.М. Современные компьютерные технологии в проектировании линейных сооружений и инженерных изысканиях/В сборнике: Интеграция информационных технологий в систему профессионального обучения сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2016. С. 24-27

15. Прохорова М. П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования//Вестник Мининского университета. 2015. № 4. С. 14. [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/>(дата обращения: 11.04.2017).

16. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Информационные технологии в организации безбарьерного обучения студентов вуза//Успехи современной науки. №3(том 1) 2017, стр. 50-52.

17. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования//Вестник Мининского университета. 2014. № 4 [Электронный ресурс].URL: <http://global5.com/Zhurnaly/Psihologiya-i-pedagogika/Vestnik-Mininskogo-universiteta/vypusk-2014-4> (дата обращения: 16.05.2017).

18. Костылев Д.С., Салеева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований:

педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80-82.

19. Ваганова О.И., Кутепова Л.И., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Дворникова Е.И. Разработка средств оценки образовательных результатов обучающихся вуза// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-1. С. 134-136.

20. Колдина М.И. Общедидактическая характеристика процесса подготовки к научно-исследовательской деятельности бакалавров//Символ науки. 2016. № 11-2. С. 129-132.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 377.5

## ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКОМУ ДИЗАЙНУ

© 2017

**Рассказов Филипп Дементьевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Теория и методика профессионального образования»

**Филатова Марина Владимировна**, аспирант  
*Сургутский государственный университет*

(628400, Россия, Сургут, проспект Ленина, дом 1, e-mail: [filatova\\_mv86@mail.ru](mailto:filatova_mv86@mail.ru))

**Аннотация.** В статье сделан анализ становления графического дизайна России и становление дизайнерских школ. Определено понятие «графического дизайна», который можно рассматривать как средство «визуальной коммуникации» с потребителем. Анализируя различные научные и литературные источники, работы ученых в области графического дизайна, выявлены основные виды графического дизайна – игровой, книжно-журнальный, информационный, интерактивный, бренд и фирменный стиль, рекламная продукция, шрифтовой дизайн, веб-дизайн. Раскрыта модель дизайн-проектирования в графическом дизайне, как систематизация дизайнерской деятельности. Описаны этапы дизайн-проектирования, которые включают в себя проблематизацию, идею, воплощение, доказательств и реализацию. Каждый этап дизайнерской деятельности необходим, для полноценного проектирования дизайн-продукта. Реализация дизайн-проектирования сопровождается новыми методами невербального мышления: визуальное мышление, продуктивное мышление, латеральное мышление, параллельное мышление, гештальт-логика, двухполярное мышление и дизайн-мышление. Современный дизайнер отвечает не только за эстетическую часть проектируемого продукта, но и за функциональность и доступность в восприятии визуальной информации потребителем. Соответственно, у студентов необходимо формировать компетенцию в области художественного конструирования (основы композиции, цвета, шрифта), компьютерной графике и программных продуктов (векторный и растровые графические редакторы).

**Ключевые слова:** дизайн-проектирование, художественно-проектная компетенция, дизайнерская деятельность, графический дизайн, дизайн-мышление, художественное проектирование, компьютерная графика.

## THE ROLE OF DESIGN-DESIGNING IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF ART-PROJECT COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS

© 2017

**Rasskazov Filipp Dementyevich**, doctor of pedagogical sciences, professor,  
professor of «Theory and Methods of Professional Education»

**Filatova Marina Vladimirovna**, post-graduate student  
*Surgut State University*

(628400, Russia, Surgut, Lenina street, 1, e-mail: [filatova\\_mv86@mail.ru](mailto:filatova_mv86@mail.ru))

**Abstract.** The article analyzes the development of graphic design in Russia and the development of design schools. The concept of «graphic design» is defined, which can be considered as a means of «visual communication» with the consumer. Analyzing various scientific and literary sources, the work of scientists in the field of graphic design, identified the main types of graphic design - game, book-magazine, information, interactive, brand and corporate identity, promotional products, font design, web design. The model of design-design in graphic design, as systematization of design activity is revealed. The stages of design-design are described, which include problematization, idea, incarnation, proof and implementation. Every stage of design activity is necessary, for the full design of the design product. The implementation of design-design is accompanied by new methods of non-verbal thinking: visual thinking, productive thinking, lateral thinking, parallel thinking, gestalt-logic, bipolar thinking and design thinking. The modern designer is responsible not only for the aesthetic part of the projected product, but also for functionality and accessibility in the perception of visual information by the consumer. Accordingly, students need to build competence in the field of artistic design (the basis of composition, color, font), computer graphics and software products (vector and raster graphics editors).

**Keywords:** design-design, artistic-design competence, design activity, graphic design, design-thinking, artistic design, computer graphics.

*Графический дизайн* – динамично развивающееся направление в сфере дизайна и визуальных коммуникаций. Развитие графического дизайна в России берет начало еще с появления первой газеты Петра I «Ведомости», где зарождались и первые наброски печатной рекламы [1].

В советское время графический дизайн складывался на стыке агитационно-массового искусства, где объектами графического дизайна был плакат, реклама, оформление выставок, театров, революционных праздников, книжная продукция. Позднее, с изменением экономического положения в стране, рост торговых отношений, требовал оформления товаров сбыта, появлялись товарные знаки, этикетки, упаковка и другие элементы визуальной коммуникации.

Появление новых школ дизайна сыграло важнейшую роль в становлении советской художественной культуры, многих прикладных видов искусства и дизайна. Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС) готовили первых дипломированных дизайнеров, обучали основами художественных дисциплин, различным видам искусства. ВХУТЕМАС включал специализированные факультеты: архитектурный, деревообделочного, металлообрабатывающего, полиграфического, текстильного и керамического, жи-

вописного и скульптурного. В мастерских закладывался единый фундамент художественных средств формообразования, проектирования и конструирования для «инженеров-художников» [2]. В обучении того времени формировались новые течения, идейными вдохновителями конструктивизма в дизайне и полиграфии был Эль (Лазарь Маркович) Лисицкий и Александр Родченко, а идеи функционализма и стандартизации Александр Филиппов [1].

Современный графический дизайн охватывает большинство сфер деятельности человека. Рассмотрим разные подходы к понятию «графический дизайн»:

1. Графический дизайн – представляет собой специфическую область художественно-проектной деятельности, которая направлена на создание визуальных сообщений, распространяемых с помощью средств массовой коммуникации [3, С.10].

2. Графический дизайн или «коммуникативный дизайн» рассматривается как функциональная сфера дизайна, где проектируются объекты, предназначенные главным образом для передачи сообщений [4, с. 290].

3. Графический дизайн – представляет собой специфическую область художественно-проектной деятельности, которая направлена на создание визуальных



сообщений, распространяемых с помощью средств массовой коммуникации [5].

Основываясь на подходах к определению графического дизайна можно определить его как связующее звено между информацией и потребителем, где задачей дизайнера является формирование визуального восприятия информации.

Анализ работ разных авторов и научной литературы позволил выявить основные виды графического дизайна:

- игровой дизайн (создание концепции игры, персонажей и локаций);
- книжно-журнальный дизайн (верстка и дизайн полиграфических изданий, проектирование стиливого решения, обработка фотографий и рисунков и т.д.);
- информационный дизайн (стенд, афиша, приглашение; внутренний документооборот предприятия; указатели и организация среды для ориентации в пространстве);
- интерактивный дизайн (инсталляции, смарт-устройства, цифровые платформы, мобильные приложения, интерактивные выставочные пространства);
- бренд и фирменный стиль (товарный знак, логотип, фирменные цвета, шрифты, корпоративный герой и т.д.);
- рекламная продукция (печатная и наружная, рекламные сувениры, рекламные мероприятия, табло, вывески, афиши, упаковка);
- шрифтовой дизайн (разработка авторского шрифта, монограмм, шрифтовых композиций);
- веб-дизайн (проектирование веб-сайтов, веб-страниц).

Продукты графического дизайна должны обладать функциональными и эстетическими свойствами.

Процесс дизайн-проектирования в контексте формирования художественно-проектной компетенции студентов при обучении графическому дизайну играет роль алгоритмизации действий при создании дизайн-продуктов. Анализ разных подходов в дизайн-проектировании позволил представить этот процесс в виде схемы (рисунок 1) [6,7].



Рисунок 1 - Модель дизайн-проектирования в графическом дизайне

В процессе формирования представления будущей дизайнерской деятельности студентов важно заложить понятие дизайн-проектирования и его принципов. Алгоритм дизайн-проектирования можно представить в виде последовательных этапов:

1. **Проблематизация.** Анализ и осознание проблемы, дизайнерской задачи. На данном этапе происходит сбор информации о подобных объектах дизайна, их качествах и достоинствах, положении на рынке и т. д. На основе полученной информации формируется перечень (пакет) качеств, которыми должна обладать проектируемый объект.

2. **Идея.** Определение дизайн-концепции разрабатываемого объекта. Изучение и анализ аналогов дизайн-продукта, современных тенденций, дизайнерских подходов и поиск оптимального решения задачи. Представление о будущем продукте.

3. **Воплощение.** Пользуясь предварительной информацией, дизайнер занимается поиском образа. Процесс создания эскизов различных вариантов представления объекта: определение цветового, композиционного решения, стилистики. После отбора подходящего варианта продукта подготовка технического дизайн-проекта. Технический макет выполняется при помощи компьютерной графики (в графических редакторах). При этом могут вноситься некоторые изменения и в проектируемый объект.

4. **Доказательства.** Оценка результата, его представление. На этом этапе согласовывают все изменения, уточняют цвета, формы, шрифт и т.д. которые будут содержаться в дизайн-объекте.

5. **Реализация.** Доведение дизайн-проекта до стадии выпуска продукта.

Реализация этапов дизайн-проектирования сопровождается новыми способами мышления, открывая новые возможности поиска неординарных идей и открытий. Это методы невербального мышления: визуальное мышление, продуктивное мышление, латеральное мышление, параллельное мышление, гештальт-логика, двухполярное мышление и дизайн-мышление.

Для создания качественного дизайн-проекта, обладающего эстетическими, функциональными и гармоничными свойствами, дизайнеру необходимо знать и учитывать принципы и методы художественного конструирования: знание основ и приемов композиции, основы цвета и его применение, типологию шрифта и его значение в дизайне.

Современные требования производства в области графического дизайна говорят о необходимой компетентности дизайнера в компьютерной графике и программных продуктах. Воплощение технического дизайн-проекта происходит с помощью графических редакторов, векторной и растровой графики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лаврентьев, А. Н. История дизайна : учеб. пособие / А. Н. Лаврентьев. М. : Гардарики, 2007. 303 с. : ил.
2. Михайлов, С.М. История дизайна. Том 1: Учеб. для вузов. – 2-е изд. исправл. и дополн. Москва: «Союз дизайнеров России», 2002. – 270 с., ил.
3. Курушин, В. Д. Графический дизайн и реклама / В. Д. Курушин. – М.: ДМК Пресс, 2016. – 272 с.
4. Полеухин Алексей Александрович. Развитие коммуникативного дизайна // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №115
5. Постников Н.О. Графический дизайн в системе эстетического воспитания и художественного образования школьников среднего и старшего подросткового возраста на уроках изобразительного искусства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.О. Постников. – М., 1995. – 244 с.
6. Михеева М.М. Введение в дизайн-проектирование: по курсу « Введение в профессию» М.:МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2013 г.- 49 с.
7. Сошнев Н. Н. Некоторые особенности методики преподавания дисциплины «Графический дизайн упаковки» на отделении «Графический дизайн» ХГФ ОГУ // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. №1 С.306-308.
8. Насырова, Э. Ф. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей технологии при модульном обучении // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – 2012. – № 1 (09).
9. Рассказов, Ф. Д. Гуманитарная подготовка – основа формирования мировоззрения личности / Ф. Д. Рассказов // Актуальные проблемы современной педагогики: сборник научных статей. – Шадринск: Шадринский гос. пед. институт, 2001. - С. 16-33.

Статья поступила в редакцию 13.05.2017.  
Статья принята к публикации 22.06.2017.

УДК 378:7

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА

© 2017

**Шишкина Виктория Авенировна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Изобразительное искусство»

*Тихоокеанский государственный университет*

(680000, Россия, Хабаровск, ул. К.Маркса, 68, e-mail: Shish15@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о необходимости развития творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в учебном процессе вуза. Важность решения этой проблемы напрямую связана с процессами тотальной стандартизации, постепенно охватывающей все стороны педагогического процесса в высшей школе. Уделяется внимание вопросу о необходимости развития профессиональных способностей педагога-художника. Автор выявляет некоторые противоречия, которые возникают в учебном процессе вуза при обучении специальным художественным дисциплинам, затормаживающих становление индивидуальности будущих специалистов. Отмечается важность развития индивидуальности будущего педагога-художника, как качества способного противостоять штампам массовой культуры. Развитие индивидуального начала личности не может происходить в условиях полного ограничения возможностей выбора, которое всегда предлагает любая типология. Вариативную модель обучения студентов художественно-педагогических факультетов по теоретическим и специальным дисциплинам желательно выстраивать с учетом их индивидуальных особенностей и склонностей. Развитие творческой индивидуальности студентов мыслится в таких ракурсах, как умение владеть художественно-практическими навыками, диалогически осмысливать пространство культуры и искусства, видеть и развивать индивидуальность в своих учениках.

**Ключевые слова:** образование, высшая школа, гуманитаризация образования, творческая индивидуальность, развитие личности, диалог, учебный процесс, педагог-художник, изобразительное искусство, восприятие искусства, история искусства.

## THE DEVELOPMENT OF CREATIVE PERSONALITY FOR FUTURE ART TEACHER

© 2017

**Shishkina Viktoria Avenirovna**, Doctor of Pedagogy, Professor of the Fine Arts Department  
*Pacific National University*

(680000, Russia, Khabarovsk, K. Marks street 68, e-mail: Shish15@yandex.ru)

**Abstract.** The article considers the need to develop creative personality in future teachers of fine arts as part of the educational process at the university. The importance of solving this problem is directly related to the processes of total standardization, which gradually embraces all aspects of the educational process in higher education. Attention is paid to the need of developing professional abilities of art teachers. The author reveals some contradictions that arise in the educational process at the university when teaching special art disciplines inhibits the creativity of future professionals. The author notes the importance of developing individuality in future teachers of art as a quality that makes them capable of resisting stereotypes of mass culture. The development of an individual cannot occur in the conditions of a complete limitation of choice that any typology suggests. It is desirable to build an elective model of teaching theoretical and special disciplines at art and pedagogical departments, taking into account students' individual characteristics and inclinations. The development of students' individuality is viewed from such perspectives as the ability to master art and practical skills, to understand the space of culture and art in dialogue, to see and develop the individuality of their own students.

**Keywords:** education, higher education, humanitarization of education, creative personality, personality development, dialogue, educational process, arts teacher, fine arts, perception of art, history of art.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами.* Время стремительного развития и все большего вторжения в учебный процесс цифровых технологий, алгоритмизации различных процессов, стремление к классификации и унификации абсолютно всего, создает обманчивую иллюзию, что все можно описать языком последовательных алгоритмов. Одновременно тиражируется идея, что новый век характеризуется концепцией глобального образования, ориентированного на максимальное развитие способностей творчески мыслящей личности. Стандартные требования к профессиональной компетентности будущего педагога-художника невозможно «привить» или просто «заложить» в его личность. Профессиональная подготовка учителя ИЗО – это такая сфера, где без творческой свободы, возможности экспериментировать на «проблемном поле» искусства просто ничего не «вырастает». Общеизвестно, что в области профессиональной художественной деятельности эффект дает не следование жестким правилам и нормативам, а наоборот необходимость обязательного учета индивидуальных особенностей личности. Именно такой сферой, на наш взгляд, является профессиональная подготовка будущего учителя ИЗО.

В специальной литературе вопрос о роли индивидуальности в культуре в философском, психологическом и педагогическом аспектах рассматривается уже давно. С философских позиций для нас интересны рассуждения Ю.М.Лотмана, который исходил из допущения, что индивидуальные различия (и наслаивающиеся на них груп-

повые различия культурно-психологического плана) принадлежат к самой основе бытия человека как культурно-семиотического объекта [1]. Культурологический ракурс характерен для Б.М.Бернштейна, по мнению которого, возможно, порог творчества располагается там, где стихийный вариативный разброс уступает место варьированию, когда очередное вариантное изменение осознано или хотя бы может быть осознано в данной культуре, как индивидуализация получаемого художественного объекта [2]. Духовное начало в развитии человека связывал с творчески-созидательным характером его жизнедеятельности, а индивидуальность рассматривал с позиций объективной и субъективной реальности М.С.Каган [3; 4]. Хотя теоретическое изучение вопроса развития творческой личности началось еще в начале XX века, но в самой художественной практике интерес именно к творческой индивидуальности на протяжении длительного исторического периода не был выражен. Даже в эпоху Возрождения, с ее напряженным интересом к творческой личности проблема индивидуальности творца, по мнению Л.М.Баткина, оказалась вне зоны внимания [5]. Под индивидуальностью в современной философии искусства понимается неповторимое своеобразие личности самого художника, совершенно особая форма деятельности, итогом которой является уникальный результат его творческого наследия.

В лексикон психологии особое понятие «индивидуация» было введено К. Юнгом [6]. По мнению ученого, источник творчества таится в «коллективном бессознательном», а процесс совершенствования личности пред-

ставляет движение по пути индивидуации. Длительное время в науке преимущественно изучались отдельные качества творческой личности. Развитие творческого воображения и фантазии исследовал Л.С.Выготский, который назвал искусство «общественной техникой чувств» и утверждал, что «все прикладное значение искусства, в конечном счете, и сводится к его воспитывающему действию» [7, с.322]. Хотя в исследованиях последних десятилетий стало общим местом утверждение, что воспитательная функция искусства вообще не считается доминирующей по отношению к его другим функциям.

В современной психологии принято понимать индивидуальность как высший синтез, соединяющий воедино результаты жизненного пути человека. В.С.Мерлин под индивидуальностью понимает не особую группу свойств человека, а на основе ключевого понятия «интегральная индивидуальность» дает представление об индивидуальности как целостной системе индивидуальных свойств человека [8]. Как «глубинное измерение человека» определяет индивидуальность Б.Г.Ананьев [9]. В аспекте духовного бытия человека рассматривают индивидуальность В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев. Человек сначала должен выйти на ступень индивидуальности, культивировать «способности личности рефлексировать саму себя, возвышаться над собой, за пределами самой себя, вне всякого фактического своего состояния, даже своей фактически общей природы» [10, с.340]. Наиболее важным и трудным в пути восхождения к индивидуальности – является преодоление архетипических черт в мышлении, отмечает Ю.М.Орлов [11]. Термин «индивидуальность» в современной психологии часто используется и в широком диапазоне. Жизнь каждого человека уникальна, и «сам факт жизнотворчества позволяет рассматривать каждого человека не только как личность, но и как индивидуальность. Способность быть индивидуальностью – специфическая способность человека, отличающая его от всего остального мира» [12, с.283]. Индивидуальность не станет таковой, если будет всецело подчинена только всеобщей обусловленности материального мира [13, с.72]. В психологии принято понимать индивидуальность как высший синтез, интегральный результат жизненного пути человека. В этом понятии фиксируется одновременно своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта деятельности, как личности (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, В.И.Слободчиков и др.). Характерно, что в понимании индивидуальности исследователи отмечают динамизм, выраженное активное начало личности, ее способность к развитию. С позиций художественного образования интересно предположение об эволюции пространства и времени и появлении «у каждого человека своего индивидуального пространства и времени, дополнительного к пространству и времени внешнего мира. Индивидуальных пространств и времен должно быть столько, сколько есть людей. Индивидуальное пространство левши может быть иным, чем у правши» [14, с.134].

В педагогической науке также нашли отражение идеи о развитии индивидуальности. С.И.Гессен писал о развитии личности как индивидуальном творческом акте, «делающем создателя его в свою очередь незаменимым и индивидуальным членом культурного человечества» [15, с.116]. Л.А.Неменская отмечает, что «понятие «индивидуальности» несет в себе структуру диалогичности – взаимодействия. Индивидуальность возникает только в отношении, в среде, как цвет в живописи: «я» не способен понять себя без соотношения с миром» [16, с.72]. В педагогическом ракурсе индивидуация понимается, как процесс развития личности под влиянием собственной самости. [17, с.127]. Образование в контексте индивидуального развития человека рассматривает Л.А.Степашко [18, с.20-37].

В современной педагогической науке отмечается, что поиск своей индивидуальности всегда сопряжен с

развитием и стремлением постичь общечеловеческие ценности и найти свое художественное видение и понимание мира [19]. С позиций современности очевидно, что пространство гуманитарного образования может наполнить идеями сотворчества, диалога, поисками нового смысла, подлинным интересом к личности ученика и его художественным задаткам только тот учитель, который сам является яркой индивидуальностью.

*Формирование целей статьи.* Становление учителя изобразительного искусства в профессии – сложный и продолжительный процесс, который, естественно, не завершается с окончанием вуза. Значительный объем заданий по дисциплинам художественного и педагогического цикла, сопряженный с личностными поисками, ориентирован не на запоминание рецептурных «ходов» в разрешении каких-либо педагогических или творческих ситуаций, а на формирование потребности в собственных решениях и способности творчески относиться к проблемным ситуациям. В статье развитие творческой индивидуальности будущего педагога-художника рассматривается таких аспектах:

- развитие личностных качеств будущего педагога, способствующих становлению его индивидуальности в профессии;

- уверенное владение художественно-практическими навыками работы в различных техниках изобразительного искусства;

- развитые коммуникативные способности и умение диалогически осмысливать пространство культуры;

В свете будущей профессиональной деятельности педагог-художник предстает как специалист, постигший художественные приемы и технику изобразительного искусства и имеющий развитый художественный вкус. Он должен быть «продвинутым» зрителем способным интерпретировать произведения искусства разных эпох и учителем способным эстетически развивать учащихся.

*Изложение основного материала исследования.*

Тот факт, что развитие искусства – удел творческих индивидуальностей, не подлежит никакому сомнению. В сфере изобразительного творчества это, без сомнения, связано с умением не только тонко передавать цвет, моделировать форму, фиксировать пространство, но и образно мыслить. Как хорошо известно из истории мирового искусства эти плоды, не всегда по достоинству оцениваются и принимаются современниками. Чем ярче индивидуальность, чем своеобразнее ее видение и воплощение в материале художественного замысла, тем проблематичнее взаимопонимание с современниками. Тем больше шансов у творца уйти в забвение еще при своей жизни (Рембрандт) или быть подвергнутым агрессивному неприятию критиками (импрессионисты). Творческая индивидуальность всегда как бы открывает новые, никому не ведомые миры, опережая свое время и входя в диалог с пространством будущего. При этом умение мыслить нестандартно, индивидуально раздвигает границы творчества автора, а если это качество сопряжено с педагогическими способностями, то итогом может быть даже новое художественное течение.

Мы полагаем, что для развития творческой индивидуальности будущего педагога-художника важную роль играют определенные качества, которые могут быть заложены еще в учебном процессе вуза. В развитии творческой индивидуальности студентов большую роль играет художественное мышление. Конструктивный характер художественного мышления неразрывно связан с умением будущего педагога-художника видеть мир целостно в развернутых диалогических связях, осваивать его симультанно (обеспечивая мысленный охват многообразия), а также умением открывать новые непредвиденные связи. Художественное мышление проявляется, в частности, в органическом синтезировании результатов действия рационального и эмоционального механизмов воображения. Характерные черты художественного мышления проявляются в высокой индивиду-



альной эстетической избирательности, ассоциативности и метафоричности. Большую роль в этом плане играет общекультурный потенциал самой личности, который необходимо развивать в процессе обучения в вузе.

У будущего педагога следует развивать способность эстетического созерцания, в процессе которого происходит не только познание мира, но и самопознание и даже саморазвитие человека, который вступает с ним в личностные отношения. Умение видеть прекрасное не только в музее, но и в окружающем пространстве обогащает внутренний мир личности. Мир чувств и эмоций гораздо лучше развивается посредством воображения, художественной фантазии, интуитивного суждения. Эстетическое созерцание имеет выраженный индивидуальный характер также как индивидуально зрительное восприятие пространства, формы и цвета окружающего мира. Практика художественного творчества и профессиональная подготовка учителей изобразительного искусства, конечно, связана с процессами визуализации, хотя, естественно, несводима только к ним. Освоением зрительной информации занята значительная часть нашего мозга, но насколько велика эта часть, ученые затрудняются сказать даже приблизительно [20]. Способность эстетического созерцания обеспечивает не только широкий охват познаваемого художественного материала студентам, но и большую свободу по отношению к нему, позволяя выстраивать ассоциативные связи. В сущности можно отметить, что будущий учитель ИЗО не только воспринимает реальное пространство, но и воссозданное в произведениях искусства и в средствах современной визуальной коммуникации, а также, учится создавать его на плоскости или в объеме, что зависит от поставленной перед ним учебной задачи. Эстетическому созерцанию свойственна эвристическая природа, в нем реализуется активное отношение субъекта к окружающему его миру и произведениям искусства.

Становление индивидуальности будущего педагога ИЗО немислимо без свободы художественного творчества. В профессиональном образовании педагогов-художников естественным образом должна быть учтена свобода выбора в различных творческих и познавательных ситуациях. Любая профессиональная задача решается более активно и целеустремленно в соответствии с индивидуальными склонностями и способностями будущих учителей. Иметь это в виду и содействовать свободному становлению студентов в процессе изучения педагогических и художественных дисциплин, создавать ситуации возможности выбора, педагог вуза должен постоянно. Возможность аргументировать свою точку зрения, отстаивать свой взгляд на проблему или авторское эскизно-проектное решение. Даже «в обучении «готовым» знаниям учащийся должен обладать правом на собственное видение учебного материала, на его интерпретацию в свете личного, авторского прочтения, а также иметь возможность донести свою позицию другим людям» [21, с.18-19].

Это особенно важно для художественно-практической деятельности, в которой развитие индивидуальности всегда тесно связано со свободой художественного творчества. Экспериментирование с материалами и формами, пробы в различных видах искусства – это поле развития творческой индивидуальности и возможность для нее самореализации в профессиональном плане. Естественно, это не всегда осуществимо в процессе выполнения учебных академических заданий по изобразительному искусству, где строго регламентируется размер композиции, материалы и техника исполнения, так как будущий учитель должен действительно овладеть определенными технико-художественными приемами и навыками. Разрешить это противоречие помогают самостоятельные задания, в которых студент может полностью быть раскрепощен в осуществлении своих творческих замыслов. В принципе это легко достижимо, так как диапазон реализации себя в творческой деятель-

ности практически безграничен. Познание свойств различных художественных материалов позволяет студентам развиваться в восприятии и передачи формы, пространства и цвета, а также и в эстетическом постижении окружающего мира. Освоение свойств и возможностей различных техник изобразительного искусства способствует постепенному развитию собственной, индивидуальной манеры исполнения.

Специфика становления индивидуальности будущего учителя ИЗО сделала необходимым рассмотрение процесса художественно-творческой деятельности, так как ее освоение тесно связано с будущей профессиональной деятельностью. Очевидность этой закономерности очевидна, но как показывает реальная практика в конечном результате это оказывается не всегда достижимым. Трудно назвать творческой индивидуальностью педагога-художника уже закончившего вуз, если на выставках его учеников в их композициях постоянно заметна его «рука». В детском, а также студенческом творчестве достаточно часто можно заметить «тень» педагога по ряду каких-то сложившихся стереотипных ходов в ученических работах (композиционные приемы, цветовые предпочтения и т.д.). Такой педагог словно внедряет свою индивидуальность в учеников, по сути постоянно клонируя в них себя самого, деформируя индивидуальное начало своих воспитанников. Это профессиональный тупик, к которому может вести самонадеянность и самовлюбленность педагога. Выход из этой ситуации – обязательная рефлексия итогов своей деятельности и необходимость проведения обстоятельной работы над профессиональными ошибками.

Иногда истоки этой порочной ситуации кроются в самом обучении будущих учителей ИЗО в вузе. На наш взгляд, одна из деликатных проблем художественного образования – исправление ошибок в учебных заданиях по рисунку и живописи будущих педагогов-художников. В отечественной образовательной практике высшей школы, в отличие от европейской, это явление встречается достаточно часто. Педагог просто вторгается в живописную или графическую композицию студента, сам исправляя грубые ошибки в перспективном построении, пропорциях, тональности и т.д. Наши исследования показывают, как потом «ветвится» эта проблема. Некоторые студенты после «вторжения» просто не могут продолжать свою работу над учебным заданием, испытывая скованность и боясь испортить достигнутые позитивные результаты работы преподавателя, а по сути просто отчуждаясь от учебного задания. Они уже не могут внутренне «присвоить» его себе. Другие испытывают чувство глубокого облегчения, что за них наконец-то была выполнена непосильная им задача. Если педагог вуза постоянно правит свои работы своих студентов в графическом листе или «тесте» масляной живописи, то потом эта же ситуация зеркально отражается в профессиональной деятельности молодых педагогов. Итоги плачевны: молодой учитель не состоялся как индивидуальность. Он не укрепился в этом качестве еще в пространстве вуза, а затем продолжает тиражировать проблему применительно к своим ученикам.

Поскольку на специальных занятиях по практическому изучению рисунка, живописи и композиции, то есть, в творчестве личность развивается и реализуется целостно, поэтому так важно поддерживать интерес к творчеству, особенно если оно с течением времени становится «нормой и формой существования» личности (В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов). Успехи и творческие срывы по изучению художественных дисциплин могут стать для студентов источником глубоких переживаний, диаметральных по своему характеру – от уверенности до полного разочарования в собственных силах. По ходу отметим, что этот процесс в своей сущности является для студента творческим, «проживаемым» самостоятельно и индивидуально. Он может протекать гармонично и трагически, в силу возникающих, непредвиденных ситу-

аций, в которых сопровождение педагога действительно необходимо. Каждая студенческая научная конференция, художественная выставка учебных или пленэрных работ – это демонстрация индивидуальных достижений ее участников, а в итоге – плоды их побед над собой в продвижении к будущей профессии. Создание творческой атмосферы на факультете, постоянная организация индивидуальных, групповых выставок будущих учителей или завершение учебных курсов проведением конференций, способствует укреплению индивидуальности будущих педагогов.

При характеристике индивидуальности педагога стержневым признаком выступает развитая коммуникативность. Культура общения педагога ИЗО обесценивается его интеллектуальной, эмоциональной и нравственной развитостью. Личность обретает и раскрывает себя во всей полноте только тогда, когда находится в диалоге с Другим. Поэтому в будущем педагоге должна быть укрепленна способность внимательно рассматривать каждое самостоятельное решение или «прочтение» художественного образа в работах учащихся. Главное – оно должно быть объектом пристального, неформального и доброжелательного анализа. Свобода в обсуждении композиционного замысла, решение оптимальных путей исправления ошибок, обмен идеями и совместный поиск ценностных смыслов также способствует вызреванию творческой индивидуальности участников диалога. Особое внимание следует уделять процессу совместного обсуждения произведений искусства в музейном пространстве, на вернисажах, так как по сути неизбежно изначально предполагает вариативность суждений. Каждый человек эстетически переживает и «считывает информацию» с произведения искусства индивидуально. В принципе не может быть двух одинаковых прочтений, так как в душе каждого «живет и говорит» свое произведение. Процесс этот глубоко личностный, зависящий от возраста, культурного уровня, эстетических предпочтений участников диалога и с позиций герменевтики неисчерпаемый. Индивидуальные суждения педагога-художника в области искусства должны быть подкреплены знанием законов и закономерностей развития искусства. Он должен ориентироваться в современной культурной жизни, быть чутким к изменениям и новациям происходящим в искусстве.

Рассмотрим проблему индивидуального в художественном образовании в широком ключе. В развитии истории изобразительного искусства появление нового всегда тесно связано с ролью индивидуальности творца. Мера развития индивидуального определяется степенью свободы или зависимости уже в процессе обучения. Достаточно часто это проявляется в подражании мастеру или следовании школе, указывая на недостаточное развитие индивидуального. На начальном этапе творческого развития следование за мастером, школой или творческим методом характерно для многих начинающих художников. Достаточно обратиться к истории искусств и вспомнить последователей Караваджо в XVII в. или бесконечный шлейф молодых европейских и отечественных «сезаннистов» уже в XX веке, которые в дальнейшем обрели свою творческую индивидуальность. Совершенно очевидно, что в рамках традиции также на каком-то этапе может происходить развитие индивидуального творческого начала личности, иногда расширяя границы представлений о какой-либо школе или течениях в искусстве. Как только развитие индивидуального выходит за границы какой-либо традиции, начинает вырисовываться уже новое качество, определяющееся самостоятельным движением творческой личности по пути индивидуальности.

Индивидуальность будущего учителя ИЗО должна проявляться в умении находить свои авторские решения и не растворяться в потоке единообразия. Развитый художественный вкус и ориентированность в процессах, происходящих в попкультуре позволит педагогу-ху-

дожнику противостоять штампам массовой культуры. Полагаем важным для педагога является понимание тех изменений, которые произошли в области искусства с развитием цифровых технологий. В компьютерном искусстве, судьба оригинала художественного произведения и его уникальности, впервые как проблема поставленная В. Бенямином, сегодня приобрела совершенно новые измерения. Традиционный объект уже претерпел глубокую трансформацию, так как произведение цифрового искусства может просто существовать в виде файла. В связи с этим появились неограниченные возможности для тиражирования оригинала [22].

Доступность цифровых технологий, абсолютная погруженность в виртуальное пространство молодежи требует от будущего учителя ИЗО необходимости ориентироваться в художественном уровне продукции такого рода. Развитие индивидуальности как «глубинного измерения человека» – это черта педагога-художника, характеризующая его творческое и созидательное начало, способное также противостоять бесконечным убогим цитатам массовой культуры.

*Выводы исследования.* Процесс развития творческой индивидуальности будущего педагога-художника в вузе в дальнейшем обретает особую временную перспективу, продолжаясь не только в его профессиональной деятельности, но и в жизни его учеников. Благодаря этому творческая индивидуальность учителя изобразительного искусства обогащает и подпитывает современное культурное пространство.

С позиций современной педагогической науки преподавателю вуза необходимо видеть в студентах личностное духовное начало, помогать развитию их индивидуальности. Для нас творческая индивидуальность будущего педагога-художника ассоциируется, в первую очередь, с сохранением и развитием тех природных художественных задатков, которыми она изначально наделена. Будущий учитель изобразительного искусства должен начать «восхождение к индивидуальности» (Ю.М. Орлов) еще в учебном процессе вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лотман Ю.М. Семиосфера: Культура и взрыв: Внутри мыслящих миров. СПб.: Искусство, 2000. – 703 с.
2. Бернштейн Б.М. Традиция и канон: Два парадокса // Советское искусствознание 80. 2. М.: Советский художник, 1981. С.113 – 127.
3. Каган М.С., Эткин А.М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 5 – 15.
4. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.
5. Баткин Л.М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989. 272 с.
6. Юнг К. Архетип и символ. М.: Политиздат, 1991. 326 с.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Азбука, 2000. 249 с.
8. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. М., Воронеж, 1996. 448 с.
9. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 371 с.
11. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Провещение, 1991. 287 с.
12. Весна Е.Б. Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. 1999. №4. С. 279-295.
13. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. М.: Флинта, 2000. 109 с.

14. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Асимметрия мозга и асимметрия сознания человека // Вопросы философии. 1993. №4. С. 125-134.

15. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

16. Неменская Л.А. Эстетический характер самопознания // Педагогика. 1990. № 12. С. 71-76.

17. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.

18. Степашко Л.А. Учитель и реформирование современной школы: Ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления. Хабаровск.: ХГПУ, 213. 114 с.

19. Инновационные модели обучения в художественном образовании // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. 2010. № 3(67). С. 228-231.

20. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. М.: Мир, 1998. 248 с.

21. Лернер П.С. Обучение и образование: синонимы или разные понятия? // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 18-24.

22. Мигунов А.С. Эстетика, искусство и современные гуманитарные технологии // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2011. № 3. С. 3-24.

*Статья поступила в редакцию 18.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



**Ярыгина Неля Анатольевна**, кандидат экономических наук, доцент,  
доцент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»

*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)

**Аннотация.** Важным обстоятельством активизации студенческих навыков и умений, а также повышения их теоретического и практического уровня выступает переход на многоступенчатую систему подготовки кадров, список учебных дисциплин, который предусматривает серьезную научную подготовку учащихся. Государственный образовательный стандарт подготовки магистрантов экономических направлений предполагает в качестве обязательного компонента системы обучения выполнение научно-исследовательской и педагогической работы в учебных семестрах, а также написание магистерской диссертации, которая является обязательным видом итоговой государственной аттестации [1, 2]. Научиться исследовательской и педагогической деятельности за сжатые сроки обучения весьма нелегко. Следовательно, научному руководителю необходимо уметь грамотно оказать помощь своим магистрантам в организации и проведении научно-исследовательской и особенно педагогической работы. Так как на эту работу отводится достаточно малое количество часов, то подобная работа должна иметь конкретную целевую направленность. Например, при прохождении педагогической практики магистранту следует ознакомиться со специальной учебно-методической литературой, посещать занятия, которые проводит его научный руководитель, а также, самому в качестве ассистента принимать активное участие в образовательном процессе. В статье рассматривается значимость самостоятельной работы магистрантов в процессе педагогической практики, а также необходимость оказания своевременной квалифицированной помощи научного руководителя, как в организации, так и в проведении педагогической практики.

**Ключевые слова:** экономические направления; магистратура; качество подготовки; совершенствование подготовки; кадровый состав; магистерские программы; педагогическая практика; экономические дисциплины; научно-исследовательская деятельность.

#### MASTER AS A SOURCE OF INCREASE OF HUMAN RESERVE RESERVES

© 2017

**Yarygina Nelia Anatolyevna**, candidate of economic sciences,  
Professor of Department "Accounting, analysis and audit"

*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)

**Abstract.** An important factor in the activation of students' skills and abilities, as well as improving their theoretical and practical level, is the transition to a multi-level system of training, a list of academic disciplines that provides for serious scientific training of students. The state educational standard for the preparation of undergraduates in economic directions assumes the fulfillment of research and teaching work in the semesters as a mandatory component of the system of teaching, as well as the writing of a master's thesis, which is a mandatory type of final state certification [1, 2]. It is not easy to learn research and pedagogical activity for a short time. Consequently, the scientific leader must be able to competently assist his undergraduates in the organization and conduct of research and especially pedagogical work. Since this work is given a sufficiently small number of hours, this work should have a specific target orientation. For example, during the passage of pedagogical practice, the undergraduate should familiarize himself with the special educational and methodical literature, attend classes that his supervisor conducts, and, as an assistant himself, take an active part in the educational process. The article considers the importance of independent work of undergraduates in the process of pedagogical practice, as well as the need to provide timely qualified assistance to the scientific leader, both in the organization and in the conduct of pedagogical practice.

**Keywords:** economic directions; Master's program; Quality of training; Improvement of training; Staffing; Master's programs; teaching practice; Economic disciplines; Scientific research activity.

Вступление России в мировое пространство образования происходит совместно с существенными изменениями в педагогической теории и практике образовательного процесса. Российская структура образования неизменно акцентировалась на сферу профессиональной деятельности, в то время как западная модель акцентируется на академические стандарты оценки.

Дебаты по вопросам перехода к двухуровневой системе высшего экономического образования начались с девяностых годов. В 2009 г. Институт финансов, экономики и управления Тольяттинского государственного университета (ТГУ) провел набор будущих бакалавров и ввел программы магистерской подготовки.

В ситуации расширения разграничения рынка труда стоимость услуг магистра экономических направлений становится существенно выше стоимости на услуги бакалавра экономики. Если выпускник-бакалавр в достоинстве двухуровневой системы выделяет сокращение одного года обучения для получения диплома о высшем образовании и выхода на международный рынок труда, то магистр экономики видит потенциал существенно увеличить свой доход и рост по служебной лестнице.

Следует отметить, что непрерывное совершенствование качества подготовки магистров экономики не позволит снизить спрос на магистерские программы, а также

поможет сделать обучение в магистратуре не только процессом получения новых знаний, но и, что немаловажно, получения статуса. Соответствие профессорско-преподавательского состава требованиям к кадровому обеспечению основных образовательных программ, постоянное совершенствование качества подготовки студентов для ТГУ является важной задачей.

Высокое качество подготовки, а также профессиональный кадровый состав имеет первостепенное значение при выборе вуза магистрантом, так как каждый магистр должен стать относительно редким, качественным и достойным продуктом системы образования, а выполнение вузом таких высоких требований является решающим фактором повышения спроса на услуги магистров.

На текущий момент назначение магистратуры состоит в подготовке магистранта к независимому научному творчеству в пределах той специализации, которую выбрал студент, ознакомившись с магистерской программой. Оценивая магистра экономики, на наш взгляд, сверх стандартных типичных заданий следует также оценивать его умение направлять творческую деятельность в нужное русло, способность научно обосновывать и отстаивать свое мнение и стремление к поиску решения нетипичных задач, связанных с отсутствием установленных алгоритмов.

Магистратура – это возможность не только получение

ния второго высшего образования в рамках научного освоения полученной ранее специальности, но и пере-квалификация на другую предметную область, освоение новой профессии. При этом не следует сравнивать магистратуру с курсами повышения квалификации: обучающиеся в магистратуре расширяют свои навыки и компетенции, а также занимаются научной деятельностью, что является важной ступенью не только на пути научной деятельности, но и является важным фактором карьерного роста. В то время, как цель учреждений повышения квалификации – обеспечение профессионального развития и формирование ключевых компетенций будущих специалистов, т.е. имеется в виду качественный аспект. Оценивается же их работа органами управления образования по количеству специалистов, обучавшихся на курсах (количественный аспект). Совершенно очевидно, что подобный подход к оценке деятельности системы повышения квалификации не обеспечивает ее совершенствования [3].

Цель магистратуры состоит не только в обеспечении качественной подготовки магистра, но и в создании гибкой, адаптивной системы создания магистерских программ. Вышеупомянутые критерии, а именно способность приспособления магистерских программ к потребностям страны коммерческим структурам в дальнейшем могут стать одной из точек роста конкурентоспособности вуза. Такая перспектива возможна только при эффективном использовании ресурсов образовательного процесса. Соответственно, данный критерий является одним из основополагающих при проведении экономического анализа, направленного на внутреннюю инфраструктуру высшего учебного заведения [4]. Система показателей указанного анализа представлена на рисунке 1.

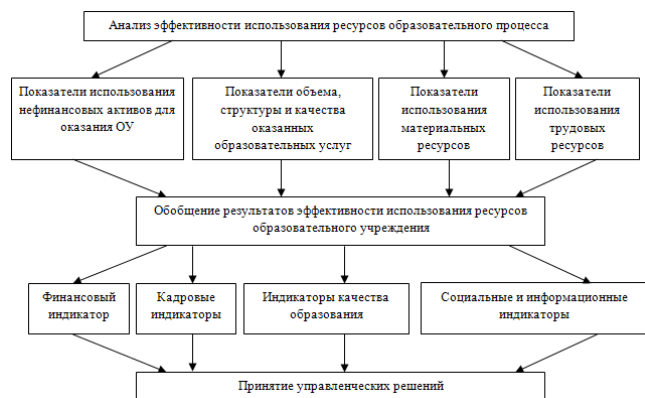


Рисунок 1 - Система показателей анализа экономической эффективности деятельности внутренней инфраструктуры высшего учебного заведения [3].

Будущность магистратуры, на наш взгляд, состоит в целенаправленной подготовке потенциальных ученых, способных вместе с сохранением устойчивости научного мышления обеспечить требуемый уровень развития образовательного процесса в экономическом вузе. Особое внимание при этом следует уделять прохождению практик магистрантами.

Несомненно, магистранту довольно сложно за короткий срок научиться как исследовательской, так и педагогической деятельности, следовательно, большое значение здесь играет квалифицированная помощь научного руководителя, как в организации, так и в проведении научно-исследовательской и, что особенно важно педагогической практики.

Именно при прохождении педагогической практики магистр должен изучить специализированную учебно-методическую литературу, посещать занятия, проводимые его научным руководителем у бакалавров, и самое главное, в качестве ассистента принимать активное уча-

стие в образовательном процессе. Возможности магистранта при прохождении педагогической практики на кафедре «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» института финансов, экономики и управления ТГУ представлены на рисунке 2.

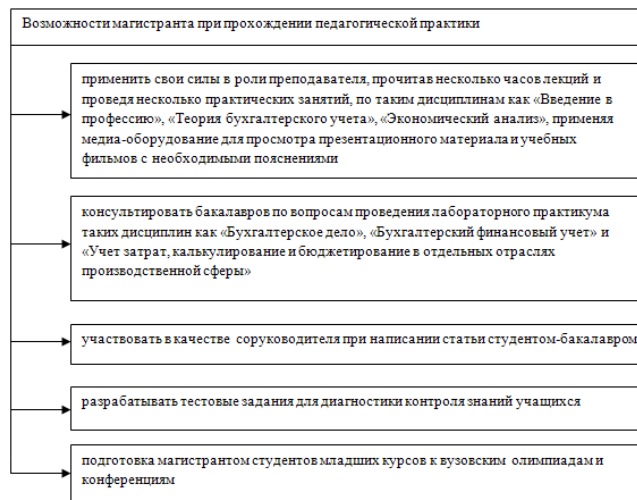


Рисунок 2 - Возможности магистранта при прохождении педагогической практики

Во время прохождения педагогической практики, магистрант применяет и улучшает навыки, приобретенные во время подготовки к лекциям и практическим занятиям по представленным на рис. 2 дисциплинам. Педагогическая практика в магистратуре ИФЭиУ способствует развитию профессиональных навыков магистра экономики в области научно-методической деятельности. Как уже упоминалось выше, самостоятельная работа магистранта под руководством научного руководителя по научно-методической разработке содержания, а также подбору педагогических методик для проведения самого учебного процесса, является основной формой педагогической практики. Подготовленные и проверенные на практике комплекты методического обеспечения определенных тем могут быть использованы в дальнейшем на кафедре «Бухгалтерский учет, анализ и аудит».

Разнообразие в проведении практических и лекционных занятий ставит перед преподавателем задачу обеспечить магистранта не только стандартными профессиональными знаниями, но и современными методиками и приемами обучения.

Несомненно, преподавание дисциплин должны выполнять наиболее подготовленные, опытные преподаватели, у которых имеется достаточный методический опыт работы с магистрантами. Не все студенты обладают соответствующими способностями и планируют в дальнейшем заниматься научной работой. Ограничено и количество подобных рабочих мест. Между тем, по Положению о магистратуре научная направленность магистратуры обязательна. Здесь необходим дифференцированный подход к магистрантам исходя из их мотивации [5].

Выработанные профессиональные знания и навыки развивают у магистранта творческий потенциал, тенденцию к достижению высоких педагогических результатов посредством созданной им методической системы и технологий обучения.

К началу прохождения педагогической практики магистрант уже должен владеть основами методической работы по дисциплинам экономического профиля, а также техникой применения современных методов и методик преподавания экономических дисциплин по опыту обучения на бакалавриате. Можно отметить, что педагогическая практика в магистратуре сконцентрирована на освоение профессиональных компетенций, отображенных на рисунке 3.

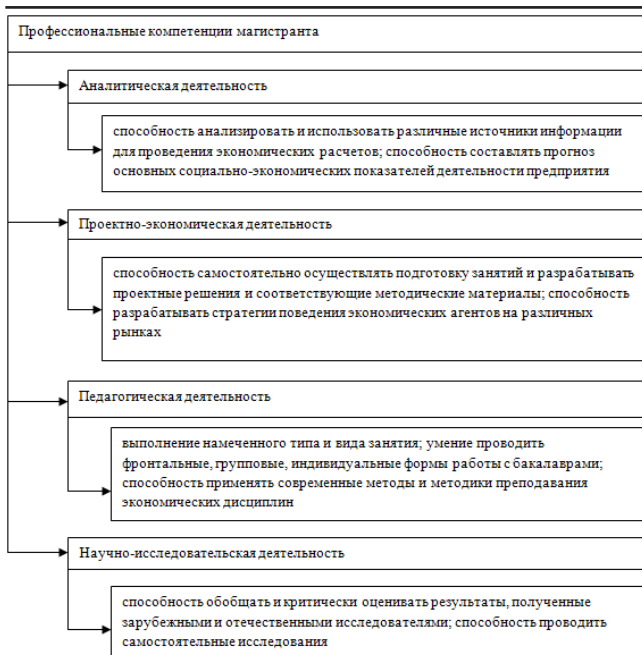


Рисунок 3 - Профессиональные компетентности магистранта при прохождении педагогической практики

В структуре и содержании педагогической практики студентов магистратуры прописано 10 обязательных для выполнения разделов. Рассмотрим наиболее значимые разделы:

1. Самостоятельное проведение магистрантом занятий.

В соответствии с направлением своего исследования магистрант самостоятельно проводит лекции, практические и лабораторные занятия, деловые игры и другие инновационные формы занятий, применяя разработанные им электронные презентации и комплекты заданий.

2. Планирование составляющих образовательного процесса.

Предусматривается как стандартные (электронная презентация, тесты для работы на занятии, перечень вопросов), так и индивидуальные (разработка тестов, контрольных вопросов, контрольных работ и заданий для самостоятельной проверки знаний) виды деятельности.

3. Анализ результатов проведенных занятий.

Руководитель оценивает работу магистранта по пятибалльной шкале по таким параметрам как: актуальность рассмотренных вопросов; новизна материала; полнота изложения; оценка восприятия аудиторией; оформление иллюстрированного материала.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что нельзя не оценить всю значимость педагогической практики, как одного из основных элементов образовательного процесса. Все вышеперечисленное предоставит магистранту возможность с легкостью ориентироваться в образовательном пространстве, учебно-методической литературе, а контакт со студентами при самостоятельном проведении занятий позволит наглядно установить организационно-методические стадии работы, укрепить навыки систематизации данных, а также поможет более грамотно и свободно отвечать на вопросы студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Организация научно-исследовательской работы студентов: Метод. рекомендации. / Сост. Н.К. Сергеев, В.В. Зайцев и др. - Волгоград: изд-во ВГПУ, 1991. - 30 с.

2. НИРС и подготовка специалистов в вузе // Подготовка специалиста в области образования. -СПб, 1997. - С. 212-219.

3. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н., Ярыгина Н.А. Влияние системы повышения квалификации на развитие ключевых компетенций специалистов // Вісник

Черкаського Університету. Серія: Педагогічні науки. 2009. № 163. С. 20-26.

4. Ярыгина Н.А. Вопросы экономического анализа деятельности вуза // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2011. № 1. С. 633-638.

5. Ярыгина Н.А. Повышение эффективности подготовки магистрантов экономических направлений // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 4 (22). С. 453-457.

*Статья поступила в редакцию 19.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 341.4 : 323.28

## ФАКТОРЫ И ЭЛЕМЕНТЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ТЕРРОРИЗМА КАК КОМПЛЕКСА ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

© 2017

Альсаеди Али Джаббар, аспирант

*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого  
(195251, Россия, Санкт-Петербург, улица Политехническая, 29, e-mail: alialsumari89@gmail.com)*

**Аннотация.** Термины «террор» и «терроризм» исторически употребляются в нескольких аспектах, что открывает пространство для произвольного манипулирования ими. Слово «террор» в переводе с латинского дословно означает «страх, ужас». Впервые термин употреблен в политическом лексиконе во Франции жирондистами и якобинцами, которые объединились для подготовки восстания и свержения «с помощью запугивания и помилования» кабинета министров при короле Людовике XVI. Проведенный анализ тенденций развития терроризма в мире дает основания утверждать, что действия внешних сил могут привести к активизации террористической деятельности в государстве. Геополитические **посягательства** отдельных развитых государств создают условия для насильственных по содержанию конфликтов, которые порождают терроризм. С другой стороны, деструктивные, сепаратистские силы или национально-патриотические движения, учитывая и используя эти посягательства, прибегают к террористическим методам действий для достижения своих местных целей. В условиях растущего геополитического напряжения Россия оказывается в эпицентре противоборства за доминирование на глобальном уровне. В таких условиях часть внутренних конфликтогенных факторов легко может приобрести международное глобальное содержание и трансформироваться в сферу террористической борьбы в ее самых тяжелых радикальных формах.

**Ключевые слова:** террор, международный терроризм, факторы терроризма, элементы терроризма, целенаправленные действия, террористические акты, причины распространения, биологические причины, социальные причины, геополитические факторы, религиозный фактор, государственно-политический фактор.

## FACTORS AND ELEMENTS OF INTERNATIONAL TERRORISM AS A SET OF TARGETED ACTIONS

© 2017

Al-saedi Ali Jabbar, post-graduate student

*Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University  
(195251, Russia, St.Petersburg, street Polytechnic, 29, e-mail: alialsumari89@gmail.com)*

**Abstract.** The terms “terror” and “terrorism” historically used in several ways, which opens space for arbitrary manipulation. The word “terror” in Latin literally means “fear, terror”. For the first time the term appeared in the political lexicon in France, the Girondins and the Jacobins, who teamed up to prepare a rebellion and overthrow “by means of intimidation and pardon” of the Cabinet of Ministers under Louis XVI. The analysis of tendencies of development of terrorism in the world gives grounds to assert that the actions of external forces can lead to activation of terrorist activities in the state. Geopolitical encroachment of individual developed countries create conditions for violent content of the conflicts that spawn terrorism. On the other hand, the destructive, separatist forces or the national-Patriotic movement, considering and using these attacks, have resorted to terrorist methods of action to achieve their local goals. In the conditions of growing geopolitical tensions, Russia is in the midst of confrontation for dominance at the global level. In such conditions a part of the internal conflict-generating factors can easily purchase international global content and transform into a sphere to combat terrorism in its most radical forms heavy.

**Keywords:** terror, international terrorism, factors of terrorism, the elements of terrorism, concerted action, acts of terrorism, the causes of proliferation, biological reasons, social reasons, geopolitical factors, religious factor, the state-political factor.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Начало третьего тысячелетия характеризуется бурными политическими процессами и появлением новых глобальных угроз мирового масштаба. Очевидно, что увеличение террористической угрозы является логическим следствием оживления региональных конфликтов и усиления военной напряженности в мире в целом. Поэтому сегодня на повестке дня мирового сообщества стоит вопрос решения проблем, угрожающих цивилизованному миру, которые могут существенно затормозить его прогрессивное развитие, в частности проблема распространения терроризма. В последние годы значительно выросло количество совершенных террористических актов, что привело к гибели безвинных людей и уничтожению значительных материальных ценностей. Терроризм приобрел чрезвычайно угрожающий характер не только для отдельных людей, народов, государств, но и для всего человечества.

Как составная часть общемировой политической реальности терроризм охватывает все новые регионы и социальные слои, настойчиво превращая мировое общество в своего заложника. Если в 1980 г. в мире было зафиксировано 500 терактов, то в 1996 г. их количество составило свыше 5 тысяч [1]. В течение последних 25 годы в мире прослеживается тенденция к росту количества террористических актов, которое, начиная с 1995 года, увеличилось до тысячи в год по всем его основным типам - политическому, национальному, религиозному,

криминальному.

На рубеже тысячелетий мировая прогрессивная мысль пришла к заключению, что терроризм, как опасное явление для человечества, входит в число мировых угроз, в первую очередь из-за того, что он стал самым распространенным средством решения конфликтов в разных регионах мира. Вирус насилия развивается как в высоко развитых странах, так и на периферии цивилизованного мира, на всех континентах. Но наиболее тревожным является формирование силового террористического поля глобального уровня на Евразийском континенте. Так, в Хартии европейской безопасности провозглашено, что международный терроризм представляет большую угрозу безопасности во всех своих формах и проявлениях, чем бы он не мотивировался, остается неприемлемым [2].

Целый спектр нерешенных проблем, высокая угроза международного терроризма для международного сообщества обуславливают необходимость проведения углубленного анализа, выявления стимулирующих факторов государственного и правового развития, разработки новых концептуальных подходов снижения террористической активности в мире.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Вопросы международного терроризма на протяжении многих лет изучает значительное количество исследователей: Антипенко

В. Ф., Грачев А. С. [3]; Замойский Л. П. [4], Минна Р. [5], Несук М. Д. [6], Моджорян Л. А. [7] и др.

К числу новейших исследований ближневосточной проблематики терроризма в России можно отнести серии публикаций и сборников, инициированных Институтом востоковедения РАН и Институтом изучения Израиля и Ближнего Востока, труды Е. Сатановского [8], К. Полякова [9], А. Хасянова [9], В. Ахмедова [10], В. Юрченко [11], В. П. Кириленко и А. Ю. Пиджакова [12; 13] и др.

Проблема анализа современной арабской политической мысли относительно способов и форм широкомасштабной трансформации Ближневосточного региона привлекает внимание специалистов всего мира. Значительный вклад в разработку данного вопроса внесли такие известные политологи, аналитики и востоковеды, как: Б. Л'юис (США), М. Линч (США), З. Бжезинский (США), Д. Кемп (США), М. Моаддель (США), У. Штайнбах (Германия), Е. Примаков (Россия), О. Малашенко (Россия) и др.

Невзирая на значительное количество исследований, посвященных вопросам международного терроризма следует учесть, что особенности международных отношений, а также исторические, религиозные и другие аспекты в регионе делают функционирование его политического и экономического пространства настолько переменчивым, что постоянное переформатирование ситуативных геополитических блоков и соответствующих внешнеполитических трансформаций региональных игроков в соответствующих блоках усложняет возможности относительно констатации постоянных связей и формирования выводов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основной целью исследования является определение факторов формирования и развития международного терроризма и выделение элементов международного терроризма как комплекса целенаправленных действий.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В значительной степени из-за применения насильственных методов в политике развитых стран современный терроризм приобрел образ глобального явления, которое угрожает безопасности мира. Обращение к тактике терроризма менее развитых государств и наций, которые были доминионами, как правило, сначала имело формы действий, применяемых в ответ на насилие. Причем жестокость и профессионализм действий возрастали в соответствии с ростом уровня противостояния.

Развитие современного терроризма предопределено:

- укреплением роли религии вследствие процесса идеологизации внутренней политики ряда стран мира и международных отношений;
- транснационализацией организованной преступности, активно занимающейся нелегальной торговлей оружием, радиоактивными материалами и т. п.;
- результатами научно-технического прогресса и распространением глобальных информационных технологий;
- высокими темпами мировой урбанизации.

Рассматривая причины все большего распространения международного терроризма, важно иметь в виду весь комплекс взаимообусловленных факторов, среди которых ведущее место занимают общие процессы глобализации, которые в разных формах охватили практически все государства мира, а также ярко выраженная тенденция развития однополюсной системы внешнеполитических отношений, маргинализация и обнищание значительной части населения планеты.

В качестве основных причин, которые способствуют распространению терроризма, следует выделить также:

- рост криминализации общества;
- попытка организованной преступности влиять на власть, а для этого часто применяя методы террора;
- высокая степень коррумпированности властных

структур, которая приводит к использованию в политическом противоборстве чисто криминальные методы борьбы.

Росту роли терроризма также способствовали и некоторые не менее значимые факторы. Так, невзирая на то, что сущность терроризма представляет запугивание и насилие, он как средство борьбы находит снисходительность, оправдание, а часто и поддержку философов, идеологов и других специалистов, не говоря уже о народных массах, интересы которых (социальные, этнокультурные, религиозные, территориальные и др.) террористы выражают и пытаются защитить.

Анализ современных межэтнических конфликтов, которые накрыли волной терроризма постсоветские страны, такие как Россия, Армения, Азербайджан, Грузия, Таджикистан, Узбекистан, Украина свидетельствует, что их главной причиной стало нерешенное противоречие между двумя взаимоисключающими международными принципами: правом наций на самоопределение и принципом целостности территории и нерушимости границ [14].

В. Антипенко отмечает, что основные причины терроризма следует искать в экономической, историко-культурной и психофизической сферах. К последним относятся:

- растущая разница в экономическом развитии государств и наций, которая образовалась в результате насильственного распределения и использования ресурсов, что приводит также и к социальной несправедливости на всех уровнях развития общества;
- многочисленные узлы межцивилизационных противоречий, которые исторически сложились и образуют условия для дискриминации определенных групп людей по национальным, религиозным, этнотерриториальным и другим подобным признакам;
- человеческая деструктивность, которая проявляется в психофизической сфере личности или группе личностей [1, с. 6].

В последнее время в научной литературе некоторыми исследователями обсуждается тезис, в соответствии с которым терроризм порождается бедностью, бесправностью, репрессиями со стороны государства и является экстремальной формой протеста - «асимметричной» тактикой насилия в борьбе за социальные, национальные или религиозные права обделенной части общества. Исследователи указывают на то, что современный международный терроризм быстро перерождается и становится все более похожим на крупный транснациональный бизнес и международное политико-идеологическое движение. Так, по некоторым оценкам, размеры «новой экономики террора» представляют 1,5 трлн. дол. или 5 % мирового валового продукта [15, с. 27].

Главной причиной терроризма как транснационального коммерческого и политического направления современности, по мнению О. Арбатова, есть всестороннее расширение своего «оборота» и воссоздание среды пребывания: межгосударственных и этнорелигиозных конфликтов со всеми их социальными последствиями, торговле наркотиками, оружием, материалами, технологиями и людьми [16, с. 126].

Как отмечают некоторые исследователи, именно на почве бедности во многом и находит широкое распространение терроризм, который в условиях глобализованного мира приобретает черты международного характера и является одним из показателей межцивилизационных противоречий и конфликтов [17].

И все-таки, в большинстве стран главной причиной терроризма признаются социальные противоречия. Разграничение, разрыв между состоятельными и бедными странами и слоями населения увеличиваются, растет уровень маргинализации в мире. И это неминуемо ведет к распространению международного терроризма и усилению маргинального экстремизма [18].

На наш взгляд, терроризм как насильственное дей-

ствие формировался в общественной культуре насилия, которая сложилась позитивные представления о нем, соответствующими установками и взглядами, которые передаются из поколения в поколение. Всей поступью истории было сформировано и закреплено в массовом сознании известные традиции политической практики и социальной жизни, которые на сегодня все чаще способствуют выбору террористических методов и средств разрешения разных конфликтов. В целом же видится присутствие историко-культурного элемента в механизме активизации и трансформации современного терроризма.

По итогам анализа природы происхождения терроризма и причин его распространения можно выделить две группы оснований:

- биологические причины – терроризму благоприятствует насильственная сущность человека, естественное стремление людей использовать любые доступные средства для достижения своей цели, включая угрозы интересам других;

- социальные причины - действиям террористов чаще всего способствуют демократические гарантии в сфере прав человека; Террористы, с одной стороны, злоупотребляют ими, а с другой - провоцируют власть на ограничение данных свобод в ответ на террористические акты, что приводит к неудовлетворению населения и росту социальной базы террористов.

Рост фактора государственной причастности к терроризму значительно усложняет ситуацию. Религиозные террористические группировки часто становятся дешевым и действенным средством продвижения отдельных государств на пути достижения определенных политических целей в международных делах. К этому добавляются вопросы национализма и сепаратизма, в которых религиозный компонент нередко является частью сложного конгломерата культурных, политических и языковых факторов.

Мы можем утверждать, что в возникновении и распространении терроризма и экстремизма определенную роль играют государственно-политические и геополитические факторы.

Рост интереса ряда государств и стран к использованию терроризма и экстремизма целью ослабления противоборствующей стороны растет в связи с существующими между ними противоречиями и конфликтами. Стоит признать, что современная антитеррористическая борьба до некоторой степени не учитывает причинно-следственную связь между теми или иными событиями. Во многом это связано с политическим фактором в международном терроризме.

С учетом того, что каждая страна, осуществляя свою внешнюю политику, преследует свою определенную цель, любая акция международных террористических структур может в то же время нанести вред одним и определенным образом сыграть в пользу интересов других государств.

Это основной источник так называемых двойных стандартов оценки террористических угроз, который позволяет терроризму распространяться, эволюционировать, ангажировать политической, религиозной и национально-освободительной прикрытием.

После распада СССР большинство стран СНГ начали перестройку бюрократической системы государства, которая в итоге привела к нивелизации принципов социальной справедливости и моральных ценностей. В результате значительная часть национальных экономик превратилась в теневые экономики, с контролем со стороны организованной преступности, лидеры которых использовали террористические способы для решения вопросов захвата и удержания сфер влияния и авторитетного положения.

Акты терроризма применялись для убийства политических деятелей, устранения руководителей бизнес-структур, экономических и правительственных лидеров.

Дестабилизирующие процессы особенно усиливались во время избирательных кампаний, когда существовала необходимость устранения явных конкурентов.

Сегодня в России есть факторы, существование которых формирует почву для возникновения разных по масштабам и систематичности террористических проявлений. Фактически любой терроризм так или иначе детерминирован экономически.

В условиях обострения кризиса в политической, экономической и социальной сферах актуализируются факторы, содействующие развитию терроризма: криминализация общества, коррупция, экономический спад в стране, рост цен, задолженности по заработной плате, высокий уровень безработицы, отсутствие средств к существованию, обнищание населения, рост недовольства существующими условиями жизни, разгул преступности.

Такие переломные моменты в жизни страны, как правило, сопровождаются повышенной нервной готовностью ее граждан к резким, необдуманным агрессивным поступкам, порождают состояния противостояния в обществе, ведут к попыткам политических лидеров использовать недовольство людей в своих корыстных интересах, в том числе и с использованием террористических методов.

В качестве еще одного аспекта популярности терроризма среди солидарной части населения, а особенно молодежи, следует отметить высокую степень его морального оправдания по сравнению с криминальной преступностью, которая тоже является одной из болезненных проблем человечества.

Особое значение придается высокому социальному уровню и должностному положению участников для достижения террористами целей борьбы. Террористические формирования в дальнейшем образуют основу органов правопорядка, вооруженных сил и т.п., как это имело место в Израиле, Чечне, Палестине.

Многие исследователи отмечают высокую степень духовно-этической заангажированности террористов, боязни приспособления, тяге к необычному, отбрасыванию существующего состояния, связанного с потребностью в элитарной значимости [19].

Стоит обратить также внимание на демографический фактор, как содействующий распространению терроризма. В частности глобальные демографические диспропорции способствуют росту численного потенциала терроризма через прекращение прироста населения в богатых странах с ростом старения населения на фоне прироста населения в самых бедных и перенаселенных странах Азии, Африки, Латинской Америки. Молодое поколение, не видя жизненных перспектив, ощущает несправедливость, зависть, ненависть, что формирует желание что-то изменить любыми способами, вплоть до террористических.

Социально-психологический аспект роста роли терроризма ряд ученых связывает также с особенной атмосферой, которую порождает НТР [20].

Прямое влияние НТР на рост роли терроризма как средства борьбы проявляется в значительном увеличении возможностей террористов, которые зачастую превосходят возможности правоохранительных систем. Это происходит, с одной стороны, через скрытый, внезапный характер тактики террористов, опосредованность объектов нападения, а с другой - правоохранительным структурам придется действовать более открыто, предмет их устремлений понятен, потому эффективность технических средств борьбы в их руках бывает не такой высокой.

Следует также помнить, что террористы способны сделать своим оружием средства массового уничтожения, и в том числе ядерное оружие. Известны случаи нелегальной торговли ядерными материалами, зафиксированные после распада Советского Союза.

Следовательно, как показывает анализ, терроризм, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)



который опирался на ограниченные ресурсы и был направлен против преобладающих по мощности государств, радикально изменился за последние годы. Сегодня характерным для него является абсолютное пренебрежение жизнью тысяч людей. Можно считать, что фактически уже создана индустрия международного терроризма с огромными информационными, финансовыми, технологическими и другими возможностями.

К тому же надо учитывать, что высокий технический уровень жизнеобеспечения городов, территорий, государств предусматривает высокий потенциал деятельности террористов [21, с. 133-134].

Как видим, сама тактика террора содержит потенциал, эффективность которого растет с развитием цивилизации и НТП, делая терроризм все более опасным оружием, которое уже сейчас полностью соизмеримо по масштабам угрозы для человечества с термоядерным и другим оружием массового уничтожения.

На основании изложенного можно выделить составляющие международного терроризма и террористических актов как комплекса целенаправленных действий (табл. 1).

Пространственные и временные характеристики предусматривают распределение терроризма:

1. По продолжительности террористической деятельности и повторяемости террористических актов:

- кратковременный и продолжительный;
- однократный и повторяющийся.

Таблица 1 - Элементы международного терроризма и террористических актов как комплекса целенаправленных действий (разработаны и интерпретированы автором)

Элементы	Характеристика элементов
Субъект (субъекты)	- государство (специальные государственные службы, санкционированные на осуществление террористической деятельности, и террористические организации, поддерживаемые государством) - международные и национальные террористические организации, (националистические, религиозные, другие); - террористы-одиночки
Объект (объекты)	непосредственные объекты террористических актов - объекты собственно насилия и противоправных действий - косвенные объекты террористических актов - объекты запугивания и давления, от которых, как правило, зависит достижение цели субъекта террористической деятельности, его требований
Субъективная сторона	отображает интересы и намерения субъекта, является внутренним источником поведения, направляет и регулирует объективную сторону, психологическое отношение субъекта к своим общественно опасным деяниям и их общественно опасным последствиям
Объективная сторона	- общественно опасное действие (бездействие) субъекта - вредное последствие - причинная связь между ними
Причины и мотивы	- причины - факторы, побуждающие субъекта к совершению террористического акта (цель и причины часто не совпадают) - мотивы: иррациональные и неосознаваемые (самоутверждение, самоидентификация, героизм и т. п.), объективные (религиозные, влияние социума, экономические и т. п.), психологические
Цель	провозглашается террористами - что они требуют; может иметь политический, религиозный, экономический или иной характер.
Пространственные и временные характеристики	предусматривают распределение терроризма по продолжительности, повторяемости, месту осуществления, ареалу распространения
Используемые инструменты (средства)	на практике субъекты терроризма, как правило, сочетают несколько средств

2. По месту их осуществления:

- в зависимости от географии: латиноамериканский, восточноевропейский и т. п.;
- пространства - водный, воздушный, наземный и т. п.;
- ареал распространения: локальный (местный), государственный, межнациональный, глобальный.

В качестве объектов террористического влияния можно выделить:

- органы государственной власти и управления;
- определенные категории граждан (выбранные по политическим, социальным, национальным, религиозным и др. принципам);
- в основном - случайные люди;
- места массового пребывания людей;
- здания, сооружения, транспортные средства и коммуникации;
- в целом - общественный порядок в стране.

Как показывает практика и ее анализ, в последние годы значительно расширились применяемые террористами действия: массовые отравления, радиоактивное заражение, заражение опасными болезнями, распро-

странение эпидемий и эпизоотий и т. п., и средства для террористических актов: взрывные устройства широкого спектра действия, радиоактивные, ядовитые и другие опасные химические вещества, в том числе атомное оружие.

В связи с принятием странами дополнительных мер безопасности международный терроризм может сосредоточить свою деятельность на новых целях - нефтепроводах, системах энергоснабжения, водных коммуникациях и других важных объектах стратегического характера.

В то же время, как показывает практика, выбор террористических объектов и жертв для реализации своих ужасающих замыслов сегодня уже не очерчен каким-то государством, политической, национальной или религиозной принадлежностью. В настоящее время нельзя быть уверенным, что система безопасности любой страны не поддастся испытаниям террористических атак.

Последние события в мире демонстрируют трагическую реальность таких атак. Отмеченные и другие обстоятельства приобретают особый вес, учитывая то, что Россия сегодня является активной участницей антитеррористической коалиции. Она входит в антитеррористический комитет региональных формирований, в том числе и Антитеррористический центр СНГ.

Кроме того современный терроризм отличается использованием крайнего насилия, что отделяет также характер умышленно вызванного психического эффекта. Органической частью современного терроризма является как интенсивное запугивание, террор одних, так и подстрекательство других, потенциальных сообщников и последователей террористов.

Таким образом, можно констатировать, что с субъективной точки зрения терроризм – это преступление, всегда преднамеренное, которое осуществляется с прямым умыслом. При этом умысел террориста отличается от умысла убийцы. Если в случае убийства есть два субъекта - преступник и жертва, то в террористическом акте участие принимает и третий субъект - органы власти или общественность, к которым апеллирует террористическая группировка или террорист. Жертвы террориста могут и не интересоваться, как в случае убийства, они не цель его действий, а только - средство. Их действия направлены на достижение своей цели (политической, сепаратистской, религиозной и т.д.) с помощью привлечения общественного внимания, запугивания населения и представителей власти, пропаганды своих политических, религиозных, националистических или других убеждений. При этом имеет место полное безразличие к жертвам, особая жестокость и массовость безвинных и случайных жертв.

Трактовка объективного общепринятого понимания терроризма требует учета сложности структуры этого феномена, который является единым монолитным явлением с четко определенными пределами и является методом политической борьбы, которая используется разнообразными политическими силами.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Наиболее оптимальным и теоретически обоснованным, на наш взгляд, исходя из проведенного исследования, является такое определение: терроризм - это особая форма насилия, сущностное свойство которой состоит в запугивании, намерении создать атмосферу страха и паники, обстановку социальной незащищенности, дестабилизировать политическую ситуацию с целью принуждения власти принять выдвигаемые требования или необходимые решения.

Следовательно, терроризм - это подвижная, многомерная система, которая взаимодействует с системой общественно-государственной, что ей противостоит. Выступая в качестве продукта современной общественной системы и функционируя внутри нее, терроризм, наряду с использованием научно-технических достижений, все чаще превращает демократические институты в

оружие, обратимое против этой же системы. Кроме этого, по мере развития цивилизации, с одной стороны, а с другой - по мере разрастания терроризма как общественного и криминального явления, его возможности поглощать элементы противодействующей системы растут. В этом заключается живучесть, приемлемость и даже привлекательность терроризма как средства борьбы. Любой терроризм всегда имеет внутреннюю почву, внутренние причины возникновения и внутреннюю цель.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антипенко В. Ф. Современный терроризм: состояние и пути его предупреждения в Украине // Дис. канд. юрид. наук: 12.00.10. К., 1999. 178 с.

2. Хартия европейской безопасности. Стамбул, ноябрь 1999 г.

3. Грачев А. С. Политический экстремизм. М.: Мысль, 1986. 276 с.

4. Замойский Л. П. Тайные пружины международного терроризма. М.: Международные отношения, 1982. 107 с.

5. Минна Р. Мафия против закона / пер. с итал. М.: Прогресс, 1988. 346 с.

6. Несук М. Д. О терроризме действительном и вымышленном. Львов: Каменяр. 1986. 149 с.

7. Моджорян Л. А. Терроризм: правда и вымысел. М.: Юрид. лит.-ра. 1986. 244 с.

8. Сатановский Е. Франшиза на терроризм. Военно-промышленный курьер. 2016. № 10 (625).

9. Поляков Х., Хасянов А. Палестинское движение сопротивления в период интифады: проблемы и противоречия. М., 2000. 348 с.

10. Ахмедов В. М. Ливанская «хизбалла» как военно-политический «центр силы» на Ближнем востоке: эволюция и перспективы в свете ближневосточных интересов России // «Исламизм после 11 сентября 2001 г. и начала глобальной антитеррористической операции». М.: МГУ им. Ломоносова. 21.03.2002.

11. Юрченко В.П. Саудовская Аравия: проблемы противодействия терроризму и исламскому экстремизму // Терроризм. М., 2004.

12. Кириленко В. П., Пиджаков А Ю. Современный терроризм - глобальная угроза человечеству. Монография. СПб, 2008. 464 с.

13. Кириленко В.П., Пиджаков А.Ю. Ядерный терроризм и международно-правовые механизмы борьбы с ним // Ученые записки Санкт-Петербургского им. В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2006. С.-Пб.: РИО СПб филиала РТА, 2006, № 2 (26). С. 291-300.

14. Котвицкий А. А. Терроризм как социальное явление: понятие и признаки // Вестник Житомирского государственного ун-та. 2004. N 18. С. 40-43.

15. Набиев В. Государственная политика в области международного сотрудничества по борьбе с терроризмом / В. Набиев. Власть. 2007. № 8. С. 27.

16. Арбатов А.Г. Новое лицо терроризма / Угроза ядерного терроризма // Под ред. А.Г. Арбатова. М.: ИМЭМО РАН, 2008. 118 с.

17. Сукачев С.Я. Бедность как фактор терроризма [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/1758/1/04ssyaft>.

18. Гушер А.И. Проблема терроризма на рубеже третьего тысячелетия новой эры человечества // Журнал теории и практики Евразийства. № 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.nasledie.ru/terror/25\\_8/hhhh1.html](http://www.nasledie.ru/terror/25_8/hhhh1.html).

19. Ольшанский Д. В. Психология терроризма. СПб, 2001. 288 с.

20. Посохова Н. В. Социально-психологический аспект терроризма // Общество: политика, экономика, право. - 2011. - № 2. - С. 44-46.

21. Быструхин Г. Противодействие терроризму и кризис современных правовых норм развитых государств // Предпринимательство, хозяйство и право. - 2006. - № 8.

- С. 133-136.

*Статья поступила в редакцию 06.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 343.21

## К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ПРЕСТУПНОСТИ

© 2017

**Валуйсков Николай Викторович**, кандидат юридических наук, доцент

**Бондаренко Любовь Викторовна**, кандидат экономических наук

**Арутюнян Ани Давидовна**, ассистент

*Донской государственной технической университет (Институт сферы обслуживания и  
предпринимательства, филиал в г.Шахты)*

*(346500, Россия, Шахты, ул. Шевченко 147, e-mail: ya.ani18@yandex.ru)*

**Аннотация.** Преобладающими чертами действующей редакции Уголовного кодекса РФ выступают последовательно проводимая в его нормах дифференциация уголовной ответственности, исходя из степени общественной опасности совершенных деяний, и своевременная криминализация новых преступных проявлений. Автор подробно анализирует в статье эти две характерные черты Уголовного кодекса РФ, выявляет некоторые проблемы в процессах дифференциации уголовной ответственности и криминализации преступных посягательств. В частности, автор исследует проблему обоснованности дифференциации уголовной ответственности, указывает на отсутствие в отечественном уголовном законодательстве концептуальной проработки целей, пределов и прогнозируемых результатов уголовно-правового воздействия. Рассуждая о криминализации противоправных деяний, автор также останавливается на проблеме ее обоснованности, с точки зрения экономии мер уголовно-правового воздействия. Автор приходит к выводу, что криминализация не должна проводиться, если противодействие тому или иному общественно вредному деянию возможно и эффективно посредством использования иных, менее строгих мер правового воздействия (например, гражданско-правовых или административно-правовых). По мнению автора, именно такой подход позволит преодолеть устоявшуюся сегодня практику беспрестанного внесения в Уголовный кодекс РФ изменений в части так называемой «спонтанной криминализации» тех или иных деяний, представляющихся на данный момент федеральному законодателю требующими таковой (в силу, например, общественного мнения). Таким образом, основные усилия федерального законодателя должны быть сосредоточены на экономии уголовной репрессии и, следовательно, на уменьшении объемов практики назначения наказания в виде реального лишения свободы. В этом контексте автор формулирует предложения об исключении уголовного наказания в виде лишения свободы за совершение ряда преступлений экономической направленности. Кроме того, автор поддерживает введение однократной административной преюдиции в качестве условия для привлечения виновного к уголовной ответственности за совершение экономических преступлений небольшой и средней тяжести.

**Ключевые слова:** Уголовный кодекс РФ, преступность, дифференциация уголовной ответственности, криминализация, штраф, лишение свободы, административная преюдиция.

## REVISITING THE ISSUE OF IMPROVEMENT OF CRIMINAL LAW IN THE INTEREST OF CRIME PREVENTION

© 2017

**Valuyskov Nicolay Viktorovich**, candidate of juridical sciences, associate professor

**Bondarenko Lyubov Viktorovna**, candidate of economic sciences

**Arutiunian Ani Davidovna**, assistant

*Don State Technical University (Institute of service sector and entrepreneurship branch Shakhty)*

*(346500, Russia, Shakhty, Shevchenko st., 147, e-mail: ya.ani18@yandex.ru)*

**Abstract.** The provisions of the current Criminal Code of the Russian Federation are fundamentally focused on consistent differentiation of criminal liability depending on the degree of public danger of a committed crime and on timely criminalization of new forms of the criminal conduct. In the article, the author thoughtfully analyzes these two key features of the Criminal Code of the Russian Federation and reveals certain problems arising in the process of differentiation of criminal liability and in the process of criminalization of punishable offences. Thus, the author studies the issue of coherence of differentiation of criminal liability and points out that the Russian criminal law has never relied upon the conceptual definition and assessment of purposes, limits and expected results of criminal sanctions. Talking about criminalization of offences, the author highlights an issue of its justification in the context of restriction of penal sanctions. The author determines that criminalization should not take place if a certain socially dangerous act may be prevented successfully with other, less strict, legal (for example, civil law or administrative) measures. According to the author, this approach would allow to overcome the existing practice of introducing on a recurring basis amendments to the Criminal Code on the back of “spontaneous criminalization” of social acts for the reason that the federal lawmaker believes this very act requires it (in accordance with the public opinion, for example). Consequently, the federal legislator should concentrate its efforts on restricting criminal prosecution and, by this means, on reducing the amount of custodial sentences. In this light, the author outlines several proposals aimed at eliminating criminal sanctions leading to custodial sentences for economic crimes. Besides, the author seconds an idea of establishing a one-time administrative issue preclusion as a condition for criminal prosecution for economic crimes of little and average gravity.

**Keywords:** Criminal Code of the Russian Federation, crime, differentiation of criminal liability, criminalization, penalty, custody, administrative issue preclusion.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Как справедливо отмечается в литературе, «в большинстве случаев изменения кодифицированного закона [Уголовного кодекса РФ] объясняются изменением уголовной политики и попыткой активизировать роль государства в противодействии конкретным видам опасного поведения. Эти задачи обычно достигаются путем изменения правил наказания, введением специальных составов преступлений и увеличения числа альтернативных признаков составов преступлений» (Т.В. Кленова [1, с. 31-32]). За двадцатилетний период действия Уголовного кодекса

РФ в него были внесены многочисленные изменения, в результате которых, в том числе, были декриминализованы простое и злостное хулиганство, причинение вреда здоровью средней тяжести по неосторожности, в результате нарушений правил охраны труда, правил дорожного движения, обмана потребителей. Это вызывает обоснованную критику специалистов уголовного права (например, В.С. Минская [2, с. 438-449], А.Н. Игнатов [3, с. 24-31]). С другой стороны, массивная «точечная криминализация» ряда преступлений в сфере экономической деятельности (примером чему выступает практически вся глава 22 Уголовного кодекса РФ) не со-



проводятся уголовно-правовой пенализацией ряда общественно опасных деяний в сфере финансового рынка, корпоративного управления, использования инсайдерской информации, банковской и внешнеэкономической деятельности, в том числе с использованием компаний, зарегистрированных в офшорных зонах. На такой диссонанс в использовании инструментов криминализации и декриминализации постоянно обращается внимание в литературе (И. Егоров[4]).

С учетом изложенного, а также исходя из того, что именно интенсификация уголовного законодательства выступает и будет выступать приоритетом дальнейшего совершенствования российского уголовного права (В.П. Кашепов [5, с. 277]), особую остроту приобретает проблема повышения эффективности уголовного законодательства в противодействии преступности. В статье данная проблема анализируется и разрешается исходя из следующих концептуальных посылов: внедрение в практику уголовного законодательства обоснованности проводимых криминализации и декриминализации деяний, дифференциации уголовной ответственности и максимальной индивидуализации применения к виновным мер уголовно-правового воздействия.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* В литературе отмечается, что для успешного противодействия преступности важно, чтобы проводимая федеральным законодателем криминализация была обоснованной, «своевременной» (Н.А. Лопашенко [6, с. 296]) и не осуществлялась, если противодействие тому или иному общественно вредному деянию возможно и эффективно посредством использования иных, менее строгих мер правового воздействия (В.Н. Кудрявцев, А.В. Наумов [7, с. 22]). Иными словами, уголовно-правовая пенализация деяний должна исходить из экономии мер уголовно-правового воздействия. По оценкам специалистов, именно такой подход к уголовно-правовому регулированию позволит избежать дисбаланса санкций и сохранить «равновесие, разумные пределы уголовно-правового воздействия» (А.В. Малько [8, с. 328]) на виновных лиц.

В этом аспекте в литературе чаще всего поднимается вопрос об исключении уголовного наказания в виде лишения свободы за совершение таких преступлений, как кража, мошенничество, грабеж, угон автотранспортного средства (И. Буранов [9, с. 5]). Обосновывается, что необходимо менять сам подход к квалификации преступлений, совершаемых в сфере экономической деятельности: за совершение «экономического» преступления следует назначать «экономическое» наказание (В.В. Лунеев [10, с. 12]).

Автором подчеркивается, что либерализация уголовно-правового регулирования не должна подрывать уголовно-правовое значение применяемых мер воздействия. Штраф, применяемый в качестве уголовно-правовой санкции, должен иметь карательную функцию в отношении виновного, и ни в коем случае не приобретать гражданско-правовые черты компенсирующего характера.

Отдельное внимание в аспекте совершенствования уголовного законодательства автором уделяется анализу работ, в которых предлагается введение уголовной ответственности для юридических лиц (С.Г. Келина [11, с. 172-177], М.Ю. Дворецкий [12, с. 303-310], Н. Щедрин, А. Востоков [13, с. 58-60]).

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Основной целью статьи выступает проведение анализа специальной литературы, норм Уголовного кодекса РФ с тем, чтобы на основании полученного представления о состоянии и тенденциях развития уголовного законодательства РФ, его правоприменительной практики сделать некоторые выводы и сформулировать практически значимые предложения по повышению эффективности

уголовно-правовых норм в своевременном и адекватном противодействии преступности.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Как отмечается в литературе, «эффективность уголовно-правового регулирования следует оценивать по полноте решения конкретных задач уголовного законодательства, определенных в части 1 статьи 2 Уголовного кодекса РФ, – регулирования, охраны и предупреждения» [14, с. 35]. В Российской Федерации (РФ) основным актом, нацеленным на системное и комплексное урегулирование вопросов уголовно-правового противодействия преступности, выступает Уголовный кодекс РФ, принятый еще в 1996 году и вступивший в силу в 1997 году. Можно сказать, что Уголовный кодекс РФ задает вектор развития всему уголовному законодательству страны, и двадцатилетний опыт его практического применения позволяет сделать некоторые выводы об эффективности содержащихся в нем уголовно-правовых норм с тем, чтобы определить основные направления дальнейшего их совершенствования.

Давая общую оценку роли Уголовного кодекса РФ в противодействии преступности, прежде всего, стоит сказать о тех многочисленных изменениях, которые были в него внесены федеральным законодателем за период его действия. Было принято свыше ста законов, посредством которых было внесено около 700 изменений и дополнений в Уголовный кодекс РФ. По оценкам экспертов, на сегодняшний день неизменными остаются всего лишь 18 статей Уголовного кодекса РФ [15, с. 192].

Безусловно, многочисленность вносимых изменений не является специфической чертой уголовного законодательства, отражая общее состояние законотворческой практики в нашей стране. Во многом такая активность федерального законодателя спровоцирована необходимостью «наращивания» уголовно-правового потенциала в борьбе с преступностью, прежде всего, за счет интенсификации уголовного законодательства в части охраны соблюдения интересов личности, общества и государства. По мнению В.П. Кашепова, именно интенсификация уголовного законодательства выступает и будет выступать приоритетом дальнейшего совершенствования российского уголовного права [5, с. 275]. Причем, справедливо ради, нужно сказать, что такая интенсификация вызвана необходимостью своевременного (зачастую даже оперативного!) реагирования на рост преступных проявлений, изменение их качественной характеристики за счет «усложнения» форм и способов реализации объективной стороны составов и технической оснащенности организованной преступности» [5, с. 277].

Преобладающими чертами действующей редакции Уголовного кодекса РФ (с учетом внесенных изменений) выступают последовательно проводимая в его нормах дифференциация уголовной ответственности, исходя из степени общественной опасности совершенных противоправных деяний, и своевременная криминализация новых преступных проявлений.

Содержательно дифференциация уголовной ответственности выражается, с одной стороны, в применении более суровых мер уголовно-правового воздействия к лицам, совершившим тяжкие и особо тяжкие преступления, рецидивистам, членам организованных преступных групп и сообществ, а, с другой стороны, в применении более мягких мер уголовно-правового воздействия к лицам, виновным в преступлениях небольшой и средней тяжести, совершившим таковые преступления впервые, а также по неосторожности.

Отдельно следует остановиться на дифференциации уголовно-правового регулирования ответственности за неосторожные преступления различных категорий (статья 26 Уголовного кодекса РФ). Дело в том, что снижение верхних пределов предусматриваемых за совершение неосторожных преступлений санкций не единственная мера рационализации их наказуемости. В лите-

ратуре не раз уже указывалось на необходимость пересмотра всей системы мер наказаний за неосторожные преступления, чтобы таковые качественно отличались от мер наказаний, предусматриваемых за совершение умышленных преступлений. Проводимое федеральным законодателем совершенствование мер наказаний за неосторожные преступления не должно ограничиваться унификацией минимальных и максимальных пределов санкций за совершение одинаковых по степени тяжести неосторожных преступлений [16, с. 100].

При проведении дифференциации мер наказания, применяемых к преступлениям различной тяжести (в соответствии с их категоризацией, определенной в статье 15 Уголовного кодекса РФ), очень важно сохранить, по словам А.В. Малько, «равновесие, разумные пределы уголовно-правового воздействия» [8, с. 328] на лиц, виновных в их совершении, обеспечивая таким образом индивидуализацию наказания. Речь, прежде всего, идет о необходимости учета при выборе вида наказания его будущих издержек. В этом отношении вызывает полную поддержку такой вид уголовного наказания, как ограничение свободы (или домашний арест), введение новой редакции которого в 2010 году [17] стало важным этапом либерализации российского уголовного законодательства [18, с. 212-214].

В качестве самостоятельного вида наказания ограничение свободы уже предусматривалось в первоначальной редакции Уголовного кодекса РФ, однако фактически не применялось в силу отсутствия механизма осуществления контроля и надзора за его применением. Суть наказания состоит в том, что осужденный отбывает назначенное ему наказание дома с наложением ограничений на свободу его передвижения. При этом за поведением осужденного надзирают уголовно-исполнительные инспекции (по месту его жительства), сотрудники которых для этого вправе использовать различные аудиовизуальные, электронные, другие технические средства [19]. По замыслу законодателя, этот вид наказания, не имея прямо выраженный репрессивный характер, способствует усилению профилактического потенциала уголовного законодательства в противодействии преступности.

Остановившись на второй сущностной черте развития современного уголовного законодательства РФ – криминализации противоправных деяний, – прежде всего, хотелось бы подчеркнуть, что криминализация должна быть обоснованной, «своевременной» [6, с. 296] и не проводиться, если противодействие тому или иному общественно вредному деянию возможно и эффективно посредством использования иных, менее строгих мер правового воздействия [7, с. 22]. Иными словами, уголовно-правовая пенализация деяний должна исходить из экономии мер уголовно-правового воздействия. Именно такой подход позволит избежать дисбаланса санкций и рассогласования взаимосвязей в структуре норм и институтов уголовного права.

К сожалению, внося изменения в Уголовный кодекс РФ, законодатель зачастую стремится разрешить те социально-экономические проблемы, решение которых практически возможно путем использования мер административно-правового или гражданско-правового регулирования (что наглядно демонстрирует глава 22 Уголовного кодекса РФ «Преступления в сфере экономической деятельности»). «В большинстве случаев изменения кодифицированного закона [Уголовного кодекса РФ] объясняются изменением уголовной политики и попыткой активизировать роль государства в противодействии конкретным видам опасного поведения. Эти задачи обычно достигаются путем изменения правил наказания, введением специальных составов преступлений и увеличения числа альтернативных признаков составов преступлений» [1, с. 31-32].

Так, введенная на основании Федерального закона от 8 декабря 2003 года № 162-ФЗ «О внесении из-

менений и дополнений в Уголовный кодекс Российской Федерации» [20] обширная реформа уголовного законодательства несла в себе ряд недостатков, в числе которых исключение из перечня наказаний конфискации имущества, отказ от института неоднократности преступлений (что привело к искусственному переводу значительной части особо тяжких преступлений в категорию тяжких, а тяжких – в категорию средней и небольшой тяжести), декриминализация простого и злого хулиганства, причинения вреда здоровью средней тяжести по неосторожности, а также в результате нарушений правил охраны труда, правил дорожного движения, хулиганства, обмана потребителей [2, с. 438-449]. Это вызвало обоснованную критику специалистов уголовного права [3, с. 24-31], и в дальнейшем правоприменительная практика поставила под вопрос способность Уголовного кодекса РФ в редакции названного федерального закона обеспечить неотвратимость уголовной ответственности за совершение ряда особо опасных преступлений. Более того, все эти изменения позволили некоторым авторам высказать свое мнение «о разрушении концептуальной направленности уголовного законодательства, утвержденной законодателем при создании Уголовного кодекса РФ в 1996 году» [21, с. 132-133; 22, с. 6].

При этом, несмотря на массовый характер вносимых в Уголовный кодекс РФ ежегодных изменений, до сих пор не криминализированы ряд общественно опасных деяний в сфере финансового рынка, корпоративного управления, использования инсайдерской информации, банковской и внешнеэкономической деятельности, в том числе с использованием компаний, зарегистрированных в офшорных зонах [4].

О существующих проблемах в сфере уголовного законодательства свидетельствуют не только многочисленные изменения в Уголовный кодекс РФ, но и значительное количество обращений в Конституционный Суд РФ. Так, только в 2012 году из 18745 обращений около 6000, точнее 5990, касалось вопросов конституционности норм уголовного законодательства [15, с. 193].

В ежегодных посланиях Президента РФ Федеральному Собранию РФ регулярно, начиная с 2009 года, ставится задача дифференциации уголовной ответственности и индивидуализации применяемых мер наказания. «Уголовное наказание – как на уровне закона, так и на стадии его применения судами, должно быть адекватным совершенному преступлению и, соответственно, лучше защищать интересы общества и интересы потерпевшего» [23]. Основные усилия федерального законодателя должны быть сосредоточены на экономии уголовной репрессии и, следовательно, на уменьшении объемов практики назначения наказания в виде реального лишения свободы, а значит, и числа лиц, отбывающих наказания, связанные с изоляцией от общества.

Исходя из этих посылов, в литературе высказывается ряд предложений по повышению эффективности уголовного законодательства в противодействии преступности. Данные предложения не содержат абсолютно новых положений, неизвестных науке уголовного права, но опираются на достижения современной уголовно-правовой теории, отражая всего лишь некоторые проблемы уголовного законодательства, ставшие наиболее зримыми с учетом результатов мониторинга правоприменительной практики. Будучи ограниченными рамками настоящей статьи, остановимся на некоторых из них.

Рядом исследователей предлагается введение в российское законодательство уголовной ответственности для юридических лиц [11, с. 172-177].

Уголовная ответственность юридических лиц успешно применяется в США, Великобритании и Китае [12, с. 303-310]. Ее введение является международным обязательством нашей страны. Сегодня административная ответственность юридических лиц уже регулируется Кодексом РФ об административных правонарушениях, практика применения которого (в соответствующей ча-

сти) демонстрирует необходимость криминализации отдельных видов административных правонарушений, совершаемых юридическими лицами, в частности, в сфере экологического законодательства, так как применяемые к юридическим лицам меры административно-правового воздействия обнаруживают свою неадекватность степени опасности таких нарушений и размеру причиняемого в результате их совершения ущерба.

Так, по мнению Н. Щедрина, в отношении юридических лиц было бы целесообразным закрепление в Уголовном кодексе РФ таких мер воздействия, как лишение льгот, ограничение свободы предпринимательской деятельности, ликвидация юридического лица, наложение ареста на имущество юридического лица либо его конфискация [13, с. 58-60].

Второй мерой совершенствования уголовного законодательства, наиболее часто предлагаемой в теории уголовного права, выступает закрепление в Уголовном кодексе РФ (его Общей части) правил квалификации преступлений, то есть ограничивающих криминализацию или декриминализацию деяний.

В статье 2 Уголовного кодекса РФ перечисляются объекты уголовно-правовой охраны (по степени их значимости), однако при этом в уголовно-правовых нормах не закрепляются пределы и объем такой уголовно-правовой охраны. В этой связи для отечественного уголовного законодательства не теряет своей актуальности концептуальная проработка «целей, пределов и прогнозируемых результатов уголовно-правовой охраны социальных ценностей» [24, с. 95-96].

Указание лишь на наличие общественной опасности в посягательствах совершенно недостаточно, поскольку функции уголовного права к охранительным и предупредительным задачам. Отсутствие указания на противоправность позволяет беспредельно расширять круг «общественно опасных» деяний. Поэтому научная проработка оснований криминализации общественно опасных деяний остается одной из первоочередных задач повышения эффективности уголовного законодательства в противодействии преступности, особенно с учетом устоявшейся сегодня практики беспрестанного внесения в Уголовный кодекс РФ изменений в части так называемой «спонтанной криминализации» тех или иных деяний, представляющих на данный момент федеральному законодательству требующими таковой (в силу общественного мнения либо каких-либо иных факторов).

Что касается предложений, связанных с экономией уголовной репрессии при достижении целей противодействия преступности, то в литературе их также высказывается немало. Чаще всего поднимается вопрос об исключении уголовного наказания в виде лишения свободы за совершение таких преступлений, как кража, мошенничество, грабеж, угон автотранспортного средства [9, с.5] (при этом вполне обоснованно отмечается, что исключение из соответствующих статей Особенной части УК РФ указания на нижние пределы сроков лишения свободы задачи уменьшения численности лиц, содержащихся в местах лишения свободы, не решает).

Необходимо менять сам подход к квалификации преступлений, совершаемых в сфере экономической деятельности: за совершение «экономического» преступления следует назначать «экономическое» наказание. Речь, в частности, идет о расширении практики применения штрафных санкций за преступления экономической направленности [25, с. 240-243]. При этом такое расширение не должно подрывать уголовно-правовое значение применяемых мер воздействия в том смысле, что штраф, применяемый в качестве уголовно-правовой санкции, должен иметь карательную функцию в отношении виновного, но ни в коем случае не приобретать гражданско-правовые черты компенсирующего характера.

Справедливости ради, следует отметить, что законодателем уже предприняты существенные шаги в этом

направлении. С вступлением в силу Федерального закона от 4 мая 2011 года № 97-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях в связи с совершенствованием государственного управления в области противодействия коррупции» [26] штраф стал более широко применяться в качестве меры уголовно-правового воздействия, причем за совершение любого, не только коррупционного, преступления (при этом за совершение коррупционного преступления устанавливается особый порядок исчисления штрафа), однако правоприменительная практика страдает рядом организационно-правовых проблем, сопряженных порою с невозможностью взыскания штрафа в силу, например, имущественного положения виновного.

В целях снижения нагрузки на уголовно-исполнительную систему экспертами выдвигаются предложения о введении административной преюдиции. Так, В.В. Лунеев считает, что привлечению виновного к уголовной ответственности за совершение экономических преступлений небольшой и средней тяжести должно предшествовать совершение им административного правонарушения, то есть однократная административная преюдиция [10, с. 12]. Однако при этом необходимо принимать в расчет недостаточную развитость административной юрисдикции в нашей стране. Так, на сегодняшний день административной юрисдикцией обладают более ста различных органов и должностных лиц, которые (кроме судей и полицейских), как правило, не имеют юридического образования. Более того, многие составы административных правонарушений формальны, в силу чего при их применении распространено дискреционное усмотрение лиц, составляющих административные протоколы. По некоторым оценкам, латентность административных правонарушений составляет около 80%. В этой связи переход к однократной административной преюдиции для последующего привлечения виновного к уголовной ответственности возможен лишь при существенном усовершенствовании Кодекса РФ об административных правонарушениях и надлежущей организации административной юстиции.

В заключение настоящего исследования хотелось бы отметить, что динамизм уголовно-правовых отношений, сопряженный с постановкой новых задач в противодействии преступности, требует непрерывного мониторинга правоприменительной практики Уголовного кодекса РФ и научно-обоснованного анализа ее эффективности. Совершенствование уголовного законодательства РФ должно представлять собой управленческий процесс. Управляемое совершенствование уголовного законодательства требует сбалансированности процессов криминализации и декриминализации, дифференциации уголовной ответственности за совершение преступлений за счет не только их категоризации, но и поляризации их признаков при изложении диспозиций с указанием расширенных комплексов квалифицирующих обстоятельств, создания более «прозрачной» и понятной всем заинтересованным сторонам системы назначения наказаний (за счет окончательного «переноса» в Общую часть УК РФ санкций всех уголовно-правовых норм, закрепленных в статьях Особенной части), упорядочения правоприменительной практики по уголовным делам и минимизации коррупциогенного влияния на нее неопределенности уголовно-правовых предписаний.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кленова Т.В. Обоснованность дополнений и изменений Уголовного кодекса Российской Федерации // Пять лет действия УК РФ: итоги и перспективы. М., 2003. С. 31-32.
2. Минская В.С. Уголовная политика государства и основные направления развития уголовного законодательства // Законность в Российской Федерации. М., 2010. С. 438-449.
3. Игнатов А.Н. Некоторые аспекты реформирования Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)



- ния уголовного законодательства // Журнал российского права. 2003. № 9. С. 24-31.
4. Егоров И. Следствие без волокиты // Российская газета. 2010. 12 февраля.
5. Концепции развития российского законодательства / Под ред. Т.Я. Хабриевой, Ю.А. Тихомирова. М.: ЭКСМО, 2010. С. 277.
6. Лопашенко Н.А. Основы уголовно-правового воздействия. СПб., 2004. С. 296.
7. Курс российского уголовного права. Общая часть / Под ред. В.Н. Кудрявцева, А.В. Наумова. М., 2001. С. 22.
8. Малько А.В. Теория правовой политики. М.: Юрлитинформ, 2012. С. 328.
9. Буранов И. Берегись автоугона. Новый закон предлагает карать за него только тюрьмой, а не штрафом // Коммерсант. 2009. № 20. 5 февраля. С. 5.
10. Лунеев В.В. Модернизация в условиях преступности: Доклад на XII Международной научной конференции «Модернизация России: проблемы и решения» ИНИОН РАН 15 -16 декабря 2011 г.). С. 12. URL: <http://igpran.ru/articles/2955/> (дата обращения 25.03.2017).
11. Келина С.Г. Еще раз об уголовной ответственности юридических лиц // Уголовное право: стратегия развития в XXI веке. М., 2008. С. 172-177.
12. Дворецкий М.Ю. Уголовная ответственность юридических лиц в законодательстве Великобритании, США и РФ: проблемы теории и практики применения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 4 (96). С. 303-310.
13. Щедрин Н., Востоков А. Уголовная ответственность юридических лиц или иные меры уголовно-правового характера в отношении организаций // Уголовное право. 2009. № 1. С. 58-60.
14. Жариков Ю.С. Эффективность уголовно-правового регулирования как необходимая предпосылка повышения превентивного потенциала уголовного законодательства // Вестник Академии Генеральной прокуратуры Российской Федерации. 2010. № 15. С. 35.
15. Полищук Н.И. Тенденции современной уголовно-правовой политики государства // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. Том 21. № 1. С. 192.
16. Парог А.И., Нерсесянц В.А. Неосторожная вина: проблемы и решения // Закон и право. 1999. № 9. С. 100.
17. Федеральный закон от 27 декабря 2009 года № 377-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с введением в действие положений Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации о наказании в виде ограничения свободы» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2009. № 52 (часть I). Ст. 6453.
18. Рябова Л.В. Немного об ограничении свободы как перспективного вида уголовного наказания // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2011. № 2. С. 212-214.
19. Аналитическая записка к Федеральному закону от 27 декабря 2009 года № 377-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с введением в действие положений Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации о наказании в виде ограничения свободы». М., 2010. URL: <http://iam.duma.gov.ru/node/8/4644> (дата обращения 20.03.2017).
20. Собрание законодательства Российской Федерации. 2003. № 50. Ст. 4848.
21. Звечаровский И.Э. О концепции развития уголовного законодательства России // Уголовное право. 2005. № 2. С. 132-133.
22. Алексеев А.И., Овчинский В.С., Побегайло Э.Ф. Российская уголовная политика: преодоление кризиса. М., 2006. С. 6.
23. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 12 ноября 2009 года // Российская газета. 2009. 13 ноября.
24. Клебанов Л.Р. Десять лет Уголовному кодексу Российской Федерации: достоинства и недостатки // Государство и право. 2016. № 10. С. 95-96.
25. Кузина А.А. Штраф как основной вид наказания по уголовному законодательству Российской Федерации: проблемы малой распространенности в сравнении с международной правоприменительной практикой и перспективы повышения эффективности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 6 (122). С. 240-243.
26. Собрание законодательства Российской Федерации. 2011. № 19. Ст. 2714.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 342.727

## СООТВЕТСТВИЕ ПРАВА НА ОБЪЕДИНЕНИЕ ДРУГИМ ПРАВАМ И СВОБОДАМ ЧЕЛОВЕКА

© 2017

**Ганберов Дашгын Меджид оглу**, кандидат юридических наук, преподаватель кафедры прав человека и информационного права  
*Бакинский государственный университет*

(1148, Азербайджан, Баку, ул. З. Халилова, 23, e-mail: [bsu\\_istuc@rambler.ru](mailto:bsu_istuc@rambler.ru))

**Аннотация.** В представленной научной статье определяется место права на объединение в системе конституционных прав человека. Отмечается, что право на объединение человека имеет комплексную природу. Право на объединение относится к категории политических и социальных прав. В статье также рассматривается проблема общественных организаций. Отмечается, что некоторые вопросы формирования и деятельности общественных организаций регулируются на законодательном уровне. Теоретические и практические вопросы деятельности общественных организаций составляют важный элемент строительства гражданского общества. Эффективное урегулирование деятельности общественных организаций и защита их прав реально влияет на демократическое развитие государства. Не случайно, что определение места права на объединение находится в центре внимания правоведов. Естественно, что в этом направлении есть определенные сложности.

**Ключевые слова:** общество, правовые нормы, право, конституция, законодательство, государство, общественные организации, граждане.

## CONFORMITY WITH OTHER HUMAN RIGHTS AND FREEDOMS OF THE RIGHT TO ASSOCIATE

© 2017

**Ganberov Dashgin Mejjid oglu**, Candidate of Juridical Science, lecturer of the Chair of Human Rights and Information Law  
*Baku State University*

(1148, Azerbaijan, Baku, Z. Halilov street, 23, e-mail: [bsu\\_istuc@rambler.ru](mailto:bsu_istuc@rambler.ru))

**Abstract.** In the submitted scientific article the place of the right for association in system of constitutional rights of the person is defined. It is noted that the right for association of the person has the complex nature. The right for association belongs to category of the political and social rights. In article the problem of public organizations is also considered. It is noted that some questions of formation and activity of public organizations it will be settled at the legislative level. Theoretical and practical questions of activity of public organizations make an important element of construction of civil society. Effective settlement of activity of public organizations and protection of their right really influences democratic development of the state. It isn't casual that definition of the place of the right for association is in the center of attention. It is natural that in this direction there are certain difficulties.

**Keywords:** society, norms, right, constitution, legislation, state, public organization, citizens.

**Введение.** Для того, чтобы определить место права на объединение, важно анализировать уровень его соответствия с другими правами и свободами человека. Как известно, право на объединение тесно связано с такими социальными правами, как право на труд и отдых. Поэтому было целесообразно сначала определить взаимосвязь права на объединение с этими правами. Главной целью современного государства является обеспечение благополучия и свободного развития личности. Поэтому можно сказать, что в конституциях таких государств право на труд закреплено отдельно. Важно определить взаимосвязь права на объединение с другими правами человека. Это сформирует более широкое представление о природе права на объединение. В рамках данной научной статьи определяется значимое место права на объединение среди конституционных прав человека. Право на объединение создает реальную возможность для реализации других важных социальных и политических прав человека.

**Взаимосвязь права на объединение с правом на труд и отдых.** В международных документах и правовых актах этот момент отражается четко. В статье 8 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах отмечается, что человек обеспечивает свою жизнь посредством формы труда, которую он сам выбрал [7]. Каждый имеет право на безопасные и здоровые условия труда [8]. Как в международных актах, так и во внутреннем законодательстве запрещается использовать труд женщин и детей в опасных условиях для безопасности и здоровья. Право на объединение также тесно связано с правом на отдых. Конституционное право на отдых относится к категории важных социальных прав. В статье 37 Конституции Азербайджанской Республики отмечается: «Работающим по трудовому договору гарантируются установленный законом, но не превышающий 8 часов рабочий день, дни отдыха и праздничные дни, предоставление не менее одного раза в год оплачиваемого отпуска продолжительностью не менее 21 календарного дня» [1, ст.37]. В законодатель-

стве Азербайджанской Республики зафиксировано, что гражданин имеет право защищать свои социально-экономические права. Также граждане должны иметь возможность для защиты своих интересов. Для защиты своих интересов они создают общественные организации. Это очередной раз свидетельствует о связи права на объединение с другими социальными правами человека. Профсоюзы объединяют работников по их сфере деятельности. При создании профсоюзов в качестве главного фактора выступают общие интересы. Как мы знаем, в статье 10 Европейской Конвенции Прав Человека признается право всех на свободу мысли [9]. Право мысли и слова реализуется посредством объединения людей в рамках определенных организаций. Это объясняется тем, что общественные организации отражают общественное мнение.

Фундаментальное право на объединение предполагает для работников возможность на объединение. Вмешательство государства в этот процесс недопустимо. Отметим, что Международная Организация Труда в своей деятельности опирается именно на этот принцип. Основным моментом, который выражается правом на объединение, является совесть. Сущность этого права заключается не только в защите экономических и социальных интересов человека. Право на объединение также выступает в качестве важного условия для реализации следующих прав человека:

- гражданская свобода;
- право на жизнь;
- право на безопасность, и т. д.

Главная характерная черта права на объединение заключается в том, что оно дает возможность для предотвращения дискриминации и вмешательства во внутренние дела человека. То есть, право на объединение предполагает, что необоснованное вмешательство недопустимо. Люди, объединившиеся в профсоюзы, защищают свои интересы разного характера. Являясь неотъемлемым элементом демократии, право на объединение объясняет суть положений, которые отражаются в де-

кларациях Международной Организации Труда [5, с.2]. Исходя из опыта отдельных передовых стран, можем отметить, что защита и уважение права на объединение позитивно влияет на экономическое развитие страны, так как право на объединение создает условия для равноправного использования материальных благ, а это, в свою очередь, очень хорошо сказывается на результатах труда. Значит, право на объединение непосредственно обуславливает развитие экономики страны. В глобализирующемся мире значимость права на объединение динамично повышается, так как право на объединение обуславливает связь между потребностями рынка и социальными целями.

Реализация права на объединение может сталкиваться с некоторыми проблемами, несмотря, что в международных и региональных конвенциях дается гарантия на обеспечение права на объединение. Проблемы, связанные с реализацией права на объединение, надо рассматривать в рамках деятельности государственных органов. В большинстве стран мира неправительственные организации сталкиваются с четырьмя следующими проблемами:

- защита общественных интересов;
- общественное участие;
- выход на информацию;
- независимость судебной власти.

Каждая из этих проблем отражает уровень реализации права на объединение. То есть общественные организации, разрешая эти проблемы, отражают идею полной реализации права на объединение. Но этот процесс всегда сопровождается проблемами. Опыт показывает, что деятельность по указанным направлениям бывает не всегда удачной. Например, при решении общественно значимых вопросов обеспечение общественного участия является довольно сложным делом.

Во Всеобщей декларации прав человека четко и всесторонне отражается право на объединение. Это говорит о его значимости. Право на объединение также предполагает, что работодатель не должен вмешиваться в решение работника. Также недопустимо вмешательство государства в решение работодателя. Гражданин, в соответствии со своими интересами, мировоззрением, присоединяется к той или иной общественной организации. При этом он обеспечивает свои интересы различного характера. Современные реалии показывают, что право на объединение ограничивается политическими и экономическими соображениями, поскольку в некоторых странах право на объединение ограничивается под влиянием определенных факторов. Такие ситуации обычно наблюдаются в специальных экономических зонах. Работники определенной категории вообще не имеют права на вступление в ту или иную организацию.[10]

В некоторых случаях руководитель организации, ограничивая право на объединение, хочет избежать переговоров с работниками. Это говорит о том, что объединение работников предполагает решать проблемные вопросы при их возникновении. Суть деятельности общественных организаций заключается именно в этом. Не случайно, что в последние годы международное внимание к праву на объединение заметно повысилось. Уровень эффективной реализации права на объединение является барометром демократизации общества. Это также отражает состояние прав человека в обществе. Дополнительно отметим, что имея отношение к категории прав человека, право на объединение выступает в качестве гаранта других прав.[6, с.1]

Обобщая сказанное выше, можем отметить, что сущность объединения в общественных организациях заключается в реализации культурных, экономических, региональных, социальных и других интересов. По мнению исследователей, право на объединение относится к категории индивидуальных свобод. Но, здесь речь идет о коллективе [3, с.2]. Существует достаточно много подходов к содержанию сущности права на объединение.

Общепринятым моментом является то, что основные права человека делятся на следующие категории:

- личные;
- политические;
- социальные;
- экономические;
- культурные.

*Место право на объединение в системе конституционных прав.* Право на объединение можно отнести к категории как политических, так и социальных прав [2, с.68]. Как политическое право, право на объединение позволяет гражданам принять участие в политической жизни страны. Надо учитывать то, что потребность в создании общественных организаций исходит как из политических, так и социальных интересов. В зависимости от положения права на объединение, его можно отнести к политическим и социальным правам. На современном этапе отсутствует единый подход к вопросу принадлежности права на объединение. Некоторые исследователи считают, что право на объединение главным образом носит политический характер. Но, некоторые настаивают на том, что право на объединение является социальным. Считаем, что тут требуется ситуативный подход. Так как, объединение граждан, помимо политических прав, также обуславливает реализацию личных, социальных, экономических и культурных прав. Некоторые исследователи обосновывают, что право объединяться в профсоюзы относится к категории социальных прав.

Право на объединение эффективно реализуется в таких случаях, тогда отсутствует препятствие. Без необходимых условий реализация права на объединение носит формальный характер, так как в таких случаях право на объединение не имеет практического значения. Можно определить следующие характерные черты права на объединение:[4, с.63]

-право создать объединение, вступления в него, участия в его работе, также покинуть его ряды являются неотъемлемыми элементами конституционного субъективного права. Естественно, это является правом на объединение. Право на объединение само по себе является конституционно-субъективным правом;

-право на объединение в субъективном плане имеет два смысла. В соответствии с одним из этих смыслов, право на объединение носит общий характер. То есть, право на объединение означает следующее:

- право создать объединение;
- право вступать в организацию;
- участие в деле организации;
- право покинуть ряды организации.

В другом смысле право на объединение отражает возможность добровольного объединения граждан. В объективном смысле право на объединение является межотраслевым институтом. Как нам известно, право на объединение тесно связано с идеологическим и политическим плюрализмом. Разнообразие в подходах, теориях, поведении соответственно обуславливает идеологическое разнообразие. Отметим, что под идеологией понимается система взглядов на закономерность общественного развития и усовершенствование общества. Такая система взглядов носит философский, политический и религиозный характер. Наличие различных общественных организаций дает возможность для реализации самых разных потребностей. Принцип идеологического и политического плюрализма обуславливает реализацию народной власти и участие широких слоев населения в политической жизни.

Важным аспектом права на объединение является создание общественных организаций. Также надо отметить участие граждан в деле этих общественных организаций. Профсоюз, как правило, является объединением людей одинаковой профессии. Цель их создания предполагает защиту общих интересов, улучшение условия труда и повышение заработной платы. Право на мирные собрания и свободу объединений является главным ус-



ловием для создания профсоюзов. Без обеспечения этих прав невозможно говорить о существовании профсоюзов.

Отметим, что право на объединение также тесно связано с правом на забастовку. Право на забастовку может ограничиваться в определенных условиях. Суть забастовки заключается в том, что работники предъявляют свое недовольство в отношении к работодателям. Право на забастовку также служит обеспечению общих интересов работников. Без права на объединение невозможно реализовать соответственно право на забастовку. Во многих случаях работники выражают свое недовольство неорганизованно. Такая забастовка не нуждается в поддержке союза. Право на объединение может ограничиваться в судебном порядке. Ограничение применяется для обеспечения безопасности и правопорядка.

Таким образом, мы проанализировали место права на объединение в системе прав человека. Право на объединение тесно связано с важными политическими и социальными правами. Отметим, что право на объединение тесно связано с правом на получение информации. Право на получение информации четко отражается в Конституции Азербайджанской Республики. Так, в статье 50 Конституции Азербайджанской Республики отмечено: Каждый обладает свободой законным путем искать, получать, передавать, производить и распространять любую информацию. Гарантируется свобода массовой информации. Запрещается государственная цензура в средствах массовой информации, в том числе в печати. [1, ст.50] Как уже было обосновано, право на объединение предполагает объединение людей в общественных организациях или объединениях. При этом в качестве главного фактора выступают общие интересы.

*Заключение.* Таким образом, право на объединение занимает центральное место в системе прав человека. Главной характерной чертой права на объединение является то, что оно тесно связано с другими политическими и социальными правами человека. Право на мирное собрание, свобода мысли и слова имеют реальный смысл при реализации права на объединение. Как общественные отношения, так и право на объединение продолжительно развивается. Можно прийти к такому выводу, что право на объединение в общественных организациях создает реальное условие для реализации других прав и свобод человека. Право на объединение одновременно относится к категории политических и социальных прав. Право на объединение занимает центральное место в системе конституционных прав. Право на объединение действует в тесном взаимодействии с другими конституционными правами человека. Конституционные нормы, которые относятся к праву на объединение, создают реальные возможности для защиты интересов граждан.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конституция Азербайджанской Республики. Баку: изд. Милли Меджлис, 1995. – 65 с. (статья 37)
2. Белякович Н.Н. Права человека и политика: философско-правовые основы. Минск, Амалфея, 2009. – 412 с.
3. Войналович М. В. Право человека на объединение и его место в системе конституционных прав // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство» 2013, № 4 (4), с. 2-9
4. Малый Д. А. Конституционное право на объединение в Российской Федерации. М., Изд-во «Юридический центр Пресс», 2003. – 431с.
5. Freedom of Association and Collective Bargaining // FOA and Collective Bargaining Guidance Document, London: 2005, 53 P.
6. Kausch K. Defenders in Retreat Freedom of Association and Civil Society in Egypt //Working Paper / Documento de trabajo, Madrid, April, 2009, P.1-19
7. <http://mylektsii.ru/5-135692.html> (дата обращения: 30.04.2017)
8. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc](http://www.consultant.ru/document/cons_doc)

LAW\_5531 (дата обращения: 26.01.16)

9. [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_RUS.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_RUS.pdf) (дата обращения:26.01.16)

10. <http://www.responsiblejewellery.com/files/Freedom-of-Association-and-Collective-Bargaining-RJC-Guidance-draftv1.pdf> (дата обращения: 13.06.2016)

*Статья поступила в редакцию 14.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

## ПРАВОВЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ НАЗНАЧЕНИЯ И ПРОВЕДЕНИЯ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ МАТЕРИАЛОВ, ВЕЩЕСТВ И ИЗДЕЛИЙ

© 2017

Гулевич Зинаида Августовна, аспирант

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
(308015, Россия, Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: fox682@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам изучения криминалистически значимой информации, материалов, веществ и изделий, связанных с ними лиц и объектов. Выбор экспертного учреждения, в свою очередь, определяется двумя критериями: природой материалов, веществ, изделий источником их происхождения и задачей, которая ставится перед экспертизой. Возможный источник происхождения материалов, веществ, изделий и их природа предположительно определяется сотрудником правоохранительных органов по обстоятельствам дела на основе профессиональных знаний и в результате консультации со специалистами и экспертами. Ставится цель обеспечения деятельности по раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений, совершенных в условиях неочевидности. Важнейшее значение при вынесении постановления о назначении экспертизы материалов, веществ и изделий имеет постановка вопросов - это определяет направление и объем экспертного исследования.

**Ключевых слов:** экспертиза, материалы, вещества, изделия, идентификация, заключение эксперта.

## LEGAL AND ORGANIZING BASE OF THE PURPOSE AND UNDERTAKING THE OF CRIMINAL LAW EXPERT OPERATION MATERIAL, MATERIAL AND PRODUCT

© 2017

Gulevich Zinaida Avgustovna, post-graduate student

*Belgorod State National Research University  
(308015, Russia, Belgorod, Pobedy st., 85, e-mail: fox682@mail.ru)*

**Abstract.** The Article is dedicated to questions study to of criminal law significant information material, material and product, in accordance with them person and object. The Choice of the expert institution is in turn defined two: nature material, material, product by source of their origin and problem, which is put before expert operation. The Possible source of the origin material, material, product their nature is supposedly defined by employee law-enforcement organ on state of the case on base of the professional knowledge and as a result of consultations with specialist, expert. Puts itself purpose of the provision to activity on opening, investigation and warning the crimes, made in condition non-obviousness. The most important importance at entry of the resolution about purpose of the expert operation material, material, product has a stating the questions - defines the direction and volume of the expert study.

**Keywords:** expert operation, material, substances, products, identification, conclusion of the expert.

Назначение экспертизы для исследования материалов, веществ и изделий с применением специальных познаний имеет сложную структуру и реализуется в алгоритме следственной работы путем проведения различных операций. В содержание этой стадии работы входят определение специализации экспертизы, выбор исполнителя (исполнителей), вынесение постановления о назначении экспертизы, а также выполнение ряда установленных законом обязанностей: ознакомление обвиняемого с постановлением, разъяснение его прав и составление соответствующего протокола, изменение или дополнение постановления о назначении экспертизы (при удвоении ходатайства обвиняемого) или вынесение постановления об отказе в ходатайстве с ознакомлением обвиняемого его под расписку[1].

Под правовым основанием следует понимать потребность в использовании специальных знаний эксперта в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по уголовному делу. Указанное основание является общим для всех видов экспертиз. Необходимо специальное основание назначения и производства экспертизы, такое основание индивидуально для каждого вида экспертизы.

В организационные основы проведения экспертизы входит оформление экспертных материалов, а также информационное обеспечение экспертных работ, оплата экспертов и расходы по их командировкам.

Если общие цели всех участников процесса совпадают и ими являются обнаружение, фиксация, предварительное исследование, оценка и планирование использования полученных доказательств, то частные цели инициаторов назначения исследований и специалистов различаются по конечной фазе использования доказательств. Для специалистов (экспертов) - это установление фактических данных посредством применения специальных методов исследования доказательств, а для следователя или суда - решение вопроса об относимости и допустимости доказательств с целью квалификации

действий правонарушителя и предъявления обоснованного обвинения.

Важно отметить, что взаимодействие инициатора назначения экспертизы и специалиста-эксперта заключается в согласованной деятельности независимых участников судопроизводства, основанной на наличии у них перекрестных знаний в области процессуального права, криминалистики и судебной экспертизы.

При определении общей специализации предстоящей экспертизы нужно учитывать несколько моментов. Очевидно, что специализация экспертизы должна соответствовать профилю экспертного учреждения или специальности эксперта (если в учреждении проводятся исследования различных специальностей, то специализация экспертизы может соответствовать любой из них). Выбор экспертного учреждения определяется такими критериями как природа материалов, веществ, изделий и источник их происхождения, а также задачей, которая ставится перед экспертизой. Задача экспертизы обуславливается характером формулируемых вопросов.

По дисциплинарной специализации экспертизы относятся к нескольким классам. На этом уровне экспертизы материалов, веществ и изделий веществ подразделяются на криминалистические, судебно-медицинские, биологические, товароведческие и др. В большинстве случаев указание в постановлении класса экспертизы является достаточным. Необходимый для исследования комплекс методов избирают эксперты.

При направлении в судебно-экспертные учреждения материалов, веществ и изделий, по происхождению не связанных с человеческим организмом, наиболее часто назначается криминалистическая экспертиза.

В тех случаях, когда для полноценного исследования материалов, веществ и изделий требуется привлечение экспертов, владеющих разными специальными познаниями с формулировкой ими общего вывода (выводов) на основе совместной синтезирующей оценки полученных результатов, назначается комплексная экспертиза.

Комплексные экспертизы подразделяются на междисциплинарные и внутридисциплинарные.

Междисциплинарная комплексная экспертиза осуществляется в случаях, когда для решения вопросов в исследовании объединяются данные различных наук (дисциплин), т.е., в междисциплинарной экспертизе образуется комплекс из экспертиз разных классов. Для производства экспертизы этого типа необходимо вынесение специального постановления о назначении комплексной экспертизы. В таких случаях экспертиза чаще всего поручается различным учреждениям (иногда самостоятельным подразделениям экспертного объединенного учреждения). При этом одно из учреждений назначается ответственным за организацию производства экспертизы (ведущее учреждение). Экспертиза именуется судебной комплексной с указанием совокупной специализации, определяемой по привлекаемым дисциплинам (классам).

При обнаружении и исследовании материалов, веществ и изделий назначаются и другие комплексные междисциплинарные экспертизы: криминалистические, автотехнические, криминалистические, товароведческие, медико-фармакологические, медико-биологические и иные. Возможны и более сложные сочетания, например, комплексная медико-криминалистическая и (или) автотехническая экспертиза.

В тех случаях, когда различные по природе объекты в ходе осмотра могут быть разделены специалистом и нет необходимости получить единый синтезирующий вывод, назначать комплексную экспертизу оснований не возникает, в таких ситуациях необходимо последовательно провести несколько экспертиз различной специализации.

Определив дисциплинарную специализацию (класс) требуемой экспертизы, а также избрав соответствующее учреждение (учреждения) с учетом рассмотренных положений, следователь выносит постановление о назначении экспертизы. В постановлении о назначении экспертизы указываются основания ее назначения (необходимость применения специальных познаний в экспертной форме), перечисляются направляемые объекты и излагаются связанные с ними обстоятельства, при этом особо выделяются фактические исходные данные. Экспертам сообщаются сведения о первоначальных технических средствах, упаковке и удостоверении объектов. Целесообразно указать в постановлении, разрешается или не разрешается делать вырезки из объектов-носителей и полностью расходовать материалы, вещество и изделия, что устраняет необходимость дальнейших запросов и помогает экспертам выбрать соответствующую методику исследований.

Важнейшее значение при вынесении постановления о назначении экспертизы материалов, веществ и изделий имеет постановка вопросов. Подобное определяет направление и объем экспертного исследования. Анализ практики показывает, что при назначении криминалистической экспертизы еще встречаются устаревшие формулировки вопросов, содержащие неточные рекомендации и советы, противоречащие современным понятиям (особенно часто встречаются ошибки, когда криминалистические рекомендации составляют не криминалистами, а иными специалистами). К числу устаревших относятся вопросы «о сходстве», «об одинаковости» и т.п. химических составов и исследуемых образцов. Сходство и одинаковость составов имеют, как правило, небольшое значение в процессе доказывания по уголовному делу. Установленное различие также далеко не всегда можно использовать для исключения причастности к делу, «отброса» версии (например, состав краски из разных зон одной емкости может различаться вследствие плохого размешивания и т.п.). Термины «однородность» и «неоднородность» имеют различные значения по принадлежности к одному или различным родам, неравномерности распределения компонентов в

массе и сочетанию разнокачественных составляющих. По этой причине могут возникать сложности терминологического характера.

Эксперт должен ориентироваться на выявление именно тех следов, которые могут иметь значение по делу. Обобщенный подход здесь возможен лишь в определенных пределах. Например, может быть задан вопрос: «Имеются ли на предмете-носителе следы, свидетельствующие о контактно-взаимодействии с золотом?»

Вопросы о наличии следов возникают в случае необходимости применения для этого специальных познаний, навыков и сложных приборов.

В общем процессе доказывания обнаружение следов средствами экспертизы - это установление нового факта (наличия следов) с применением специальных познаний. В настоящее время во всех лабораториях судебной экспертизы эксперты выполняют исследования материалов, веществ, и изделий, направленные на обнаружение следов.

При обнаружении следов на объекте в ходе следственного действия, естественно, не возникает необходимости ставить перед экспертами вопрос об их наличии. В таком случае следователя могут интересовать вопросы группового значения о природе следов, области применения данного материала, вещества или изделия и его основных свойствах. Постановка экспертных задач группового значения осуществляется с помощью вопросов следующего типа:

- что представляет собой материал, вещество и (или) изделие, следы которого обнаружены на месте происшествия (на предмете-носителе), где и для какой цели они применяются;

- не образован ли обнаруженный след материала, вещества и (или) изделия обладающими определенными свойствами (наркотическим, токсичным, самовоспламеняющимся, взрывающимся и т. д.);

- какой цвет имеет наружная поверхность лакокрасочного покрытия объекта (транспортного средства), следы которого обнаружены при осмотре места происшествия.

Ответы на эти и подобные им вопросы позволяют связать обнаруженные следы с какой-либо группой объектов и отличить их от всех прочих групп и отдельных предметов, что помогает выбрать направление розыскных мероприятий и выяснить интересующие следствие обстоятельства дела [2].

Сотрудники правоохранительных органов нередко отказываются от постановки идентификационных вопросов, считая, что они не могут быть решены при современном уровне экспертизы. В частности, распространено мнение о невозможности решения вопроса о принадлежности волокон конкретному предмету. Такое мнение является ошибочным, так как без специальных познаний определить пригодность объекта для идентификации невозможно (например, волокно может представлять собой сложную совокупность единичных компонентов, а также иметь индивидуальные эксплуатационные и технологические признаки, образовавшиеся в результате износа, загрязнений, окраски и пропитки). Экспертиза веществ и материалов позволяет ответить на вопросы о том, что представляет собой вещество сгоревшего предмета и не содержит ли оно пепел, золу, угли, горючие жидкости и т.п. Также важно определить, какая легковоспламеняющаяся жидкость участвовала в процессе горения. С помощью подобной экспертизы можно определить группу горючести конкретного материала, скорость распространения пламени по определенному материалу, продолжительность горения тех или иных предметов в конкретных условиях, а также температуру воспламенения, горения нефтепродуктов и любых других материалов [3].

К примеру, при расследовании автотранспортного происшествия на правом борту автомобиля было обнаружено несколько цветных волокон. У потерпевшей Л.



было изъято платье. В процессе экспертного исследования удалось установить наличие у двух волокон характерных технологических признаков, выражающихся в соответствующей окраске некоторых частей платья. Синтезируя результаты сравнения физико-химических и технологических признаков волокон и ткани платья на предмет возможного источника их происхождения, эксперты сделали вывод о принадлежности изъятых волокон волокнам ткани платья потерпевшей Л.[4].

Успешное решение идентификационных вопросов зависит от многих факторов, прежде всего, от возможности установления криминалистической экспертизой практически неповторимой совокупности признаков, индивидуализирующей отождествляемый объект (взаимодействие объектов). Положительный идентификационный вывод - это констатация проведенной индивидуализации объекта (совокупности объектов). Отрицательный же идентификационный вывод - их дифференциация. В тех случаях, когда экспертиза не сможет ответить в полном объеме на поставленные идентификационные вопросы, эксперты должны будут дать оценку результатов проведенных сравнений (сформулировать выводы в возможных пределах) и объяснить, почему полученных данных недостаточно для идентификации источника следов или установления факта контактного взаимодействия. Эксперты имеют право проявить инициативу и выйти за рамки поставленных вопросов, устанавливая в пределах своей компетенции фактические данные, не охваченные вопросами в постановлении (если таковые имеют значение для дела), однако воспользоваться или не воспользоваться таким правом эксперт может по собственному усмотрению. При назначении судебно-медицинской экспертизы по следам материалов, веществ и изделий ставятся как идентификационные, так и не идентификационные вопросы, в основном аналогичные тем, которые были рассмотрены ранее в криминалистическом использовании. Специфика таких вопросов связана с особенностями следов и объекта-носителя. Так, для установления наличия следов и механизма образования могут быть поставлены вопросы о том, имеются ли на объекте следы и каков механизм образования таких следов.

Производство экспертизы следов в современных условиях, как правило, осуществляется в экспертном учреждении. Субъектом, выполняющим исследование, является эксперт, т.е. лицо, имеющее соответствующее образование, квалификацию и обладающее специальными познаниями[5].

Экспертное учреждение не вправе отказаться от принятия влажных и (или) скоропортящихся предметов, доставленных на экспертизу оперативно после их изъятия. Выдвижение при этом требований о предварительной просушке одежды, консервации следов и т. п., что на практике имеет место в некоторых экспертных учреждениях, необоснованно, поскольку срочное исследование обеспечивает получение более полной и важной информации.

Экспертиза следов нередко является многообъектной - исследованию подлежат разнообразные материалы, вещества, изделия и образцы для сравнений, а также контрольные образцы. Учет работы по многообъектным экспертизам в экспертном учреждении должен осуществляться в соответствии с действующим законодательством. При назначении комплексной междисциплинарной экспертизы выносится постановление, по одному экземпляру которого направляется каждой из сторон.

Кроме того, помимо формулировки «решить не представилось возможным», встречающейся в отчетных данных экспертных учреждений, считаем целесообразным предложить ввести оценочную градацию типа «вопрос решен в пределах, возможных на современном научном уровне», что более полно отражало бы результаты проведенной экспертом работы.

В тех случаях, когда вопросы в постановлении

сформулированы следователем неудачно, экспертное учреждение не обладает правом изменять такие вопросы. Эксперт может лишь указать, как он понимает сущность вопросов, исходя из своих специальных познаний. При этом недопустимо снижать объем поставленной задачи, а также подменять идентификационный вопрос не идентификационным и т.п.

На подготовительной стадии экспертизы изучается постановление о назначении экспертизы и препроводительные документы, осматривает упаковку, проверяет наличие всех представленных материалов, их соответствие указанному в препроводительных документах, а также пригодность для сравнительного исследования. В случае необходимости запрашиваются дополнительные материалы.

На аналитической стадии экспертизы выявляются и анализируются признаки объекта, тождество которого устанавливается, вместе с отображением признаков в отождествляющем объекте. Вначале исследуют признаки группового, а затем индивидуального значения.

Задачей же сравнительной стадии является установление экспертом совпадения или различия сравниваемых объектов представляющих собой сравнение групповых признаков и (при наличии их совпадения) сравнения признаков, имеющих индивидуальное значение. Сравнительное исследование должно заканчиваться установлением наличия или совпадения идентификационных комплексов признаков - как в целом, так и по отдельным признакам.

Важно отметить, что констатации совпадения или различия идентификационных признаков еще недостаточно для вывода о наличии или отсутствии тождества. Эксперт должен оценить полученные совпадения, установить органичность и необходимость таких совпадений. При совпадении любых двух комплексов в следах, заведомо оставленных одним и тем же объектом, обязательно возникнут различия, поэтому эксперт должен объяснить природу таких возможных и даже необходимых частных различий при наличии общего совпадения комплексов признаков. Описываемое различие отдельных частных признаков не препятствует формулированию вывода о наличии тождества конкретного объекта. Например, при производстве криминалистической экспертизы эксперт обнаружил микроследы, которые, по его предположению, могли произойти от материалов, используемых в аккумуляторных батареях. В таких ситуациях эксперт должен обратиться к нормативным актам по государственной стандартизации и сертификации[6].

Последующей стадией считается фиксация результатов исследования, однако к подобному следует прибегнуть еще во время аналитической стадии. Чтобы провести сравнение, необходимо сфотографировать в определенном масштабе след папиллярного узора, обнаруженный на месте происшествия, и отпечаток пальца подозреваемого лица, поместив снимки на фото-таблицу на одном уровне, что даст возможность провести сравнение путем сопоставления.

По окончании исследования эксперты должны по мере возможности направить различные письма методического характера сотрудникам правоохранительных органов. Такая практика, несомненно, заслуживает дальнейшего развития, так как методические советы помогают устранить допущенные в период до экспертизы ошибки[7].

На заключительном этапе производства экспертизы формулируются конечные выводы, отвечающие (полностью или частично) на поставленные вопросы. При невозможности дать заключение в адрес заинтересованных в экспертизе лиц направляется аргументированное сообщение об этом. Присутствие сотрудников правоохранительных органов на данном этапе помогает последним уяснить, какое значение имеют частные выводы экспертов (при отсутствии общего вывода), а

также причину, по которой не было достигнуто согласие между экспертами в комиссии. Важным моментом, завершающим производство экспертизы, является возврат объектов, подвергнутых экспертным исследованиям. По завершении экспертизы возврату подлежат исследованные объекты и все упаковки, бланки, наклейки липкой ленты, а также удостоверенные конверты, части упаковочных материалов с надписями понятых и оттисками печати сотрудников правоохранительных органов и т.п.[8].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Оперативно-розыскная деятельность: Учебник, 2-е изд., доп. и пераб./ Под ред. К.К. Горяинова, В.С. Овчинского, Г.К. Сенилова В, А.Ю. Шумилова.- М.: ИНФРА – М, 2004. с. 479.
2. Владимиров Л.Е. Учение об уголовных доказательствах.- Тула: Автореф. 2000. с. 21.
3. Попов И.А. Расследование отдельных видов преступлений в сфере экономики и против общественной безопасности: учебно-методическое пособие. – Москва: Прспект, 2015.- 248 с.
4. Архив суда г. Когалыма.- Уголовное дело № 0405.
5. Топорков А.А. Криминалистика: Учебник.- М.: Юридическая фирма «КОНТРАКТ»: ИНФРА-М, 2015.- 464 с.
6. Бедняков Д.И. Непроцессуальная информация и расследование преступлений. М., 1991. с. 34.
7. Цыкунова И.Н. Доказывание в уголовном процессе: Моногр. / Под ред. Д-ра юрид. наук, проф. И.И. Басецкого.- Мн.: Академия МВД РБ, 2002. с. 211.
8. Щербаковский М.Г. Криминалистическое исследование металлов, сплавов и изделий из них: Науч.-практ. пособие для экспертов.- Х.: Основа, 1996.- 116 с.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 342.97

**СООТНОШЕНИЕ МЕР, УСТАНОВЛЕННЫХ В СТ. 74 ФЗ «О ЦЕНТРАЛЬНОМ БАНКЕ РФ» И АДМИНИСТРАТИВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КРЕДИТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПО СТ. 15.26 КОДЕКСА ОБ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ РФ**

© 2017

**Ким Кристина Родионовна**, студент

*Дальневосточный федеральный университет*

*(690922, Россия, Владивосток, улица Суханова, 8, e-mail: i\_am\_kika\_98@mail.ru)*

**Аннотация.** В данном исследовании производится правовой анализ надзорных принудительных и пресекательных мер Центрального Банка Российской Федерации, устанавливаемых в отношении кредитных организаций, в частности банков, в случае нарушения норм банковского законодательства. Установлена правовая природа принудительных и пресекательных мер, а также проанализированы нормы о процедуре привлечения, которые являются отличными от предусмотренных в КоАП РФ. Сделан вывод о том, что данные меры не относятся к видам административных санкций и применяются не за совершение административных правонарушений. Кроме того рассмотрен вопрос о соотношении нормы статьи 15.26 Кодекса об Административных правонарушениях Российской Федерации и статья 74 Федерального Закона «О Центральном Банке Российской Федерации», сделаны выводы об основных положениях о разграничении указанных выше норм, выработанные юридической практикой. Результат проведенного исследования представляет собой выводы о правовой природе указанных выше норм, а также разграничении их с административной ответственностью, предусмотренной в статье 15.26 Кодекса об Административных правонарушениях Российской Федерации на основании сложившейся судебной практики. Использовались следующие методы исследования: логические (анализ, синтез, индукция, дедукция), специально-юридический, функциональный и систематический.

**Ключевые слова:** банковский надзор, кредитные организации: банки и небанковские кредитные организации, взыскание штрафа с кредитных организаций, Центральный Банк, процедура привлечения к ответственности

**CORRELATION OF MEASURES SETTLED IN ART. 74 OF THE FEDERAL LAW “ABOUT THE CENTRAL BANK OF RUSSIAN FEDERATION” AND THE ADMINISTRATIVE OFFENSES OF THE RUSSIAN FEDERATION**

© 2017

**Kim Kristina Rodionovna**, student

*Far Eastern Federal University*

*(690922, Russia, Vladivostok, Sukhanova street, 8, e-mail: i\_am\_kika\_98@mail.ru)*

**Abstract.** In this study a legal analysis of the supervisory enforcement and suppression measures of the Central Bank of the Russian Federation that are established to credit institutions, particular to banks, in case of violation of the norms of banking legislation, was made. The legal nature of coercive and prsecision measures has been established, the norms that contains procedure of prosecution were analysed, they are different from norms stipulated in the Code of Administrative Offenses of the Russian Federation. It was concluded that these measures do not relate to types of administrative sanctions and are not applied for administrative offenses. In addition, the question of the correlation between the norms of Article 15.26 of The Code of Administrative Offenses of the Russian Federation and Article 74 of the Federal Law “About the Central Bank of the Russian Federation” was discussed, conclusions were made on the basic provisions on the delineation of the above standards, developed by legal practice. The result of the study is a conclusion on the legal nature of the above rules, as well as their delineation with the administrative responsibility provided for in Article 15.26 Code of Administrative Offenses of the Russian Federation on the basis of established jurisprudence. The following research methods were used: logical (analysis, synthesis, induction, deduction), specially-legal, functional and systematic.

**Keywords:** banking supervision, credit organizations banks and non-bank credit organizations, collection of a fine from credit institutions, Central Bank, ehe procedure for prosecution

Целью данного исследования является правовой анализ надзорных принудительных и пресекательных мер Центрального Банка Российской Федерации, устанавливаемых в отношении кредитных организаций, в частности банков, в случае нарушения норм банковского законодательства

В современных условиях развития количество экономических правонарушений растет, в частности в банковской сфере. Нормы о привлечении к ответственности по административным правонарушениям в банковской сфере закреплены как в КоАП РФ [1], а также в других ФЗ, что зачастую негативно отражается на практике применения. В судебном порядке при рассмотрении споров о привлечении банков к ответственности возникают определенные трудности, связанные с разграничением мер Центрального Банка РФ и административной ответственности кредитных организаций по ст.15.26 Кодексе об Административных Правонарушениях РФ (далее по тексту КоАП РФ), в связи с чем, возникает практическая значимость и актуальность данного исследования.

Согласно статье 56 ФЗ «О центральном Банке РФ» Банк России является органом банковского регулирования и банковского надзора. Банк России уполномочен осуществлять надзор за исполнением правовых норм иными кредитными организациями. В статье 74 данного закона установлено, что в случаях нарушения ФЗ, из-

даваемых в соответствии с ними нормативных актов и предписаний Банка России, непредставления информации, представления неполной или недостоверной информации, непроведения обязательного аудита и иных Банк России имеет право требовать от кредитной организации устранения выявленных нарушений, взыскивать штраф в размере до 0,1 процента минимального размера уставного капитала либо ограничивать проведение кредитной организацией отдельных операций, в том числе с головной кредитной организацией банковской группы, головной организацией банковского холдинга, участниками банковской группы, участниками банковского холдинга, со связанным с ней лицом (связанными с ней лицами), на срок до шести месяцев [2]. Аналогичные положения закреплены в ФЗ «О банках и банковской деятельности» от 02.12.1990 N 395-1 [3].

В юридической литературе проблема определения правовой сущности надзорных мер ЦБ РФ является весьма актуальной. Как указывает Надежин Н.Н., не предоставляет возможности определить правовую природу пруденциальных санкций [4]. Ряд авторов рассматривают меры надзора как вид административной ответственности. Например, Н.В. Налобнова считает, что ст. 74 ФЗ «О центральном банке РФ», предусматривающая административную ответственность кредитных организаций, наделяет Банк России правом принимать



решения о привлечении к административной ответственности кредитных организаций. С данной позицией можно согласиться частично[5]. Действительно в судебной практике принудительные меры рассматриваются как административные санкции, которые являются особыми мерами административной ответственности со специальным порядком их применения. Однако, предупредительные меры ЦБ РФ не следует рассматривать как административные санкции, они направлены на обеспечение нормального функционирования кредитных организаций, имеют иную правовую цель. Так, в деле № А60-30896/2011 ФАС Уральского округа указано, что оспариваемое предписание ЦБ РФ не является мерой административной ответственности. Данное предписание является предупредительной мерой, которая направлена на обеспечение нормального функционирования банковской деятельности кредитных организаций[6].

ЦБ РФ самостоятельно устанавливает процедуру привлечения кредитных организаций к ответственности, а также является органом, который применяет к кредитным организациям данные взыскания. В ст. 74 ФЗ «О Центральном Банке РФ» закреплены лишь некоторые процессуальные нормы, содержащие в себя правила привлечения к ответственности в отдельных случаях. Более детальная процессуальная регламентация привлечения и взыскание данных видов мер установлена в Инструкции Банка России от 5 декабря 2013 г. № 147-И «О порядке проведения проверок кредитных организаций (их филиалов) уполномоченными представителями Центрального банка Российской Федерации (Банка России)» [7]. В данном акте детальнейшим образом закреплены все процессуальные моменты, определены сроки и т.д.

Порядок привлечения к ответственности состоит из следующих стадий [8]:

- 1) обнаружение и фиксация нарушения;
- 2) принятие решения уполномоченным должностным лицом Банка России о применении меры;
- 3) оформление примененной меры и доведение до сведения кредитной организации и иных лиц информации о применении меры;
- 4) исполнение кредитной организацией и (или) иными лицами меры;
- 5) контроль за исполнением (соблюдением) со стороны Банка России;
- 6) отмена примененной меры.

Невозможно пропустить одну из указанных стадий, они должны исполняться в хронологическом порядке.

Срок давности привлечения к ответственности согласно ч. 12 ст. 74 ФЗ «О ЦБ РФ» составляет пять лет, со дня совершения нарушения. ЦБ РФ самостоятельно выявляет нарушение и привлекает к ответственности кредитные организации. Выявленные нарушения фиксируются не в протоколе об административном правонарушении, а в акте обнаружения нарушения (акта инспекционной проверки: докладная записка по итогам инспекционной проверки, справка уполномоченного представителя заключение куратора кредитной организации и иные документы) [9]. В юридической литературе, как правило, проводится сравнительный анализ процедур, применяемой ЦБ РФ и процедуры, установленной в КоАП РФ. Указанные процедуры различаются по многим существенным положениям, однако представляется, что нет необходимости проводить анализ на выявления несоответствия, ввиду того, что как меры, взыскиваемые ЦБ РФ, являются самостоятельным видом ответственности, то и процедура привлечения отличается от процедуры, предусмотренной КоАП РФ.

В юридической литературе также является актуальным вопрос о разграничении случаев привлечения кредитных организаций к ответственности по ст. 74 ФЗ «О Центральном Банке РФ» и к административной ответственности по ст.15.26 КоАП РФ. В Приказе Банка России от 31.03.1997 № 02-139 приведен перечень на-

рушений, за которые применяются указанные выше меры[10]. Однако сложность представляется в разграничении ситуаций применения штрафа как меры принудительного воздействия ЦБ РФ и штрафа по ст. 15.26 КоАП РФ. И в том и в другом случае штраф представляет собой наказание - меру юридической ответственности.

Установление штрафа в ФЗ «О Центральном Банке РФ» противоречит норме ст. 1.1 КоАП РФ, ведь законодательство об административных правонарушениях состоит из КоАП РФ и принимаемых в соответствии с ним законов субъектов РФ (п. 1 ст. 1.1 КоАП РФ), в иных законах запрещено устанавливать административную ответственность. Однако в судебной практике сформировались правила разграничения указанных норм. Данные правила исходят из п. 1 Постановления Пленума ВАС РФ от 27.01.2003 № 2, где указано, что нормы, содержащиеся в федеральных законах и устанавливающие ответственность в сфере публичных правоотношений, не отмененные ФЗ от 30 декабря 2001 года N 196-ФЗ «О введении в действие Кодекса об административных правонарушениях», подлежат применению после 30.06.2002 [11-12].

Арбитражные суды признали штраф, предусмотренный в банковском законодательстве, административным наказанием, которое законодатель установил вопреки требованиям КоАП РФ в ином федеральном законе[13]. Основными отличиями указанных штрафов являются:

1. Штраф по ст.74 «О Центральном Банке РФ» представляет собой процентное соотношение к размеру установленного капитала, в КоАП РФ предусмотрен размер от 10 до 30 тысяч рублей.

2. Административный штраф зачисляются в бюджет, штраф, установленный в ФЗ РФ «О Центральном банке РФ (Банке России)», направляется в доход Банка России. Если Центральный Банк РФ не применял норму ст.15.26 КоАП РФ, а использовал лишь норму, предусмотренную в ст. 74 ФЗ «О Центральном Банке РФ», то в судебной практике сложились следующие правила: во-первых, наложение штрафа ЦБ РФ возможно в пределах, установленных ст. 15.26 КоАП РФ; во-вторых, взыскание штрафа происходит в федеральный бюджет. На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что применение принудительных мер ЦБ РФ, в частности штрафа, и административной ответственности по ч.2 15.26 КоАП РФ является весьма сложным.

Таким образом, и в Кодексе об административных правонарушениях РФ, и в ФЗ «О Центральном Банке РФ» содержатся санкции за нарушение законодательства о банках и банковской деятельности. В юридической деятельности сложилась тенденция, что ответственность по ст.15.26 КоАП РФ почти не применяется. Это происходит ввиду того, что ЦБ РФ является органом, непосредственно осуществляющим контроль и надзор за банковской деятельностью, имеет непосредственную задачу выявлять и пресекать все возможные виды правонарушений в данной сфере для обеспечения безопасности. Поэтому целесообразным будет изменение статьи 15.26 КоАП РФ посредством исключения мер административного наказания с использованием бланкетной формы изложения нормы права с отсылкой на ФЗ «о Центральном Банке РФ». Так, регулирование банковской деятельности будет в основном возложено на Центральный Банк РФ, что позволит устранить необходимость разграничения нормы ст.15.26 КоАП РФ и ст.74 ФЗ «О Центральном Банке РФ»

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кодекс РФ об административных правонарушениях: фед. закон от 30.12.2001 № 195 –ФЗ. [Электронный ресурс ] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс». (с изм. и доп., вступ. в силу от с7.03.2017).

2. О Центральном банке Российской Федерации (Банке России): фз от 10.07.2002 N 86-ФЗ. [Электронный ресурс] Доступ из справ. - правовой системы

«Консультант Плюс».

3. О банках и банковской деятельности: фед. закон от 02.12.1990 N 395-1. [Электронный ресурс] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс». (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017).

4. Надеждин Н.Н. Участие небанковских кредитных организаций в гражданском обороте: научно-практическое пособие. Белгород: «МВД РОССИИ», 2007. 231с.

5. Налобнова Н.В. Проблема соблюдения процессуального порядка привлечения кредитных организаций к административной ответственности за нарушение законодательства о банках и банковской деятельности // Банковское право. №9. 2012. С.37-42.

6. Постановление ФАС Уральского округа № Ф09-7415/12 по делу № А60-30896/2011. [Электронный ресурс] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс».

7. Инструкции Банка России от 5 декабря 2013 г. № 147-И «О порядке проведения проверок кредитных организаций (их филиалов) уполномоченными представителями Центрального банка Российской Федерации (Банка России)». [Электронный ресурс] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс».

8. Гузнов А.Г. Убеждение и принуждение в системе обеспечения деятельности Банка России // Банковское право. 2011. №2.С.12-13.

9. Положения Банка России от 7 сентября 2007 г. N 310-П «О кураторах кредитных организаций» // Вестник Банка России. 2007.№ 57.

10. О введении в действие Инструкции «О применении к кредитным организациям мер воздействия за нарушения пруденциальных норм деятельности: Приказ Банка России от 31.03.1997 № 02-139. [Электронный ресурс] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс». (ред. от 26.01.2010).

11. Постановление Федерального арбитражного суда Московского округа от 13 ноября 2003 г. N КА-А40/8657-03. [ Электронный ресурс ] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс». Астафьев, В.Б. Административная ответственность за нарушение законодательства о банках и банковской деятельности// тема диссертации и автореферата по ВАК 12.00.14. 2009.

12. Постановление Арбитражного суда Дальневосточного округа от 30.12.2015 N Ф03-5897/2015 по делу № А59-2349/2015. [ Электронный ресурс ] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс».

13. О некоторых вопросах, связанных с введением в действие Ко АП РФ: Постановление Пленума ВАС РФ от 27.01.2003 № 2 // [ Электронный ресурс ] Доступ из справ. - правовой системы «Консультант Плюс».

*Статья поступила в редакцию 26.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 342.72/.73

## КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОЙ СТАТУС ДЕТЕЙ, ОСТАВЛЕННЫХ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ РОДОВСПОМОЖЕНИЯ

© 2017

**Киреев Валерий Витальевич**, доктор юридических наук, доцент, профессор кафедры «Конституционное право и муниципального право»

**Маркина Алена Юрьевна**, кандидат медицинских наук, аспирант кафедры «Конституционное право и муниципального право»

*Челябинский государственный университет*

(454001, Россия, Челябинск, улица Братьев Кашириных, 129, e-mail: markina\_alenka@mail.ru)

**Аннотация.** В настоящей статье рассмотрены конституционные гарантии права на жизнь совершенно особенной, по мнению авторов настоящей статьи, категории лиц. В частности, речь идет о детях, оставшихся без попечения родителей в учреждениях родовспоможения. В результате проведенного анализа нормативных правовых актов нами выявлено, что законодательно закреплены понятия: дети-сироты, дети, оставленные без попечения родителей, лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Бесспорно, надлежащее соблюдение их прав является важным и значимым. Но, по нашему мнению, новорожденные дети, лишившиеся попечения родителей уже в учреждениях родовспоможения (родильных домах, перинатальных центрах и т.д.) являются особо незащищенной группой общества, поскольку их правовое положение в специальном законодательстве не определено. Вследствие чего сложно провести классификацию их конституционных гарантий права на жизнь. Вместе с тем, в настоящей статье предложено определение, отражающее и закрепляющее их особый конституционно - правовой статус, а также предложена система конституционных гарантий права на жизнь детей, оставленных без попечения родителей в учреждениях родовспоможения. Не претендуя на единственно правильное мнение, тем не менее, считаем важным закрепление данных положений в законодательстве РФ.

**Ключевые слова:** дети, учреждения родовспоможения, права, жизнь, родители, попечение, конституционно-правовой статус, ребенок, правовые гарантии, экономические гарантии, социальные гарантии, идеологические гарантии, Конституция РФ, закон.

## THE CONCEPT AND CLASSIFICATION OF CONSTITUTIONAL GUARANTEES OF THE RIGHT TO LIFE OF CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN THE MATERNITY SERVICES

© 2017

**Kireev Valery Vitalievich**, doctor of legal Sciences, associate Professor, Professor of "Constitutional law and municipal law"

**Markina Alyona Yuryevna**, candidate of medical Sciences, postgraduate Department of "Constitutional law and municipal law"

*Chelyabinsk State University*

(454001, Russia, Moscow, Street Brothers Kashirinykh 129, e-mail: markina\_alenka@mail.ru)

**Abstract.** This article considers the constitutional guarantee of the right to life is very special, according to the author of this article. In particular, we are talking about children, left without parental care in maternity services. As a result of analysis of normative legal acts we identified that the legally enshrined concepts: children-orphan, children left without parental care, persons from among children-orphan and children left without parental care. Undoubtedly, proper rights is important and meaningful. But, in our opinion, newborn children deprived of parental care are already in the maternity services (maternity homes, etc.) are a particularly vulnerable category, at least insofar as there is no term (definition) characterizing them. Consequently it is difficult to make the classification of their constitutional guarantees of the right to life. However, in this article the proposed definition, reflecting and perpetuating their special constitutional status and the proposed system of constitutional guarantees for right to life of children left without parental care in maternity services. Without claiming to be the only correct opinion, however, believe it is important to consolidate these provisions in the legislation of the Russian Federation.

**Keywords:** children, institutions of obstetric aid, law, life, parents, care, legal status, child, legal safeguards and economic guarantees, social guarantees, ideological guarantee, the Constitution, the law, life.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время, как отмечается многими исследователями (С. В. Доржиева [1], О. В. Фетисова [2], Е. А. Горбунова [3]), все актуальнее становится проблема необходимости особой правовой защиты детей, в особенности, оставленных без попечения родителей в родильных домах, перинатальных центрах и др.

Значимыми стали такие направления как законодательное регулирование правового статуса детей и укрепление их правовой защиты, в том числе на конституционно-правовом уровне.

Россия, закрепив в Конституции РФ [4] обеспечение таких ценностей как права и свободы человека и гражданина, создав систему их защиты, гарантировала государственную поддержку такой наименее защищенной группе общества, как детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей.

Положение детей в современной России зависит от социальной поддержки семей с детьми, защиты прав и интересов детей в целом, и в особенности оставшихся без попечения родителей. Нестабильность в обществе отрицательно воздействует на семейные отношения.

Резкое расслоение российских семей по имущественному признаку, где значительная часть населения имеет уровень дохода даже ниже черты бедности, приводит к крайне негативным моральным и психологическим последствиям. Экономические проблемы, которые являются наиболее актуальными и повседневными для значительной части населения России, приводит к резкому росту алкоголизма, наркомании, что в свою очередь отражается на увеличении числа отказов от детей и приводит к проблеме социального сиротства.

Количество детей, оставшихся без попечения родителей в учреждениях родовспоможения, выявленных в течение 2015 года, сократилась на 5,6 % по сравнению с предыдущим, но их по прежнему много - 58 168 детей [5].

Причинами отказа от ребенка в учреждениях родовспоможения является не только материальное и неблагоприятное социальное положение родителей, но также наличие неизлечимой болезни у ребенка, страх молодой матери перед наказанием за рождение внебрачного ребенка, и многие другие причины. Есть дети, от которых не только «отказались», но и брошенные в учреждениях родовспоможения, оставленные без заявлений и доку-



ментов. Роженицы таких детей просто сбегают из больницы в буквальном смысле этого слова. Сотрудники больницы, а затем и дом ребенка, дает детям имя, отчество и фамилию, составляется свидетельство о рождении.

Государство стремится по мере возможности не вмешиваться в сугубо личные отношения граждан, устанавливая ограничения, которые необходимы для защиты прав и законных интересов детей, являющихся наиболее уязвимой частью общества [6].

Специфика правосубъектности детей, особенно новорожденных, находится в прямой зависимости от родителей или иных законных представителей, а соответственно эффективность правовой защиты их прав и интересов значительно снижается, особенно у детей, оставленных без попечения родителей. Поэтому конституционные гарантии права на жизнь и реализация права на социальное обеспечение детей, оставленных без попечения родителей в учреждениях родовспоможения приобретают все большую актуальность.

Вместе с тем законодатель, защищая ребенка, вынужден использовать либо международное право или общие правовые нормы, которые не отражают особенности правового статуса ребенка. Причина этого отчасти заключается в специфике законодательства о правовом статусе ребенка, потому что в определенное время, этот статус был рассмотрен лишь в контексте семейных отношений, где он частично поглощается правовым статусом родителей ребенка [7].

Для права на жизнь существенным является рождение ребенка, поскольку с ним связано возникновение правоспособности. Именно с данного момента государство предоставляет конституционные гарантии права на жизнь и возможность реализации права на социальное обеспечение детей.

Кроме того, ребенка, оставшегося без родительского попечения, нельзя рассматривать вкуче с семьей или родителями (одним из родителей), на что указывается в Конституции РФ (ч. 2 ст. 38).

В своем большинстве нормы Конституции РФ рассматривают статус ребенка подразумевая его как элемент статуса любого гражданина России.

Конституционные нормы имеют целью универсальную регламентацию статуса личности ребенка, а конституционные гарантии прав ребенка обеспечивают его равной защитой независимо от возраста. Однако, в силу возраста ребенка, который свидетельствует о специфике его конституционного статуса, данное обстоятельство представляет упущением, которое свидетельствует о недостаточной гарантированности прав, а соответственно и недостаточной их защищенности, особенно детей, оставшихся без попечения родителей.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, требуют пристального внимания со стороны государства, поскольку нуждаются и в организационных усилиях по обеспечению их благополучия, здоровья и воспитания, и в финансовых средствах на это направляемых.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор.* Существующая проблема определения конституционно-правового статуса детей, оставшихся без попечения родителей в учреждениях родовспоможения уже рассматривалась Е. Кустовой [8], Э. Н. Сабитовой [9]. Необходимость и значимость рассмотрения проблематики конституционного статуса, как приоритетной цели деятельности Российской Федерации исследовалась в диссертационном исследовании Ж. А. Бикситовой. В частности, Ж. А. Бикситова отмечает, что проблемы детства в настоящее время имеют глобальные масштабы, сфера детства – в глубоком кризисе, а обществом и государством не используются имеющиеся возможности по разрешению ситуации в полном объеме [10]. Э.М. Исхакова, в рамках рассмотрения вопроса конституционно-правового статуса детей,

оставшихся без попечения родителей, указывала, что именно категория правового статуса личности, субъекта конкретного правоотношения составляет суть защиты его прав в целом. Ею аргументировалась позиция о том, что общим, объединяющим правовой статус детей, оставшихся без попечения родителей, является то, что эти дети живут без родителей и фактически лишены отдельных прав, следовательно, необходимо предпринять комплекс мер для их защиты. [11].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

В настоящей статье выделим понятие детей, оставленных без попечения родителей в учреждениях родовспоможения, дадим классификацию их прав.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Предусмотренная Конституцией РФ обязанность государства гарантировать обеспечение конституционных гарантий граждан при наступлении социальных рисков обуславливает выработку законодателем оптимальных механизмов регулирования отношений в данной области.

При этом, по нашему мнению, первичны в этом балансе потребности человека, которые не могут удовлетворяться на уровне, не обеспечивающем его выживание. Соответственно, задача государства - изыскивать все необходимые для этого возможности.

В юридической литературе нередко говорится, что Россию считать социальным государством пока нельзя. С.М. Шахрай, участвовавший в подготовке текста российской Конституции, отмечает, что она была написана как ориентир, модель будущего. В ней есть модели желаемого состояния экономики, социального государства, местного самоуправления и т.д. Это все - план. Далеко не все модели, заложенные в Основном Законе, полностью воплощены. Например, модель социального государства реализована лишь на четверть [12, с. 366]. Если исходить из приведенного оценочного утверждения, Россия может стать подлинно социальным государством лишь через десятки лет, к тому же при условии, что «мы растем» в соответствующем направлении.

О.Е. Кутафин, также отмечавший, что Россия находится в самом начале пути к достижению цели построения социального государства, писал, что эта задача решается во многих отношениях неудовлетворительно, в частности постоянно снижается эффективность социального обеспечения [13, с. 836]. Эта характеристика верна и сегодня. То есть не только не достигнут уровень жизни населения советского периода, но и постоянно уменьшаются социальные права, признанные действующей Конституцией и отраслевым законодательством. Однако реальное положение дел, на наш взгляд, следует считать не нормальным явлением, а прямым нарушением Конституции, поскольку в ней не предусмотрен какой-либо переходный период к социальному государству. Она является юридическим, а не программным документом, соответственно, нарушение ее требований должно влечь ответственность законодателя и правоприменительных органов.

Поскольку нас в первую очередь интересуют конституционные гарантии права на жизнь применительно к новорожденным детям, оставленным в учреждениях родовспоможения, отметим, что не только новорожденных, но и других детей нельзя упрекать в непригодности, медлительности, нерешительности, ненадежности, недопустимо предъявлять к ним требование самим о себе заботиться, выживать и развиваться в одиночку. Очевидно, что новорожденные дети не в состоянии отстаивать свои права.

Очень важным, применительно к реализации права на жизнь является закрепление в нормативных правовых актах правового положения детей, оставленных без попечения родителей в учреждениях родовспоможения и определение соответствующей терминологии.

К сожалению, в настоящее время такого определе-

ния как в нормативных правовых актах, так и в научных трудах нет. Законодательно закреплены понятия: детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и т.д. [14] Нисколько не умаляя значимость указанных категорий детей, тем не менее, считаем необходимым привлечь внимание законодателей, а также закрепить статус детей, оставленных без попечения родителей в учреждениях родовспоможения в установленном законом порядке.

В частности, считаем, что в положениях федерального законодательства РФ следует урегулировать следующее определение:

-дети, оставленные без попечения родителей в учреждениях родовспоможения - ранние социальные сироты – это дети, которые остались без попечения обоих родителей (или единственного родителя) в связи с уклонением родителей от воспитания своих детей, от защиты их прав и интересов, что выразилось в отказе взять своих детей из учреждений родовспоможения, а также в случае, если единственный родитель или оба родителя неизвестны.

Гарантиями, причем в первую очередь, конституционными гарантиями, регулируются общественные отношения. Но это регулирование осуществляется не путем возложения государством обязанностей на некие «известные лица», а принятием государством на себя обязанности по охране прав. В связи с чем под гарантией нами понимается законодательно закрепленное обязательство государства по отношению к его гражданам, что подтверждается положениями ст. 2 Конституции РФ.

В результате анализа системы конституционных гарантий прав несовершеннолетних детей и применительно к правам детей, оставленных без попечения родителей в учреждениях родовспоможения, выделим следующую классификацию гарантий:

- правовые гарантии (например, предусмотренные в Федеральном законе от 21.12.1996 N 159-ФЗ);

-экономические гарантии (содержащие в себе предпосылки к созданию материальных условий в виде, например, государственных пособий);

-социальные гарантии (например, в области здравоохранения);

-идеологические гарантии (например, в виде поощрения средств массовой информации к распространению информации о воспитании уважения к правам ребенка, пропаганде значимости их соблюдения и защиты).

Вышеуказанные гарантии дополняют друг друга и их раздельное существование невозможно.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* В завершение отметим, что вышеприведенным обзором классификации гарантий еще раз демонстрируется, что все гарантии взаимосвязаны между собой, являясь, по сути, системой взаимодействующих элементов. При этом отсутствие хотя бы одно из элементов делает невозможным функционирование всей системы.

До настоящего времени конституционные гарантии права ребенка на жизнь не являлись предметом отдельного изучения, поскольку в основном внимание уделялось гарантиям прав человека в целом, причем преимущественно юридическим (правовым) гарантиям. Что и является перспективой для дальнейших изысканий тематики настоящей статьи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Доржиева С.В. Система устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в Российской Федерации // Семейное и жилищное право. 2015. N 6. С. 10 - 13.

2. Фетисова О.В. Приемная семья как способ семейного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по законодательству Российской Федерации: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. С. 34.

3. Горбунова Е.А. Социальная адаптация в замещающей семье детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.

4. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. 2014. N 31. Ст. 4398.

5. <http://lawru.info/novosti/> (Дата обращения: 06.02.2017).

6. Лазарева Н. Отказ от ребенка законом не предусмотрен // ЭЖ-Юрист. 2012. N 28. Тематическое приложение. С. 2.

7. Борисова Н.Е. Конституционные предпосылки защиты прав ребенка. Материалы научно-практической конференции / Отв. ред. д.ю.н., профессор А.М. Нечаева. М.: Институт государства и права РАН, 2004. С. 16.

8. Кустова Е. Квартиры детям-сиротам // Жилищное право. 2016. N 2. С. 49 - 58.

9. Сабитова Э.Н. Формы и способы защиты семейных прав по законодательству Российской Федерации // Современное право. 2015. N 11. С. 64 - 67.

10. Бикситова Ж. А. Конституционный статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Российской Федерации: автореф. дис. ... кандидата юрид. наук. Оренбург, 2006.

11. Исхакова Э.М. Дети, оставшиеся без попечения родителей: понятие и правовой статус // Семейное и жилищное право. 2013. N 6. С. 34 - 37.

12. Конституция Российской Федерации. Доктринальный комментарий (постатейный) / М.П. Авдеенкова, А.Н. Головистикова, Л.Ю. Грудцына и др.; рук. авт. кол. Ю.А. Дмитриев, науч. ред. Ю.И. Скуратов. 2-е изд., изм. и доп. М.: Статут, 2013. 688 с.

13. Комментарий к Конституции Российской Федерации (постатейный) / Л.В. Андриченко, С.А. Боголюбов, Н.С. Бондарь и др.; под ред. В.Д. Зорькина. 2-е изд., пересмотренное. М.: Норма, Инфра-М, 2011. 1008 с.

14. Федеральный закон от 21.12.1996 N 159-ФЗ (ред. от 28.12.2016) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // Собрание законодательства РФ. 1996. N 52. Ст. 5880.

*Статья поступила в редакцию 13.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

## ВОПРОС ЯЗЫКА ПРИ ВХОЖДЕНИИ НОВЫХ ТЕРРИТОРИЙ В СОСТАВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

© 2017

**Лоскутова Юлия Николаевна**, аспирант кафедры конституционного и международного права

*Саратовская государственная юридическая академия*

(410056, Россия, Саратов, улица Вольская, дом 1, e-mail: lun04@yandex.ru)

**Аннотация.** Процесс образования, преобразования государства, вхождения в другое государство, всегда коммуникативный и идет на определенном языке или языках. Исторически при формировании многонационального государства на территории Российской империи, СССР и Российской Федерации вопросы языка никогда не становились препятствием к принятию новой территории (присоединение Сибири, Средней Азии, воссоединение Крыма). Законодательство Российской империи и СССР не использовало понятия «государственный язык». Сегодня правовой статус государственного языка определяется с учетом «мягких» норм международного регулирования (Рекомендации ЮНЕСКО, 1953 г.), где национальный язык выполняет интеграционную функцию, оставаясь символом государства, а официальный язык – используется в государственном управлении, законодательстве и судопроизводстве. Эти положения учтены в федеральном законодательстве, которое распространяется на случаи вхождения нового субъекта в состав Российской Федерации и позволяет предотвращать конфликты на языковой почве. Российский законодатель придал языкам республик особый статус, который позволяет использовать их наряду с русским языком в большинстве сфер жизнедеятельности. Новые территории, получая статус субъекта РФ, а вероятнее всего, республики, получают право иметь государственные языки, что косвенно признает их, пусть ограниченный, но суверенитет. В этой связи, народы присоединенных территорий, новых субъектов, не могут быть стеснены по языковому признаку.

**Ключевые слова:** русский язык, новые территории, суверенитет, федеративное государство, национальный язык, официальный язык.

## THE QUESTION OF LANGUAGE WHEN ENTERING NEW TERRITORIES IN THE RUSSIAN FEDERATION

© 2017

**Loskutova Julija Nikolaevna**, postgraduate student of the chair of constitutional and international law

*Saratov State Academy of Law*

(410056, Russia, Saratov, street Volskaya, building 1, -mail: lun04@yandex.ru)

**Abstract.** Historically in the formation of a multiethnic state on the territory of the Russian Empire, the USSR and the Russian Federation, the language never became a barrier to the adoption of new territory (the accession of Siberia, Central Asia, the reunification of the Crimea). The legislation of the Russian Empire and the Soviet Union did not use the concept of “state language”. Today the legal status of the state language by “soft” rules of international regulation (Guidelines, UNESCO, 1953), where the national language performs the integration function, remaining a symbol of the state and is the official language used in government, law and justice. These provisions are taken into account in Federal legislation, which applies to cases of entry of the new subject of the Russian Federation and allows to prevent conflicts on linguistic grounds. Russian legislators have given to the languages of the republics special status, which allows you to use them along with the Russian language in most spheres of life. In this regard, the peoples of annexed territories, new actors cannot be constrained by language.

**Keywords:** Russian language, new territory, sovereignty, Federal government, national language, official language.

Народ как государствообразующий субъект исторически состоит из языковых сообществ. При этом язык всегда был и остается фактором образования государства, его символом, производным от государствообразующего субъекта[1, с.12]. В данном случае теория Й. Л. Вайсгербера о языке как «естественно данному прострaнстве народа», первичности языкового сообщества, и особенно, о признании естественного права языкового сообщества на «народное сплочение»[2, с. 62], в полной мере может быть применима к теории внешнего суверенитета. Таким образом, процесс образования, преобразования государства, вхождения в другое государство, всегда коммуникативный и идет на определенном языке или языках.

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 12 декабря 2012 г. показано конституционное значение русского языка, который определен как «духовная скрепа», превращающая многонациональную Россию в «государство-цивилизацию» и не позволяющую «раствориться в многообразном мире»[3]. При создании Совета по русскому языку Правительство РФ ставило перед ним задачу «разрабатывать предложения по поддержке русского языка как государственного языка Российской Федерации»[4], как основы духовной и художественной культуры, формирующей и объединяющей нацию, связывающий поколения, обеспечивающий преемственность и обновление национальной культуры. Таким образом, задачи изучения, поддержки и распространения языка рассматриваются как задачи государственного строительства. В тоже время применительно к вхождению в состав России новых территорий, они

остаются теоретически не разработанными.

Исторически в ходе формирования русского многонационального государства вопросы языка никогда не являлись препятствием к принятию территории. Так было при присоединении Сибири и Средней Азии. Вплоть до середины XIX в. Российское правительство не имело общей концепции языковой политики[5, с. 146]. При Петре I официальными считались некоторые европейские языки. Российские дворяне говорили в основном на французском. В определенной степени статус языка был политически обусловлен. Так в Царстве Польском польский язык был официальным вплоть до восстания 1830 г. В Сибири русский язык не «насаждался», что было технически невозможно для кочевников, а распространялся среди инородцев как государственный, официальный язык власти.

Сразу отметим, что законодательство Российской империи и СССР не использовало понятия «государственный язык». В политико-правовых доктринах российских консерваторов и либералов признавалась необходимость обязательного государственного языка, тогда как левые, особенно марксисты, исходили из того, что обязательный государственный язык есть не что иное как форма национального гнета, и, соответственно не может вводиться путем принуждения[6, с. 295]. В.И. Ленин исходил из того, что русский язык не должен официально становиться государственным, так как не нуждается в придании такого официального статуса. В этой связи в СССР русский язык, не имея правового статуса, признавался «языком русской нации», а также и «средством межнационального общения народов СССР», что полно-



стью соответствовало международным нормам.

Первая Конституция СССР не содержала нормы об обязательном государственном языке. Декреты и постановления ЦИК и СНК в соответствии со ст. 34 Конституции печатались «на языках, общеупотребительных в союзных республиках (русский, украинский, белорусский, грузинский, армянский, тюрко-татарский) [7]. Законы о принятии новых республик (стран Балтии) в состав Союза ССР, принятые Верховным Советом СССР 3-6 августа 1940 г. не содержали вопросов языка[8].

Вопросы потенциального вхождения в состав Российской Федерации новых территорий рассматриваются, как правило, в отношении бывших национально-государственных образований СССР. Определение государственного языка, как в праве Содружества Независимых Государств (далее – СНГ)[9], так и в доктринальных источниках, как правило, весьма неопределенно. Так, А.С. Айрапетян, раскрывая широкое понимание государственного языка, выделяет целый ряд признаков: «неотъемлемый признак государства, элемент его политико-правового статуса и государственного суверенитета»[1, с. 14]. В целом, по мысли автора это «институт», который «в широком смысле» есть «национальный язык» и реализует интеграционную функцию». Автор дает и узкое (юридическое) определение государственного языка как языка, в соответствии с законодательством данного государства подлежащего обязательному использованию на всей его территории во всех официальных сферах общения, в которых он выполняет интеграционную функцию»[1, с. 15].

При определении правового статуса государственно-го языка целесообразно учитывать международные документы. В 1953 г. ЮНЕСКО дифференцирует два схожих понятия: 1) государственный (национальный) язык – выполняет интеграционную функцию в политической, социальной и культурной сферах в пределах государства, являясь также его символом; 2) официальный язык – язык государственного управления, законодательства и судопроизводства.

Указанное понимание было рекомендовано к применению членами ЮНЕСКО[10]. В то же время, попытки «зарегулировать» в законодательстве языковые понятия «точными» определениями противоречат Рекомендации ЮНЕСКО 2002 г. В соответствии с ними в большинстве развитых многоязычных обществ существует *этнос*, «обеспечивающий сбалансированное использование различных языков и уважительное отношение к ним в повседневной жизни». С позиции таких обществ, как и самих языковых сообществ «многоязычие – это, скорее образ жизни, чем проблема, требующая решения»[11]. На практике Украины[12] и стран Балтии[13] хорошо видно, что указанные Рекомендации ЮНЕСКО не просто игнорируются, а отрицаются. В этом смысле сбалансированным и адекватным представляется подход советского законодателя. В то же время, в период «перестройки» и переходный период языковые претензии к Союзу ССР предьявлялись как союзными, так и автономными республиками, областями и округами. Претензии фокусировались на получении образования на языке титульных наций союзных республик, а также придания им статуса государственных языков наряду с русским языком. Эта проблема была одной из причин роста напряженности и вооруженных конфликтов.

Понятие «официальный язык» применительно к русскому языку было введено в Законе СССР от 24.04.1990 «О языках народов СССР»[14]. Этот статус давал приоритет по отношению к государственным языкам республик. В то же время, союзные и автономные республики получили право закреплять правовой статус языков своих республик, в том числе и как государственных (ст. 4 Закона). При этом, для решения общих задач русский язык был признан на территории СССР официальным языком СССР и использовался, как это исторически

сложилось, как средство межнационального общения. Таким образом, в правовом пространстве СССР в последний год его существования параллельно функционировали понятия «государственный язык» и «официальный язык» (официально употребляемый), что позже перешло в некоторые конституции и законы стран бывшего СССР.

Дефиниция «государственный язык» в научной литературе определяется как «родной» для большинства либо значительной части населения государства язык или как язык, на котором власть общается с гражданами. В то же время, государственный язык используется в международных отношениях и в международном праве. В правовой литературе также используются понятия «официальный язык», «рабочий язык», «язык межнационального общения». ООН оперирует шестью официальными языками (Official-languages): арабским, китайским, английским, французским, русским и испанским[15]. При этом, рабочими языками ООН являются английский и французский, т.е. работа ООН ведется на этих языках.

На практике понятие «государственный язык» как правило, употребляется внутри государств, тогда как «официальный язык» - в международных отношениях, работе международных организаций. Так, с вступлением в силу Таможенного кодекса Евразийского Таможенного Союза на новом уровне правового регулирования может быть решен вопрос об официальном языке Союза.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации (ч. 1, ст. 68) и действующим законодательством[16] государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык, статус которого предусматривает: обязательность использования в установленных законодательством[17] сферах; защиту и поддержку языка; обеспечение права граждан РФ на пользование государственным языком.

Законодательно закреплена функция государственного языка содействия взаимопониманию и укреплению межнациональных связей народов. В этой связи защита и поддержка русского языка как государственного языка способствует приумножению и взаимообогащению духовной культуры народов России. Обязательность использования государственного языка в соответствии с Законом (п.7 ст.1 N 53-ФЗ) не может быть основанием отрицания либо умаления прав на пользование государственными языками субъектов в составе Российской Федерации, равно как и языками народов России.

Закон не допускает (ч.2 ст.3 N 53-ФЗ) при использовании наряду с государственным языком России государственного языка субъекта РФ, других языков народов России, какого либо их ущемления. Все тексты на указанных языках должны быть идентичны по содержанию и техническому оформлению, выполнены разборчиво, а аудио и видео информация на русском языке и аналогичная информация на государственном языке субъекта РФ, другом языке народов России либо иностранном языке, должна быть идентична по содержанию, звучанию и способам передачи.

Действующее законодательство специально не регламентирует вопросы статуса русского языка при вхождении в состав Российской Федерации новых территорий. Для населения территории, решившей законно войти в состав РФ, основания требования знания русского языка установлены при обращении за российским гражданством (п. «д» ч. 1 ст. 13 федерального закона[18]). В то же время, отсутствие знания русского языка нельзя считать препятствием для принятия территории в состав Российской Федерации, так как язык может быть выучен, а кроме того действующим законодательством от представления документов, подтверждающих владение русским языком, освобождены мужчины старше 65 и женщины, старше 60 лет, а также недееспособные лица и инвалиды I группы[19].

Исходя из содержания статьи 3 N 53-ФЗ, определено

ляются сферы использования государственного языка Российской Федерации при вхождении новых территорий. В частности, государственный язык на новых территориях обязательно используется в деятельности территориальных подразделений федеральных органов государственной власти, создаваемых на новых территориях; органов государственной власти новых субъектов РФ; иных государственных органов на новых территориях, органов местного самоуправления; организаций всех форм собственности, включая делопроизводство.

Также государственный язык используется в полных официальных наименованиях территориальных органов федеральных органов государственной власти, органов государственной власти новых субъектов РФ, прочих государственных органов, органов местного самоуправления, а также организаций всех форм собственности; при подготовке и при проведении выборов и референдумов; в судопроизводстве и делопроизводстве в федеральных судах; при официальном опубликовании законов; во взаимоотношениях органов власти и самоуправления всех уровней между собой, равно как и в их отношениях с юридическими и физическими лицами, общественными объединениями; в топонимике и обозначении наименований географических объектов; на дорожных знаках; при оформлении паспортов и иных документов, удостоверяющих личность гражданина РФ; при оформлении бланков свидетельств о государственной регистрации актов гражданского состояния, документов об образовании; в продукции средств массовой информации; в кинопрокате; при публичных исполнениях произведений литературы, искусства, народного творчества на театрально-зрелищных, культурно-просветительных, зрелищно-развлекательных мероприятиях; в рекламе. В сферах культуры и искусства могут использоваться государственные языки субъектов РФ, языки народов России, а в случаях, предусмотренных законом и иностранные языки.

Таким образом, при вхождении нового субъекта в состав Российской Федерации на него в полной мере распространяется действие федерального законодательства в сфере языка, строгое соблюдения которого предотвращает превращение языковых факторов в причины межэтнических и национальных конфликтов.

Отметим, что согласно ч.2 ст. 68 Конституции России республики в составе РФ имеют право установления государственных языков. В органах власти, государственных учреждениях республик такие языки могут употребляться наряду с государственным языком. Конституция России наделяет правом устанавливать государственные языки исключительно республики. Не ущемлены ли в данном случае права других равноправных (ч. 3 ст. 5 Конституции) субъектов РФ?

Предоставление республикам права иметь государственные языки, вероятно, является отголоском косвенного признания их, пусть ограниченного, но суверенитета. В литературе по данному вопросу идет дискуссия, в центре которой вопрос о так называемой процентном соотношении титульной нации и целесообразности придания статуса государственного языку малочисленной нации.

В данном случае Конституция не ограничивает право введения государственного языка численностью титульной нации, а предоставляет его всем республикам в составе России.

Кроме того, ограничение конституционного права титульной нации будет являться дискриминацией. Установление государственного языка является правом республики, от которого можно свободно отказаться, если в этом нет реальной необходимости.

Какие требования, предъявляет действующее законодательство в сфере языка к новым субъектам РФ, образуемым при присоединении новых территорий?

В соответствии с Законом, русский, как государственный язык РФ изучается во всех образовательных

учреждениях (ч. 2 ст. 10); обеспечивает работу всех органов власти всех уровней, но наряду с ним могут потребоваться государственные языки республик (ч. 1 ст. 2); является языком проектов законов, которые публикуются также на государственном языке (ст. 12). Помимо этого русский язык обеспечивает электоральный процесс (ст. 14), а также используется в деятельности субъектов экономики, общественных объединений, предприятий, организаций и учреждений (ст. 15 ч. 1); в официальном делопроизводстве (ч. 1 ст. 16); в документообороте и реквизитах документов; на русском пишутся наименования государственных органов и организаций (ч. 2 ст. 16); в документах, удостоверяющих личность гражданина, в органах ЗАГС, трудовых книжках, документах об образовании, военных билетах и иных документах (ч. 4 ст. 16).

Русский язык используется в официальной переписке и иных формах официальных взаимоотношений между государственными органами, организациями, предприятиями, учреждениями субъектов РФ с адресатами в России (ст. 17); в судопроизводстве и делопроизводстве во всех судах, а также в делопроизводстве в правоохранительных органах (ч. 1 ст. 18) и в нотариате (ч. 1 ст. 19).

Преподавание государственных и прочих языков в субъектах РФ – республиках регламентировано их законодательством (ч. 3 ст. 10). На государственном русском языке издаются всероссийские (федеральные выпуски) газет и журналов, транслируются передачи федеральных каналов, работают федеральные радиостанции (п. 1 ст. 20). В экономике, включая коммерческое делопроизводство, на всей территории России также используется русский язык как государственный (ч. 1 ст. 21; ч. 2 ст. 22). Наименование географических объектов, топография и оформление дорожных и прочих указателей производится на государственном языке.

В целом, Закон РФ «О языках народов Российской Федерации» исчерпывающе определяет функции, сферу и территориальные пределы использования государственных языков, а также языков народностей, компактно проживающих на территории других субъектов РФ.

Для вновь присоединившихся территорий важно, что закон допускает преподавание государственных и иных языков в республиках в соответствии с их законодательством (ч. 3 ст. 10). Кроме того, Закон дает право республикам использовать свой государственный язык параллельно с государственным языком РФ в органах власти и государственных учреждениях.

Так, на заседаниях Совета Федерации и Государственной Думы, комитетов и комиссий палат, на парламентских слушаниях, члены Совета Федерации и депутаты могут выступать на государственных языках республик или иных языках народов России при условии перевода выступления на государственный язык РФ. Указанное положение уравнивает государственные языки республик с прочими языками народов России.

Республики вправе публиковать федеральные законы и иные нормативные правовые акты помимо официального опубликования на государственном языке РФ, также на государственном языке республики (ст. 12). Предполагается (закон этого не содержит), что тексты должны быть аутентичны, но официальным считается текст на русском языке.

Также (ч. 1 ст. 14) при подготовке и проведении выборов и референдумов республики наряду с государственным языком РФ могут использовать свои государственные языки. Этим же правом наделены субъекты РФ, которые наряду с государственным языком РФ вправе использовать также языки народов России на территориях их компактного проживания. (ч. 2 ст. 14). В деятельности государственных органов, организаций, предприятий и учреждений Российской Федерации наряду с государственным языком могут использоваться и государственные языки республик и иные языки народов России (ч. 1 ст. 15).

В республиках и иных субъектах на русском языке как государственном, ведется официальное делопроизводство, как и на государственных языках республик. Соответственно, документы (бланки, печати, штампы, штемпеля) и вывески с названиями государственных органов, организаций, предприятий, учреждений оформляются не только на государственном языке РФ, но и на государственных языках республик и иных языках народов России, определяемых законодательством республик. Такое же право предоставлено и прочим субъектам РФ. Так, ч. 3 ст. 16 Закона предусматривает, когда это необходимо, официальное делопроизводство в субъектах РФ, параллельно с государственным языком, государственными языками республик может вестись и на языках народов России на территориях их компактного проживания.

Документы, удостоверяющие личность гражданина РФ, документы ЗАГС, трудовые книжки, документы об образовании, военные билеты и иные документы могут быть оформлены наряду с государственными языками РФ и на государственном языке республики (ч. 4 ст. 16).

Все судопроизводство и делопроизводство в судах на территории республик может вестись как на государственном языке РФ, так и на государственных языках республик. То же относится к правоохранительным органам и нотариату (ч. 1 и 2 ст. 18). Государственные языки республик наряду с русским языком используются в СМИ, в сфере услуг и в экономике.

Российский законодатель придал языкам республик особый статус, который позволяет использовать их наряду с русским языком в большинстве сфер жизнедеятельности. В этой связи, народы присоединенных территорий, новых субъектов, не могут быть стеснены по языковому признаку.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Айрапетян А.С. Конституционно-правовые основы использования русского языка в странах Содружества Независимых Государств: автореф. дисс.... канд. юрид. наук. 12.00.02. Саратов, 2013. С. 12.
2. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. Пер. с нем. О. А. Радченко. М., 1993.
3. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 12.12.2012 г.// Российская газета. 2012. 13 декабря.
4. Положение о Совете по русскому языку при Правительстве Российской Федерации: Приложение к Постановлению Правительства РФ от 17 января 2000 г. № 41.
5. Мачинская Д.А. Генезис правового статуса языков, используемых в России в XVIII-XIX вв.: историко-правовой аспект // Известия МГТУ. 2014. №4. (22).
6. Ленин В. И. Нужен ли обязательный государственный язык?// Полн. собр. соч. Изд. 5-е. Т. 24.
7. Конституция СССР 1924 г. текст в изд. Кукушкин Ю.С., Чистяков О.И. Очерк истории Советской Конституции. М., Политиздат, 1987.
8. Закон СССР от 3 августа 1940 г. «О принятии Литовской Республики в состав СССР»; Закон СССР от 5 августа 1940 г. «О принятии Латвийской Республики в состав СССР»; Закон СССР от 6 августа 1949 г. «О принятии Эстонской Республики в состав СССР»
9. Абз. 1 ст. 1 модельного закона СНГ от 04.12.2004 г. «О языках».
10. Доклад экспертов ЮНЕСКО «Применение родных языков в образовании».
11. Установочный документ ЮНЕСКО «Образование в многоязычном мире». Октябрь 2002 г. С. 4-8.
12. На Украине решили окончательно избавиться от русского языка// Лента. Ру 2017. 25 января <https://lenta.ru/articles/2017/01/25/mova/>
13. В Латвии штрафы за русский язык достигнут 10 тысяч евро// Российская газета. 2017. 29 мая URL <https://rg.ru/2017/05/29/v-latvii-shtrafy-za-russkij-iazuk-dostignut-10-tysiach-evro.html>

14. Свод законов СССР. 1990. Т. 1. С. 372-12.

15. UN Official-languages/ ООН. Официальный сайт <http://www.un.org/en/sections/about-un/official-languages/index.html>

16. Федеральный закон от 01.06.2005 N 53-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «О государственном языке Российской Федерации»// Российская газета. 2005. 7 июня. N 120.

17. Закон РФ от 25.10.1991 N 1807-1 (ред. от 12.03.2014) «О языках народов Российской Федерации»// Ведомости СНД и ВС РСФСР. 1991. N 50. Ст. 1740.

18. Федеральный закон от 31.05.2002 N 62-ФЗ (ред. от 01.05.2016) «О гражданстве Российской Федерации»// Собрание законодательства РФ. 2002. N 22. Ст. 2031.

19. Указ Президента РФ от 14.11.2002 N 1325 (ред. от 04.08.2016) «Об утверждении Положения о порядке рассмотрения вопросов гражданства Российской Федерации»// Собрание законодательства РФ. 2002. N 46. Ст. 4571.

20. Постановление Конституционного Суда РФ от 24 июня 1997 года №9-П.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



## ПРАВОВАЯ ПРИРОДА РЕШЕНИЙ СОБРАНИЙ

© 2017

**Митрахович Алла Сергеевна**, аспирант кафедры гражданско-правовых дисциплин  
*Московская академия экономики и права*  
(117105, Россия, Москва, Варшавское шоссе, 23, e-mail: 1746869@gmail.com)

**Аннотация.** Автор рассматривает решения собраний в качестве юридических фактов, отличных от сделок. Рассмотрены основные мнения, имеющиеся в научном сообществе относительно правовой природы решений собраний. Сделан вывод о том, что нормы законодательства о решениях собраний призваны урегулировать, принципиально отличные от сделочных, правоотношения. Важнейшим элементом, отличающим решения собраний от иных юридических фактов, служит элемент участия множественности лиц, при котором всегда имеется риск несовпадения воли всех участвующих субъектов, при наличии общей цели, на которое направлено все правоотношение в целом. При этом, регулирование подобных правоотношений, а именно отношений участников гражданско-правовых сообществ, посредством сделок, сделало бы невозможным их существование во времени и привело бы к полной остановке. Необходимо было создать отличный от сделочного характера институт, который смог бы создать справедливые условия сосуществования и координации интересов множественности собственников в отношении одного имущества или имущественного комплекса, либо иного образования сообщества лиц с единой целью. Законодательство, в свою очередь, не возникает стихийно, ниоткуда, нормы права порождают уже существующие отношения, что и было учтено законодателем, при выделении решений собраний в качестве отдельного основания возникновения гражданских прав и обязанностей.

**Ключевые слова:** решения собраний, сделки, гражданско-правовое сообщество, юридический факт, последствия, множественность лиц, корпоративные конфликты.

## THE LEGAL NATURE OF RESOLUTIONS OF MEETINGS

© 2017

**Mitrakhovich Alla Sergeevna**, post-graduate student in the Department of Civil Law Disciplines  
*Moscow Academy of Economics and Law*  
(117105, Russia, Moscow, Warsaw highway, 23, e-mail: 1746869@gmail.com)

**Abstract.** The author considers the decisions of meetings as legal facts other than transactions. The main opinions that are available in the scientific community regarding the legal nature of the decisions of meetings are considered. The conclusion is made that the norms of legislation on the decisions of the assemblies are designed to settle fundamentally different legal relations. The most important element that distinguishes the decisions of meetings from other legal facts is the element of participation of the plurality of persons, under which there is always a risk of a discrepancy between the wills of all participating entities, in the presence of a common goal, to which all the relationship as a whole is directed. At the same time, the regulation of such legal relations, namely the relations of participants in civil-law communities, through transactions, would make their existence impossible in time and would lead to a complete halt. It was necessary to create an institution different from the transaction nature, which could create fair conditions for coexistence and coordination of the interests of the plurality of owners in relation to one property or property complex, or other formation of a community of individuals with a single purpose. Legislation, in turn, does not arise spontaneously, from nowhere, the rules of law generate already existing relations, which was taken into account by the legislator, when allocating the decisions of meetings as a separate basis for the emergence of civil rights and obligations.

**Kew words:** resolutions of meetings, dealings, civil-law community, legal fact, consequences, plurality of persons, corporate conflicts.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Теория юридических фактов в настоящее время является одной из самых недоработанных в юридической науке. При этом, правильное установление юридического факта является ключевой задачей практикующих юристов. С учетом проведенной реформы гражданского законодательства, решения собраний легально признаны в качестве оснований возникновения гражданских прав и обязанностей.

До реформы среди ученых имелись споры о правовой природе решений собраний. Законодатель, с одной стороны, отделил их от сделок, с другой стороны, позволил в некоторых случаях применять к решениям собраний общие нормы законодательства о сделках. Таким образом, как для науки, так и для практики необходимо выявить отличия указанных оснований возникновения гражданских прав и обязанностей с целью правильного и справедливого применения законодательства.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Ввиду того, что институт решений собраний представлен в Гражданском кодексе РФ относительно недавно, то в настоящее время немного исследований имеется по данному вопросу. Большинство работ рассматривают отдельные виды решений собраний гражданско-правовых сообществ. Тем не менее в периодических изданиях, известные ученые-цивилисты уже приводили мнения относительно право-

вой природы решений собраний, которые в своей массе разделились.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Рассмотреть отличия решений собраний от сделок как оснований возникновения гражданских прав и обязанностей, доказать, что решения собраний являются самостоятельными юридическими фактами, отличными от сделок.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Реформа гражданского законодательства состоялась с поддержкой ведущих ученых страны, которые, предварительно разработали саму концепцию реформы.

Статья 8 Гражданского кодекса Российской Федерации была дополнена основанием, из которого возникают права и обязанности граждан и юридических лиц - из решений собраний в случаях, предусмотренных законом. Подраздел 4 дополнен главой 9.1 «Решения собраний» и переименован из «Сделки и представительство» на «Сделки. Решения собраний. Представительство».

При этом, нормы уже действующего законодательства не содержат легального определения понятия решения собраний. Однако данное определение приведено в п. 103 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» [1]

Среди ученых-цивилистов нет единого мнения по поводу определения данного правового явления. Главным

вопросом, которым задаются ученые, остался вопрос правовой природы решений собраний.

Еще О.А. Красавчиков отмечал, что действия двух и более лиц, которые влекут за собой не “разрозненные” (самостоятельные, отдельные) правовые последствия, а приводят к единому, общему для данных действий правовому результату, необходимо рассматриваться среди проблем юридических фактов. [2, с.157]

В качестве сделки решение собрания рассматривает В.И. Труханов, уточняя, что решение собрания как вид сделки имеет особенность в ее многосторонности. Ученый также отмечает, что те лица, которые не участвовали в собрании, где было принято решение, хотя имели на это право, либо участвовали, но голосовали против принятия решения, не будут являться сторонами сделки, хотя такое решение и будет иметь для них определенную юридическую силу (принцип обязательности решения собрания для всех участников). [3, с. 125-134]

Исходя из действительно мало разработанной теории юридических фактов, в качестве юридического факта-сделки рассматривают некоторые решения собраний Беджаше Л.К. и Степанов Ю.Г., часть решений собраний они вообще не признают в качестве такового. [4, с.136]

С.С. Кривушева отмечает, что решение о создании юридического лица и некоторые иные корпоративные решения, безусловно, многосторонняя сделка, однако многие решения собраний, как способ согласования волеизъявления участников гражданско-правового сообщества, действительно необходимо выделять в отдельную группу юридических фактов. [5, с.98]

А.А. Маковская при этом отметила, что приравнивание решений собраний к сделкам разрушает сложившееся мнение о сделках, порождает новые проблемы, связанные с недействительностью решений собраний и обусловленными этим правовыми последствиями. [6, с.23]

Ю.С. Харитоновна отмечает, что решения собраний обладают самостоятельной правовой природой, отличной от сделок. Отсутствие тождества между ними признает судебная практика. [7, с. 24]

Несмотря на, сходство решений и сделок в том, что порождают возникновение гражданских прав и обязанностей, а также допустимость применения аналогии закона и права, В.А. Лаптев делает вывод их отличной правовой природе и самостоятельных правовых режимах. Стирание грани между решениями собраний и сделками неизбежно нарушит единообразие судебной практики при разрешении корпоративных споров и споров, вытекающих из обязательственных отношений. [8, с.30]

О.В. Ефимова считает, что решение собраний имеет достаточно много общих черт со сделками, поскольку и те и другие выступают юридическими фактами возникновения гражданских правоотношений. Вместе с тем данные правовые явления имеют и свои различия, обособливающие решения собрания со своей спецификой в отдельный правовой институт. [9, с.70]

Позиция ученых, предлагающих разграничить решения от сделок, представляется нам наиболее близкой. Безусловно, и те и другие являются юридическими фактами, однако между собой они не связаны, смешивание данных институтов только усложнит понимание правоприменительный процесс.

Справедливо замечание о том, что подход в определении правовой природы решения собрания должен предопределяться не только теми признаками, которые характеризуют его в легальном определении, но и теми нормативно-правовыми конструкциями, которые использовал законодатель для построения правового режима данного вида юридических фактов. [10, с.32]

Рассмотрим отличия сделок и решений собраний с целью необходимости их разделения в различные правовые институты.

1. Одним из критериев разделения данных правовых институтов выступает волевой элемент.

Сделки всегда заключаются субъектами как следствие совпадения воли и волеизъявления, в противном случае, такая сделка признается недействительной, либо незаключенной, не вызывающей тех правовых последствий, на которые она могла быть направлена.

Воля лица, которое принимает участие в принятии решения, не обязана совпадать с волеизъявлением. Отсутствие элемента совпадения воли и волеизъявления не является пороком для действительности решения собрания. Субъект может руководствоваться любыми принципами, голосуя за то или иное решение, по вопросу, поставленному на голосование. Реальная воля участника вообще не обязательно может быть направлена на достижение целей, установленных для субъекта предпринимательской деятельности, особенно в условиях корпоративного конфликта.

## 2. Различия в субъектном составе.

Сделка заключается всегда по поводу прав и обязанностей лиц, участвующих в ней и изъявивших желание в ней участвовать. В том же случае, если сделка каким-то образом затрагивает права и законные интересы третьих лиц, то она может быть признана недействительной.

Решение собрания порождает правовые последствия, на которые решение собрания направлено, для всех лиц, имевших право участвовать в данном собрании, а также для иных лиц, если это установлено законом или вытекает из существа отношений.

Соответственно, решение может быть принято без участия и без учета мнения некоторых из лиц, являющихся участниками данного гражданско-правового сообщества. При наличии кворума, но отсутствии части членов сообщества, имеющих право принимать участие в голосовании, принятое решение имеет значение для всех членов сообщества и они обязаны ему подчиниться. Кроме того, состав лиц гражданского сообщества может изменяться и пополняться. Принятые решения обязательны также и для будущих участников. Решения собраний принимаются также о правах и обязанностях третьих лиц и они, чаще всего, обязаны им подчиниться.

## 3. Различия в форме и процедуре создания юридического факта.

Для того чтобы решение собрания смогло стать юридическим фактом, необходимо соблюдение целого ряда процедур, таких как уведомление всех участников гражданско-правового сообщества о проведении собрания, будь то созыв собрания, регистрация участников и способ подтверждения их участия, определение кворума, сам процесс голосования, подсчет бюллетеней, оформление результатов голосования в надлежащую форму. Нарушение хотя бы одного процедурного правила может привести к недействительности собрания.

При этом, если для придания решению собрания надлежащей формы, в документе - протоколе или решении, достаточно двух подписей – секретаря собрания и председателя, независимо от количества лиц, принявших участие в собрании.

Что касается сделок, то они могут быть заключены в устной форме, в простой письменной, в нотариальной, путем акцепта оферты. Только к отдельным видам сделок закон предъявляет требование соблюдения процедуры ее заключения, до оформления в документ и подписания сторонами, например к сделкам, совершенным на торгах. Большинство же сделок могут быть подписаны сторонами как при совместном присутствии, так и путем проставления подписей поочередно, с использованием современных средств связи, либо электронно-цифровой подписью. Следует отметить, при этом что подписание каждой стороной письменной сделки (либо совершенной в нотариальной форме) – обязательно.

## 4. Различия в объеме прав и обязанностей субъектов действия.

Еще один из критериев, разграничивающих решения от сделок, может выступать степень влияния субъекта на принятие решения. При заключении сделки, все сто-

роны ее равны и пользуются равными правами при ее заключении. Навязывание сделки или каких-либо ее условий противозаконно. Кроме того, в большей степени законом защищена слабая сторона сделки. Например, в сделке между предприятием и потребителем, закон в большей степени защищает потребителя, в сделке между субъектом, занимающим доминирующее положение на рынке, и субъектом предпринимательской деятельности, нуждающимся в товаре или услуге доминанта, закон защищает того, кто нуждается.

В регулировании же отношений гражданско-правового сообщества при принятии решений, по общему правилу, меньшинство подчиняется большинству, хотя может быть установлено и иное. И в большинстве случаев (решения собраний кредиторов, решений акционерных обществ, обществ с ограниченной ответственностью, собственников недвижимого имущества), речь идет не о количественном их участии, а о имущественном, о степени вовлеченности в сообщество посредством имущественной оценки. Чем доля участия в сообществе больше, тот и принимает решения, по общему правилу. Субъекту с меньшей долей участия остается лишь подчиниться решению субъекта с большим капиталом, либо попросту покинуть сообщество, не найдя способа урегулирования разногласий. И это не случай, который открывается нам из практического опыта, такое регулирование устанавливает закон.

5. В конце концов, сделки направлены на создание правоотношения, его изменение или прекращение в определенном случае, по определенному поводу, в судьбе субъекта, и для реализации потребностей его самого. Решения собраний принимаются неоднократно, систематически, по поводу судьбы гражданско-правового сообщества и влияют на его право и дееспособность, для самих участников сообщества решение собрания удовлетворяет потребности в рамках определенного интереса, который определяет их участие в сообществе.

Сделки и решения собраний - это разные институты и разные юридические факты, которые призваны урегулировать совершенно различные по своей правовой природе правоотношения.

Указанные различия только подтверждают, что нормы законодательства о решениях собраний призваны урегулировать, принципиально отличные от сделочных, правоотношения. Отметим, что закон всегда призван внести ясность в те отношения, которые имеют место быть в реальности. Выделение решений собраний в отдельное основание возникновения гражданско-правовых прав и обязанностей, как раз и стало результатом того, что имеются некие отношения в обществе, которые не способны урегулировать имеющиеся конструкции.

Решения собраний по своей сути не должны объединяться со сделками исходя из самого существа отношений, которые они призваны урегулировать. Гражданско-правовые сообщества, как множественность лиц, не всегда соединяются в одном правоотношении как результат их совместного желания взаимодействовать друг с другом. По сути, во времена рыночных отношений, каждый субъект преследует свои цели, которые даже в рамках объединений могут противоречить целям другого, либо изначально объединение может возникнуть из общего желания, но в дальнейшем претерпеть изменения, например, ввиду существенных изменений на рынке. При этом, само это объединение, образуя отдельный субъект (либо объект), также имеет свою цель (либо свое назначение), которая реализуется посредством целенаправленных действий, а именно - управления. Именно потенциальная невозможность совпадения воли всех участвующих в подобной множественности лиц для достижения соглашения, поспособствовала возникновению института решений собраний, а после и отнесению к юридическим фактам. Регулирование указанных отношений посредством правил о сделках, сделало бы невозможным существование таких сообществ и сде-

лало бы невозможным управление таким субъектом или объектом.

Таким образом, решением собрания следует называть гражданско-правовой акт определенной группы лиц, наделенной полномочиями принимать на собраниях решения, с которыми закон связывает гражданско-правовые последствия, обязательные для всех лиц, имевших право участвовать в таком собрании, для самого сообщества, а также для иных лиц, если это установлено законом или вытекает из существа отношений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 23.06.2015 N 25 «О применении судами некоторых положений раздела I части первой Гражданского кодекса Российской Федерации» [Электронный ресурс] Доступ из справочно-информационной системы «Консультант Плюс», текст документа опубликован в издании «Российская газета», № 140, 30.06.2015.
2. Красавчиков О.А. Категории науки гражданского права. Избр. тр. : в 2 т. М., 2005. Т. 2. С. 157.
3. Труханов К.И. Решения собраний - новая категория в Гражданском Кодексе РФ // Закон. 2013. N 10. С. 125 - 134.
4. Беджаше Л.К., Степанов Ю.Г. Правовая природа решений собраний // Теория и практика общественного развития., 2014, №15 с. 136.
5. Кривушева С.С. Особенности решения собрания в качестве юридического факта//Вопросы российского и международного права, 2016, №10А, с.98-113.
6. Маковская А.А. Правовые последствия недействительности решений общего собрания акционеров и совета директоров акционерного общества// Недействительность в гражданском праве: проблемы, тенденции, практика: сб. ст./отв. ред. М.А. Рожкова. М., 2006.
7. Харитоновна Ю.С. Недействительность решений собраний и сделок: точки пересечения. [Электронный ресурс] Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». Первоначальный текст документа опубликован в издании «Законы России: опыт, анализ, практика», 2014. N 5. с. 24 - 26.
8. Лаптев В.А. Решения собраний и сделки: правовой режим и отличия // Юрист. 2016. N 2. С. 30 - 37.
9. Ефимова О.В. Регулирование решений собраний гражданским законодательством Российской Федерации //Вестник Московского городского педагогического университета: юридические науки, 2014, №2(14), с.70.
10. Бибикина А.И. Решения собраний как гражданско-правовой акт// Евразийская адвокатура. 2015. №5(18), с.32.

*Статья поступила в редакцию 04.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 346.62

## ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ПРИРОДЫ ЦЕНТРАЛЬНОГО БАНКА РФ

© 2017

Новиков Антон Сергеевич, консультант

*Региональный центр охраны труда*

*(192102, Россия, Санкт-Петербург, ул. Фучика, д. 4, лит. А, e-mail: anton.nov95@gmail.com)*

**Аннотация.** В рассматриваемой статье анализируются экономические и правовые источники природы Центрального банка РФ как органа смешанной компетентностной модели. Целью статьи является обоснование двойственной экономико-правовой компетентностной модели Банка России с пролонгацией выводов на фактические формы реализации соответствующей деятельности при участии в отношениях с неквалифицированными субъектами экономико-хозяйственной деятельности. В ходе исследования автором применены методы сравнительного экономического анализа права и формально-юридические методы толкования, в т.ч. исторического. На основе тезисов экономического анализа права проводится исследование отдельных положений о природе анализируемого органа. Автор исследования является сторонником концепции об ординарной роли Центрального банка Российской Федерации в системе конституционно-правовых институтов. Основным тезисом является посыл о том, что компетентностная модель ЦБ РФ является обоснованной и с экономической, и с правовой углов зрения. Результаты исследования могут быть применены в теоретических и практических векторах. Тезисы, формулируемые и доказываемые автором, являются частью общемировой дискуссии о месте и роли компетенций центральных банков в регулировании экономических процессов с участием частных субъектов, особенно в условиях экономической и правовой нестабильности.

**Ключевые слова:** Центральный банк РФ, компетентностная модель, экономический анализ права, полномочия, орган государственной власти, государственно-властные полномочия, правовой статус, правовая природа, банковский сектор, компетенция.

## ECONOMIC AND LEGAL ANALYSIS OF THE NATURE OF THE CENTRAL BANK IN THE RUSSIAN FEDERATION

© 2017

Novikov Anton Sergeevich, consultant

*Regional center of labor protection*

*(192102, Russia, Saint-Petersburg, Fuchika str., 4, lit. A, e-mail: anton.nov95@gmail.com)*

**Abstract.** This paper analyses the economic and legal sources of nature of the Central Bank of the Russian Federation as body of mixed competence model. The purpose of the article is justification of the dual economic-legal competence-based model of the Bank of Russia of prolonging insights on the actual shape of the corresponding activity implementation with the participation in relations with the unskilled subjects of economic activities. During the study the author used methods of comparative economic analysis of law and formal legal methods of interpretation, including historical. On the basis of abstract economic analysis of law is the study of particular provisions about the nature of the analyzed body. The study's author is a supporter of the concept of the ordinary role of the Central Bank of the Russian Federation in the system of constitutional-legal institutions. The main thesis is the premise that the competence model, the Central Bank is justified both from an economic and from a legal perspective. The results of the study can be applied in theoretical and practical vectors. Theses are formulated and prove the author are part of the global debate on the place and role competencies of Central banks in the regulation of economic processes with the participation of private actors, especially in terms of economic and legal instability.

**Keywords:** Central Bank, competency model, economic analysis of law, authority, public authority, public authority, legal status, legal nature, the banking sector, competence.

### *Постановка проблемы*

На современном этапе развития экономических и правовых отношений в условиях российской действительности представляется необходимым отметить, что действующее законодательство предусматривает особый конституционно-правовой статус для ряда субъектов, осуществляющих свою деятельности как органа, наделенного государственной властью, в рамках тех границ сфер общественной жизни, базисные элементы которых соотносимы одновременно с несколькими сферами общественной жизни. Таким особым статусом обладает и Центральный Банк РФ.

Современные общественные отношения имеют стабильный тренд к взаимопроникновению и взаимозависимости [1, с. 200]. Релевантные тренды особенно обнаруживаются в связи с осуществлением экономико-хозяйственной деятельности хозяйствующих субъектов своей непосредственной деятельности, регулирование которой реализуется посредством трансформации изначально имеющих чисто-экономическое основание максимум в правовую плоскость.

Вопросы обоснования и анализа компетенций Центрального банка РФ не раз становились объектами научных дискуссий, суть которых зачастую может быть сведена к формулированию тезиса об особой природе анализируемого органа в связи с наделением его достаточно широкими и достаточным смешанными полномочиями. На ход научных дискуссий такой тематической принадлежности безусловно оказывает влияние и исто-

ричность развития подходов к построению и дальнейшему регулированию основ деятельности банковского сектора в условиях Российского государства [2, с. 154].

Стоит отметить, что попытки четкого определения природы Банка России, прежде всего, были предприняты в рамках принятия соответствующего Федерального закона «О Центральном Банке РФ» (далее по тексту – ФЗ «О Центральном банке») [3], однако не увенчались значительным успехом. В этой связи вопросы, связанные с целеполаганием в деятельности соответствующего органа и зависимыми от него формами и последствиями такой деятельности, являются свободными к научно-практическому анализу в рамках той степени правовой неопределенности, которая имеет место на современном этапе развития общественных отношений в рассматриваемой области.

Прежде, чем приступить к более подробному анализу проблемы компетенций Центрального банка РФ, необходимыми представляются следующие замечания. Автор рассматриваемого исследования не является сторонником конституционно-правовой идентичности рассматриваемого органа, поскольку считает, что центральный банк как орган, компетенция которой принадлежит и экономическому, и к правовому кластеру, органично вписан как в систему органов государственной власти, так и в систему сложившихся и развивающихся экономических отношений между государственными и частными субъектами [4, с. 253]. В этой связи дальнейший анализ исходит прежде всего из максимы о том, что ком-

петенция Центрального банка РФ является ординарной, совмещающей в себе основы экономического и правового органического существования и является органом смешанной компетенции в той части, в которой соответствующие полномочия взаимоувязаны экономической и правовой природой в их непротиворечивом единстве. Последующие предлагаемые автором выводы соотносимы с указанной максимой.

*Современное состояние экономико-правовой компетентностной модели Центрального Банка РФ*

Для повышения степени релевантности проводимого экономико-правового анализа, представляется необходимым теоретически обосновать применяемый автором термин компетентностной модели. Выше было замечена статическая связь между целеполаганием и формами в деятельности как практическим выражением соответствующего полагания. В этой связи и может быть сформировано понятие компетентностной модели как совокупности цели деятельности государственного органа как генеральной идеи его существования и формами осуществления им своей деятельности в виде конкретных компетенций, между которыми существует явная трансляционная взаимосвязь.

Анализируя целеполагание в деятельности Центрального банка РФ, представляется возможным отметить следующее. В рамках деятельности рассматриваемого органа в качестве обоснования его смешанной природы отмечаем двойственную природу тех источников, тех фундаментов, на основании которых соответствующий орган имеет возможность реализовывать свою компетентностную модель на практике. С одной стороны, Центральный банк РФ является органом, существование которого прямо предусмотрено в Основном законе РФ, а деятельность которого, прежде всего, базируется на соответствующем федеральном законе.

Нормы ФЗ «О Центральном банке», фундирующие часть отрасли так называемого банковского права, сами по себе несут экономико-правовой характер, а соответствующая отрасль характеризуется как отрасль с явным экономическим присутствием [5, с. 102]. В этой связи возможно отметить как опосредованное, так и непосредственное экономическое целеполагание в деятельности Центрального банка. Анализируя первое из указанных, отметим, что само по себе существование такого федерального закона, нормы которого являются смешанными по своей природе, указывают на одновременное и, притом, непротиворечивое единение целей деятельности Центрального банка – правовой легитимности и экономической эффективности.

Говоря о непосредственном экономическом целеполагании, сущность которого заключается в отсутствие какой-либо буферной зоны между экономическими посылками и их восприятием субъектом деятельности, стоит отметить, что Центральный банк РФ возглавляет двухуровневую российскую банковскую систему, в связи с чем наделяется правоспособностью и дееспособностью в классическом для гражданско-правового понимания контексте. Одновременно те полномочия, которые имеют непосредственную привязку к наделянию Центрального банка РФ государственно-властными полномочиями, соотносимы исключительно к той части правовой плоскости, которая наделяет соответствующий орган обязанностями по реализации государственной политики в денежно-кредитной сфере. Иные полномочия при таком дифференцированном подходе должны быть соотношены с непосредственным экономическим целеполаганием.

Стоит отметить имеющиеся в юридической науке дискуссии, связанные с отнесением Центрального банка РФ к системе органов исполнительной власти [6, с. 534]. Такая позиция может быть разбита опосредованным экономическим целеполаганием как неотъемлемого элемента компетентностной модели анализируемого органа, что неприменимо для ординарных представи-

телей исполнительной ветви власти. Кроме того, действующая Конституция РФ [7] в части 2 статьи 75 устанавливает ту самую двойственную природу, которая, с одной стороны, обуславливает существование особого экономико-правового целеполагания в деятельности Центрального банка РФ, а с другой стороны – закрепляет самостоятельность в деятельности и одновременно соотносит Банк России с системой органов государственной власти. Так, независимость ЦБ РФ как в горизонтальном, так и вертикальном отношениях обуславливает возможность непосредственного экономического целеполагания в деятельности, а соотносимость отдельных компетенций Центрального банка РФ с релевантными, но принадлежащими органами государственной власти, обуславливает оказание существенного влияния на компетентностную модель органа со стороны правового фактора.

Отношения Центрального банка РФ как самостоятельного, но при этом специфического субъекта экономико-правовой деятельности имеют и абсолютно нерелевантное клиентское оформление. Так, сделкоспособность Банка России как юридического лица строго ограничена в части спектра его потенциальных клиентов, которыми могут выступать лишь государство и коммерческие банки. При этом, предусматривается и подтверждается общее правило исключения, связанное с возможностью претендентской потенции у отдельных субъектов экономико-правовой деятельности в строго закрытом перечне случаев. Центральный банк РФ, выработывая условия заключения сделок с описанным выше кругом субъектов, не может быть рассмотрен с точки зрения абсолютной неквалифицированной самостоятельности, поскольку «связан» при реализации таких полномочий выработанной общегосударственной денежно-кредитной политики.

Широкая компетентностная модель Банка России имеет непосредственное обоснование важностью публичного экономико-правового целеполагания в деятельности, которая заключается в необходимости обеспечения стабильности и устойчивости национальной валюты, поступательное развитие и укрепление банковской и бесперебойной работы платежной систем в условиях российской действительности. Извлекаемая же Центральным Банком прибыль в традиционном ее понимании не может рассматриваться как фундирующая функция, а является лишь потенцией, практическое опосредование которой зависит от эффективности осуществления функций по публичному экономическому регулированию, т.е. экономические эффекты от деятельности в виде прибыли являются производными от реализации правовой нагрузки.

Экономика-правовая независимость реализации Центральным Банком РФ компетентностной модели гарантируется не только формально-закрепленным релевантным принципом, но и особым имущественным положением Банка России. Имущественный комплекс банка признаются имеющим статус федеральной собственности, но совокупность триады полномочий собственника (владение, пользование, распоряжение) полностью перемещена на компетенцию органов управления соответствующим органом. Однако у Банка России наличествуют и элементы гражданско-правовой ответственности по собственным обязательствам, а соответствующая связь с государством прерывается и не имеет взаимообусловленной силы.

#### *Заключение*

Подводя итог, стоит отметить, что в связи с весьма специфичной, но, в тоже время, ординарной для российской правовой системы в связи с прямыми конституционно-правовыми указаниями природы компетентностной модели Центрального банка РФ высказываются предложения о наделянии Банка России особым публично-правовым статусом как квалифицированного юридического лица. Такое однотипное «черно-белое» пред-

ложение ограничено смешанным экономико-правовым целеполаганием (а, значит, и всей компетентностной модели) в деятельности Банка России. Представляется, что отдельные полномочия Центрального банка РФ могут иметь аналогию с публично-правовой вуалью, но комплексное соотнесение деятельности с государственными полномочиями деструктивно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шевелева Н.А. Публичные услуги и их финансирование/ Публичные услуги: правовое регулирование (российский и зарубежный опыт). – М.: Волтерс Клувер, 2007. – 543 с.

2. Андрюшин С. А. Центральные банки в мировой экономике: Учебное пособие / С.А. Андрюшин, В.В. Кузнецова; Финансовый университет при Правительстве РФ. – М.: Альфа-М: НИЦ Инфра-М, 2012. – 320 с.

3. Федеральный закон от 10.07.2002 N 86-ФЗ (ред. от 28.03.2017) «О Центральном банке Российской Федерации (Банке России)» – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_37570/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_37570/) (дата обращения: 26.05.2017)

4. Звонова Е.А. Организация деятельности центрального банка: Учебник / Е.А. Звонова, В.С. Акопов и др.; Под ред. Е.А. Звоновой - М.: НИЦ Инфра-М, 2013. – 400 с.

5. Тавасиев А. М. Тавасиев, А. М. Российское банковское право в официальных документах. В 2 т. Т. 1 / А. М. Тавасиев, В. Д. Мехряков, С. Н. Смирнов. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2014. — 940 с

6. Алексеева Д. Г. Банковское право: Учебное пособие / Д.Г. Алексеева, Е.Г. Хоменко, С.В. Пыхтин. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Норма: ИНФРА-М, 2010. 736 с

7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 26.05.2017)

*Статья поступила в редакцию 27.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*



УДК 340

## ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВОСУДИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

© 2017

**Плиев Николай Роланович**, магистрант 1 курса по направлению подготовки 40.04.01. юриспруденция по программе «Правоохранительная деятельность в юриспруденции»

**Хадиков Ацамаз Казбекович**, кандидат юридических наук, доцент кафедры государственного права Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** Становление и развитие института конституционного правосудия в нашей стране проходило с существенной организационно-правовой спецификой. Исследование проблемы возникновения и развития института конституционного правосудия Российской Федерации необходимо начать с рассмотрения периодизации данного процесса. В статье мы исходили из периодизации, предложенной М.А. Митюковым, которая содержит пять этапов: первый этап – первоначальное зарождение идей конституционного правосудия в России (XIX-начало XX веков); второй этап – приспособление Верховного Суда СССР к осуществлению «подсобной» роли в конституционном надзоре (1924-1933 гг.); третий этап – осуществление конституционного контроля в «квазипарламентских» формах (1936-1987 гг.); четвертый этап – охрана Конституции посредством специализированного конституционного надзора (1988-1991 гг.); пятый этап – организация и деятельность Конституционного Суда Российской Федерации (с 1991 года по настоящее время). Предпосылками возникновения конституционного правосудия были обнаружены еще в конституционных проектах XVIII-XIX веков, научных работах дореволюционных ученых-юристов (М.М. Ковалевский, Н.И. Лазаревский, В.Н. Дурденевский, С.А. Котляревский, Л.А. Шалланд). Попытки ученых трансформировать функционирующие в начале XX века механизмы правовой охраны Конституции в конституционный контроль североамериканской модели в дальнейшем не завершились успехом. Верховный Суд СССР реализовывал конституционный надзор только в течение девяти лет (1924-1933 гг.). Очередная практическая деятельность в этой сфере – предложение об организации конституционного суда, также окончившееся неуспехом – было предпринято в 1964 году при разработке проекта Конституции СССР.

**Ключевые слова:** конституционное правосудие, конституционный надзор, нормативно-правовые акты, юрисдикция, конституционный контроль.

## MAIN STAGES OF THE INITIATIVES AND DEVELOPMENT OF THE INSTITUTE OF THE CONSTITUTIONAL JUSTICE OF THE RUSSIAN FEDERATION

© 2017

**Pliev Nikolay Rolanovich**, Master of 1 course in the field of preparation 40.04.01. uripprudence under the program «Law enforcement activity in jurisprudence»

**Khadikov Atsamaz Kazbekovich**, candidate of law, associate professor of the department of state law North Ossetian State University named K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** Formation and development of the institution of constitutional justice in our country took place with significant organizational and legal specifics. The study of the problem of the emergence and development of the institution of constitutional justice of the Russian Federation must begin with consideration of the periodization of this process. In the article we proceeded from the periodization proposed by M.A. Mityukov, which contains five stages: the first stage - the initial origin of the ideas of constitutional justice in Russia (XIX-early XX centuries); The second stage - the adaptation of the Supreme Court of the USSR to the implementation of an “auxiliary” role in constitutional supervision (1924-1933); The third stage - the implementation of constitutional control in “quasi-parliamentary” forms (1936-1987); The fourth stage is the protection of the Constitution through specialized constitutional oversight (1988-1991); The fifth stage - the organization and activities of the Constitutional Court of the Russian Federation (from 1991 to the present). The prerequisites for the emergence of constitutional justice were discovered in the constitutional projects of the XVIII-XIX centuries, the scientific works of pre-revolutionary jurists (M.M. Kovalevsky, N.I. Lazarevsky, V.N. Durdenevsky, S.A. Kotlyarevsky, L.A. Shalland). Attempts by scientists to transform the mechanisms of legal protection of the Constitution functioning in the beginning of the 20th century into the constitutional control of the North American model did not succeed in the future. The Supreme Court of the USSR implemented constitutional supervision only for nine years (1924-1933). Another practical activity in this area - the proposal to organize a constitutional court, which also ended in failure - was undertaken in 1964 when drafting the Constitution of the USSR.

**Keywords:** constitutional justice, constitutional supervision, normative legal acts, jurisdiction, constitutional control.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Конституционное правосудие – это высшая форма конституционного контроля, направленная на рассмотрение дел, объектом которых выступают конституционно-правовые вопросы соблюдения конституции государственными органами, и в принятии по ним решений, влекущих правовые последствия. «Конституционный Суд Российской Федерации является федеральным судебным органом конституционного контроля. Конституционный Суд состоит из двенадцати судей, назначаемых на должность Советом Федерации по представлению Президента Российской Федерации. Конституционный Суд Российской Федерации вправе осуществлять свою деятельность при наличии в его составе не менее двух третей от общего числа судей. Полномочия Конституционного Суда не ограничены определенным сроком» [1].

*Анализ последних исследований и публикаций, в кото-*

*рых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Конституционное правосудие в современном обществе играет важную роль в общей законодательной системе Российской Федерации. Это обусловлено, в первую очередь тем, что его нормы регулируют наиболее значимые, стержневые общественные отношения жизнедеятельности государства: взаимоотношения государства и личности (Л.В. Лазарев) [2]; характер общественного строя; характер организации и деятельности системы высших государственных органов (Г.А. Гаджиев, К.А. Коваленко) [3]; общественно-национальное устройство страны (В.Д. Зорькин) [4] и т.д.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Конституционное правосудие в России является одной из основных теоретико-правовых конструкций, который представляет собой ведущую отрасль законодательно-правовой системы РФ. Нормы конституци-

онного правосудия регулируют наиболее значимые и принципиальные общественные отношения, связанные с совершенствованием основ конституционного строя, взаимоотношениями личности, общества и государства, федеративным устройством, порядком формирования и деятельностью системы органов государственной власти и органов местного самоуправления.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* История возникновения и развития института конституционного правосудия насчитывает в себе 5 этапов:

*Первый этап* возникновения идеи конституционного правосудия в России берет свое начало еще со времен правления Екатерины II. основополагающая идея отечественного конституционного правосудия впервые была обозначена в 1767 году в наказе Екатерины II. Опираясь на опыт Франции, Екатерина II пыталась сформировать специализированный конституционный орган, уполномоченный решать вопросы конституционности законов и их соответствия положениям верховного уложения. В своем наказе Екатерина II, помимо этого, рассматривала возможность предоставления Сенату права проверять степень соответствия законов уложению страны, систематически докладывать главе государства о результатах проверок и вносить свои предложения об отмене законов, зарекомендовавших себя неконституционными.

Свое дальнейшее совершенствование идеи конституционного правосудия получили в 1808 году в подготовленных графом Сперанским проектах Конституции (Н.С. Бондарь), концептуально представленных в «Записках об устройстве судебных и правительственных учреждений в Российской Империи». В них Сперанский предлагал наделить Сенат функциями по проверке обращений конкретных лиц, а также по проверке оспариваемых законодательных документов [5]. В проектах российской конституции, разработанных декабристами Павлом Пестелем, Бестужевым, Рюминой предполагалось осуществление функций конституционного контроля и надзора особым государственным органом (Верховным Собором), либо исполнение данных функций действующим правительствующим Сенатом.

В последующем, в 1894 году в проектах Конституции, подготовленных группой освобождения, и в проектах Конституции, подготовленных украинским профессором М.П. Драгомановым предполагалось трансформация Сената в высший орган судебного конституционного контроля. При этом, согласно проекту Конституции, Сенату предоставлялось возможность осуществлять судебно-конституционный контроль, как в процедуре осуществления конкретного действия, так и абстрактного нормоконтроля по обращениям уполномоченных органов государственной власти. Ему позволялось давать официальную интерпретацию основных законов [6].

В более поздних проектах русской Конституции, подготовленных земскими органами, предусматривалось создание особого органа судебного Конституционного контроля, действующего вне всех судов общей юрисдикции. Довольно смягченный проект Конституции, разработанный в 1905 году профессором С.А. Мурашевым предполагал передачу полномочий по осуществлению конституционного контроля всей системе судов общей юрисдикции и предпочтительно процедуре конкретного нормоконтроля.

В некоторой степени идеи, содержащиеся в проектах (М.Н. Марченко, С.В. Нарутто) [7; 8], нашли свое применение в принятых конституционных законах, в которых приоритетными считались prerogatives Сената по проверке законности принятых правительством постановлений и приказов, а также по разрешению отдельных споров между правительственными учреждениями о компетенции.

В отечественной юридической науке проблемы по выполнению судами функций конституционного контроля обсуждались в научных разработках таких из-

вестных ученых – правоведов, как: М.М. Ковалевского, Н.И. Лозаревского, С.А. Котляревский, В.Н. Дурденевского, М.А. Рейснера. В частности, в работах М.А. Рейснера, основоположника теории «социальных раздражителей» выдвинуты идеи создания в России специального судебного органа, осуществляющего функции конституционного контроля. Для данного судебного органа осуществление обозначенной функции должно было стать единственной и основной.

Развитие вышеперечисленных идей возможно было на основе появления в проекте Конституции, подготовленной временным правительством в 1918гду, особой главы под названием «Судебная гарантия Российской Конституции». Однако, вставшие у власти большевики по идеологическим соображениям опровергли всякие намерения создать в стране специализированный орган конституционного контроля, и в дальнейшем эти взгляды получили свое подтверждение в первой советской Конституции РСФСР в 1918 году.

*Второй исторический этап становления и развития конституционного правосудия* в России обусловлен деятельностью Верховного суда РСФСР (ВС РСФСР) с 1924 года по 1933 год именно в сфере осуществления конституционного контроля. Например, согласно положению о ВС СССР 1923 года «Верховному суду предоставлялось право по обращениям ВЦИК союза СССР, его президиума давать консультативное заключение по вопросам о проверке конституционности положений актов ВЦИК союзных республик и их президиумов, постановлений и распоряжений СНК и СТО союза СССР. Кроме того, по собственной инициативе или по обращениям прокурора, или по обращениям в президиум ВЦИК союзных республик, ВС СССР имел право вносить свои представления в президиум ВЦИК о приостановлении действия (В.В. Потнищев, Н.А. Кочуров), либо отмене признанных неконституционными распоряжений и иных ведомственных нормативных актов, изданных центральными наркоматами и иными исполнительными органами государственной власти СССР. Вне рамок осуществления судебного конституционного надзора со стороны ВС оставались законодательные акты, которые были приняты съездом СССР и ЦИК СССР и его президиумов» [9].

В период максимального расцвета деятельности ВС СССР в области конституционного контроля в советской юридической теории и практике стоит вопрос о дальнейшей целесообразности и необходимости полномочий ВС СССР именно в области конституционного судебного контроля. В частности, такие советские ученые-юристы и государственные деятели, как: П.А. Красиков, С.М. Загорье, Я.И. Редус-Зенкович, П.И. Стучка и другие утверждали, что идея осуществления Верховным судом СССР функции конституционного контроля близка к буржуазной, соответствует американской судебной практике, и не отвечает конституционным принципам верховенства законодательных органов государственной власти.

Другая плеяда советских юристов (И.В. Ильинский, П.П. Шафиров, В.Ф. Коток, Б.В. Щетинин) довольно позитивно отзывалась о деятельности ВС СССР по выполнению конституционного контроля и предельно осмотрительно высказывались о необходимости последующего расширения полномочий ВС СССР в сфере конституционного правосудия. Итогом завершения названной дискуссии по поводу деятельности ВС в области конституционного контроля, тем не менее, послужило резкое сокращение полномочий Верховного суда в области конституционного контроля по последнему положению о ВС СССР 1929 года. Зарождалась идея постепенного снижения деятельности названного органа по осуществлению своих контрольных функций, а в дальнейшем и полной передачи всех его полномочий в сфере конституционного контроля в прокуратуру СССР.

*Третий этап истории становления и развития ин-*  
Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19)

ститута конституционного правосудия в России характеризуется в значительной мере тем, что функции конституционного контроля преимущественно осуществлялись в квазипарламентских формах, поскольку ВС СССР был надстройкой все структур представительных органов при его значительном влиянии на деятельность местной законодательной власти. Эти функции входили исключительно в компетенции ВС СССР, союзных республик и их президиумов. Функции конституционного контроля осуществлялись нерегулярно, то есть не имели системного характера. Вместе с тем необходимо заметить, что в процессе разработки проекта новой Конституции в 1977 году на заседании экспертов конституционной комиссии многократно обсуждался вопрос о целесообразности основания в нашей стране специализированной конституционной коллегии по проверке конституционности законодательных актов, которая должна была подчиняться в своей деятельности Верховному Совету СССР.

Однако членами конституционной комиссии все эти положительные идеи были опровергнуты по идеологическим соображениям, в связи с чем они не получили своего дальнейшего утверждения в новой Конституции 1977 года.

Четвертый этап становления и развития конституционного правосудия в России связан с образованием и деятельностью специализированного органа конституционного контроля – комитета конституционного надзора СССР. В системе высших органов государственной власти его организация обусловлена внесением изменений и дополнений в 1988 году в конституцию СССР 1977 года. Затем в 1989 году был утвержден соответствующий закон СССР «О комитете конституционного надзора СССР», который к своей деятельности приступил в том же году и незадолго до распада СССР прекратил свою конституционную деятельность (1990 г.).

Согласно данному законодательству, пишет С.Т. Артемова, «Комитет конституционного надзора СССР должен был избираться сроком на 10 лет на съезде народных депутатов СССР, включать 25 членов, причем по одному из членов комитета должны были избираться от каждой союзной республики, и все они должны были признанными специалистами в области права и политики». Председателем комитета конституционного надзора СССР был назначен известный ученый-юрист С.С. Алексеев. Его заместителем был назначен Б.М. Лазарев [10].

Комитет конституционного надзора СССР владел в основном контролирующими полномочиями и давал свои итоговые оценки по соответствию положений конституции СССР и иных юридических документов, принятых высшими органами государственной власти СССР и отдельных союзных республик. По общему правилу все рекомендации и заключения, вынесенные комитетом конституционного надзора СССР, носили либо консультативный, либо рекомендательный характер. «Исключением были только два случая:

- о проверке конституционности законодательных актов, нарушающих права и свободы человека и гражданина, либо противоречащие конституционным принципам национального государственного устройства СССР;
- признанные им неконституционными нормативно-правовые документы утрачивали свою юридическую силу с момента вынесения соответствующего заключения Комитета конституционного надзора» [11].

Несмотря на свою значительно проделанную работу, комитет СССР так и не смог до конца преодолеть недостатки своей деятельности. Заключения комитета конституционного надзора СССР могли быть опровергнуты путем принятия решения на съезде народных депутатов СССР не менее чем 2/3 голосов от общего числа депутатов. Вне сферы конституционного надзора деятельности комитета оставались акты, принятые на съезде народных депутатов СССР, отсутствовал в его работе

специальный юридический механизм обеспечения исполнения вынесенных им заключений.

В последствии опыт деятельности комитета конституционного надзора СССР оказал большое влияние на подготовку проекта союзного договора об образовании СССР 1991г, получившего название Новоогаревского соглашения. И в этом проекте уже предусматривалось учреждение конституционного суда СССР.

На завершающем пятом этапе становления института конституционного правосудия – в 1991 году впервые в истории России был образован Конституционный суд РСФСР. Согласно данному закону 1991 года Конституционный суд должен был избираться на съезде народных депутатов РСФСР из 15 членов, являющихся признанными специалистами в области права. Фактически всего было избрано 13 судей Конституционного Суда. Первым председателем был В.Д. Зорькин, а его заместителем был избран Н.В. Витрук. Судьей конституционного суда был также избран Н.Т. Ведерников.

«Согласно первому закону о КС РСФСР (разработчик – С.А. Пашин) КС РСФСР рассматривал и разрешал следующие виды категорий дел:

1. Дела о проверке конституционности законов и иных нормативно-правовых актов. Дела о нормоконтроле. Именно в порядке процедуры осуществления абстрактного и конкретного нормоконтроля.
2. Дела о проверке конституционности обыкновений правоприменительной практики по жалобам граждан.
3. Разбирательство дел по спорам о компетенции высших органов государственной власти РФ и ее субъектов.
4. Дела о проверке конституционности деятельности политической партии и иных общественных объединений. Дело о КПСС.
5. Дела об участии конституционного суда в процедуре отрешения от должности Президента РФ.

Недостатками, по мнению всех ученых, названного первого закона о КС России являлось следующее:

1. Предоставлял КС России рассматривать и разрешать дела по собственной инициативе, что противоречит юридической природе самого КС РФ.
2. Он закреплял право КС давать оценку конституционности не только принятых законодательных актов, но и действий (бездействий), совершаемых высшим должностным лицом по мотиву нарушения принятой им присяги.
3. Отсутствие какого-либо специального юридического механизма обеспечения исполнения вынесенных актов КС РФ» [1].

Все вышеперечисленные недостатки и особенно вынесение заключения о признании неконституционными действий первого президента и взятой им на себя присяги послужило тому, что деятельность КС была приостановлена до принятия новой конституции 1993г.

В период подготовки проекта новой конституции 1993г. на конституционном совещании обсуждался вопрос о перспективах дальнейшего развития института конституционного правосудия в нашей стране. Ряд известных ученых-юристов (Алексеев) вносили предложение о ликвидации КС и передачи его функции ВС РФ. Однако подавляющая часть российских ученых-юристов придерживалась противоположной точки зрения и всячески отстаивала идею о необходимости дальнейшего существования КС РФ. Вносились лишь предложения по уточнению его компетенции.

В 1994г. был разработан проект нового ФКЗ О Конституционном суде РФ, который был вынесен на рассмотрение депутатов ГД РФ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Комментарий к Конституции / под ред. В.Д. Зорькина, М., 2016. С. 81.
2. Лазарев Л.В. Правовые позиции Конституционного Суда России. М.: Академия. 2008. 284 с.



3. Гаджиев Г.А., Коваленко К.А. Принцип правовой определенности в конституционном правосудии // Журнал конституционного правосудия. 2012. № 5. С. 12-20.

4. Зорькин В.Д. Проблемы конституционно-правового развития России // Журнал конституционного правосудия. 2014. № 2. С. 1-9.

5. Бондарь Н.С. Конституционное правосудие и политика: попытка конституционного анализа без политизации // Сравнительное конституционное обозрение. 2013. №1 (92). С. 45-64.

6. Блохин П.Д. Аналогия и ведущие основания решения в конституционном правосудии // Журнал конституционного правосудия. 2014. №4. С. 29-38.

7. Марченко М.Н. Правовое государство и гражданское общество (теоретико-правовое исследование). М.: Проспект. 2015. 818 с.

8. Нарутто С.В. Защита прав личности российским конституционным правосудием: опыт и проблемы // Конституционное и муниципальное право. 2012. №3. С. 16-18.

9. Потнищев В.В., Кочкуров Н.А. О соотношении понятий «конституционный контроль», «конституционный надзор» и «конституционное правосудие» // Проблемы совершенствования организации производства и управления промышленными предприятиями: Межвузовский сборник научных трудов. 2016. №2. С. 186-189.

10. Артемова С.Т. Развитие идей о конституционном правосудии в России в дореволюционный период // Правовая политика и правовая жизнь. 2010. №1. С. 88-96.

11. Лукьянова, Е. А. Российская государственность и конституционное законодательство в России (1917—1993). . Владос. 2000.

*Статья поступила в редакцию 14.05.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 343.265

**ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ УСЛОВНО-ДОСРОЧНОГО ОСВОБОЖДЕНИЯ ОТ ОТБЫВАНИЯ  
НАКАЗАНИЯ ПО РОССИЙСКОМУ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ**

© 2017

**Ратушный Евгений Евгеньевич**, аспирант

*Институт международного права и экономики им. А.С. Грибоедова  
(111024, Россия, Москва, шоссе Энтузиастов, 21, e-mail: Barrister.law@mail.ru)*

**Аннотация.** В числе современных тенденций применения условно-досрочного освобождения наблюдаются снижение в абсолютных показателях числа условно-досрочно освобожденных, равно как и пропорции данного основания освобождения среди иных оснований, предусмотренных законодательством. Негативные тенденции следует связать как с внутренними, условно субъективными (ухудшение социально-криминологических характеристик осужденных), так и внешними, условно объективными (повышение сложности условий и порядка УДО), факторами. Исходя из того, что УДО способствует достижению целей уголовно-исполнительного законодательства целесообразно распространить условно-досрочное (досрочное) освобождение на альтернативные виды наказаний, соответственно, предоставить право ходатайства о нем учреждениям и органам, исполняющим наказания, а также расширить сферу действия институтов гражданского общества. При совершенствовании законодательства в этой сфере целесообразно опираться на доктринальные установки Н.С. Таганцева, опыт реализации Закона об условно-досрочном освобождении 1909г. и реализации соответствующих положений УК РСФСР 1960г. В теоретическом плане, полезно распространить идею Н.С. Таганцева о «практических неудобствах неизменности назначенного судом срока наказания», не только на сроки, но и на виды наказания. Также важна задача стабилизации норм, регулирующих анализируемые отношения, после оттого как в последние 15 лет двенадцатью федеральными законами вносились поправки в ст. 79 УК РФ; два федеральных закона корректировали ст. 93 УК РФ. Также поправками увеличивались сроки, необходимых для УДО в отношении некоторых категорий осужденных. Указанные новеллы законодательства широко не обсуждались в сообществе процессуалистов или специалистов по пенитенциарному праву, не говоря уже об общественности. По сути, такого рода корректировки, не были нацелены на достижение цели ст. 1 УИК РФ, а в большей мере, ситуативно, демонстрировали курс на «усиление борьбы» с разного вида преступлениями, особенно так называемыми, резонансными.

**Ключевые слова:** условно-досрочное освобождение, уголовно-исполнительная система, лишение свободы, альтернативные виды наказания.

**PROBLEMS OF APPLICATION CONDITIONALLY-EARLY RELEASE FROM PUNISHMENT  
SERVING ACCORDING TO THE RUSSIAN LEGISLATION**

© 2017

**Ratushnyj Evgenij Evgen'evich**, postgraduate student

*Institute of International law and economics named after A.S.Griboedov  
(111024, Russia, Moscow, Entuziastov highway, 21, e-mail: Barrister.law@mail.ru)*

**Abstract.** Among modern Russian trends in the use of parole observed decrease in absolute terms, the number of parolees and the proportion of this exemption among other grounds stipulated by the current legislation. These negative trends should be associated with both internal, relatively subjective (deterioration of the socio-criminological characteristics of convicts), and external, relatively objective (complexity of the procedure and conditions for PAROLE), factors. Based on the fact that PAROLE contributes to the goals of the criminal Executive legislation should be extended parole (early) release to alternative types of punishment, respectively, to provide a right to petition about it to the institutions and bodies executing punishment. In addition, at the moment in this regard are insufficiently involved civil society institutions. When improving the legislation in this area, it is advisable to rely on the doctrines of N. With. By Tagantsev experience in the implementation of the Law on parole 1909. and implementation of the relevant provisions of the criminal code of the RSFSR of 1960. In theoretical terms, it is useful to spread the idea of N. With. By Tagantsev about the “practical inconvenience of nizmennosti court-appointed sentence”, not only on time but on penalties. Also important is the problem of stabilization of the rules governing the analyzed relationship, after because in the last 15 years, the twelve Federal laws were amended in article 79 of the criminal code; two Federal law corrected article 93 of the criminal code. Also, the amendments increased the time required for PAROLE in respect of certain categories of prisoners. The above legislation has not been widely discussed in the community protsessualistov or specialists in prison law, not to mention the public. In fact, such adjustments were not aimed at achieving the objectives of article 1 wick the Russian Federation, and to a greater extent situational, demonstrated the policy of “strengthen the fight” with different types of crimes, especially so-called «resonance».

**Keywords:** parole, prison system, imprisonment, alternative sentences.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В общем виде поставлена проблема оптимизации института условно-досрочного освобождения, тесно связанная с современной теорией оптимизации наказания путем научно обоснованного и законодательно закрепленного изменения его сроков.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* В литературе со второй половины XIX в. этот вопрос является предметом дискуссий, а принимавшееся законодательство не в полной мере способствовало реализации целей исправления осужденных через УДО. В то же время положительный опыт советского периода, в значительной мере, игнорируется.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Дать теоретико-правовой и сравнительно-правовой ана-

лиз современных проблем развития института условно досрочного освобождения от наказания с выработкой рекомендаций по наиболее актуальным вопросам.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В соответствии с п.1. ст. 1 Уголовно-исполнительного кодекса РФ (далее – УИК РФ), первой из двух целей российского уголовно-исполнительного законодательства является исправление осужденных[1]. Таким образом, было бы логичным, чтобы по мере достижения этой цели, сокращался и срок лишения свободы, оставаясь в итоге именно таким, какой требуется для исправления. В доктринальном смысле данное положение было развито ещё Н.С. Таганцевым, который пойдя дальше условного, писал и о «безусловном досрочном освобождении арестантов», как о мере поощрения их «хорошего поведения в тюрьме». Автор указывал, что это давняя «практика тюремного дела», а «тюремный опыт всех государств» позволял выявить важное значение досрочно-

го освобождения, которое «поселяя в арестанте уверенность, что его поведение, трудолюбие не только могут улучшить его положение в тюрьме, доставить ему заработок по выходе, но и содействуют скорейшему достижению того, чего наиболее желает каждый заключенный, свободы». В этой связи Таганцев исходил из того, что на практике возможность сокращения назначенного приговором срока, стала «необходимым условием всякой правильной тюремной организации»[2].

Сегодня, согласно ч. 1 ст. 79 УК РФ лицо, отбывающее наказание в виде лишения свободы, подлежит условно-досрочному освобождению (далее – УДО), если суд установит, что для исправления нет необходимости в отбывании всего назначенного судом наказания. Кроме того, суд учитывает полное либо частичное возмещение вреда, причиненного преступлением. Таким образом, осужденный может быть в полном объеме, либо частично освобожден от дальнейшего отбывания наказания. Также в соответствии с ч. 5 ст. 79 УК РФ, лицо, отбывающее пожизненное лишение свободы, может быть условно-досрочно освобождено, также по решению суда о том, что нет необходимости в дальнейшем отбывании наказания, но при том, что фактически уже отбыло 25 и более лет лишения свободы.

Анализируя соответствующие нормы закона, следует сделать вывод о том, что УДО допускается для лишения свободы:

- на установленный в приговоре суда срок (в ч. 1 ст. 79 законодатель не указал на сроки, но из смысла понятно, что речь идет о лишении свободы на определенный срок);

- пожизненно;

- содержания в дисциплинарной воинской части.

Практика показывает, что среди указанных категорий, УДО применяется в основном лица, осужденным к лишению свободы на определенный срок. При этом, сегодня УДО является наиболее массовым и применимым основанием освобождения, прочно занимая вторую строчку среди оснований освобождения из мест лишения свободы. При этом, как показывают современные исследования (временной период 2005-2013 гг.), его удельный вес устойчиво снижается[3, с. 66]. При этом, стабильно сокращается как абсолютное число условно-досрочно освобожденных, так и их процентная доля среди освобожденных по всей совокупности оснований.

В литературе высказано предположение, что данная тенденция – следствие сложившейся судебной практики. Здесь имеется ввиду не согласованность деятельности судов и администрации исправительных учреждений, что снижает роль института УДО в исправлении осужденных[4, с. 47]. С данным положением следует отчасти согласиться в том плане, что российские суды вообще склонны «доверять» такой мере как лишение свободы. Так, например, в 2010 г. судами удовлетворялось более 90% ходатайств следствия об избрании меры пресечения в виде заключения под стражу, а в части продления – 98%[5]. Затем было принято постановление Пленума Верховного суда РФ с разъяснением о более тщательном подходе к данному вопросу, но и в 2016 г. ситуация практически не изменилась, хотя формально требования Пленума стали соблюдаться, а арсенал мер пресечения по сравнению с 2002 г. расширился. Нередко арест избирается в виде меры пресечения для лиц, которым назначено наказание, не связанное с лишением свободы[6, с. 24]. Таким образом, концептуально давит традиционная охранительная установка, сформулированная ещё в первой половине XIX в.: «дальше едешь – тише будешь», понимаемая сегодня как «дольше сидишь...». И это при том, что политический курс в уголовно-исполнительной сфере (особенно в части защиты предпринимателей) сегодня выстраивается исходя из того, что «нельзя, конечно, руководствоваться целью обязательно... упрятать за решётку, посадить»[7].

Иная, не связанная с судебным субъективизмом, точ-

ка зрения, указывает на существенное ухудшение контингента осужденных в местах лишения свободы, что связывается с ограничением применения реального лишения свободы лишь к особо опасным преступникам. А. С. Князьков, на основе статистических данных приходит к выводу о том, что основной причиной сокращения практики УДО следует назвать существенное ухудшение состава лиц, отбывающих наказание[3].

Здесь нельзя не указать на то, что за последние 15 лет двенадцатью федеральными законами вносились поправки в ст. 79 УК РФ; два федеральных закона корректировали ст. 93 УК РФ. Также поправками увеличивались сроки, необходимых для УДО в отношении некоторых категорий осужденных. Нельзя не обратить внимание и на расширение перечня обстоятельств, которые суд обязан учесть при рассмотрении соответствующих ходатайств. Указанные новеллы законодательства, объединенные лейтмотивом «пусть посидит», широко не обсуждались в сообществе процессуалистов, специалистов по пенитенциарному праву, не говоря уже об общественности. По сути, такого рода корректировки, не были нацелены на достижение цели ст. 1 УИК РФ, а в большей мере, ситуативно, демонстрировали курс на «усиление борьбы» с разного вида преступлениями, особенно так называемыми, резонансными.

В этой связи, как это обычно бывает с последствиями всякого ситуативного регулирования, условно-досрочное освобождение, как значимый (повторимся, в плане реализации цели, установленной в ст. 1 УИК РФ) институт уголовного права, постепенно, но быстро утратил системный характер. Что можно сделать без «коренного реформирования» уголовного и уголовно-исполнительного права?

Действующее законодательство предусматривает УДО фактически лишь к лишению свободы, тогда как, например, ст. 53 УК РСФСР 1960 г., помимо УДО при отбывании наказания в виде лишения свободы, предусматривала такого рода освобождение и при наказании в виде исправительных работ, которое, кстати, часто применялось и имело свое значениях[8, с.82-84]

В теоретическом плане, распространим идею Н.С. Таганцева о «практических неудобствах неизменности назначенного судом срока наказания», не только на сроки, но и на виды наказания. Учтя, что УДО остается одним из главных элементов *прогрессивной системы отбывания наказания*, следует прислушаться к высказанным в литературе предложениям о распространении действия досрочного освобождения за пределы исключительно лишения свободы, например и на обязательные работы[9, с.84], что приблизило бы российскую пенитенциарную практику к международным нормам[10]. В частности, в части сроков действия альтернативных мер, Токийские правила устанавливают возможность применения «досрочного прекращения действия применяемой меры», при условии, когда «она оказала благоприятное воздействие на правонарушителя» (п. 11.2 Правил). Применение «мягких» норм международно-правового регулирования способствовало бы реализации принципа стимулирования правопослушного поведения осужденных (ст. 8 УИК РФ).

В практическом плане совершенствования действующего законодательства обратим внимание на то, что в ч.1 ст. 53 УК РСФСР советский законодатель правильно сформулировал, что к осужденным «может быть применено» условно-досрочное освобождение. В действующем УК РФ, ст. 79 применена новая и, на наш взгляд, неудачная формулировка: «подлежит условно-досрочному освобождению», что неизбежно трансформировало УДО в субъективное право осужденного.

В определенной степени корректируя «законодателя» Верховный Суд РФ[11] обратил внимание на то, что «... фактическое отбытие осужденным предусмотренной законом части срока наказания в соответствии с ч. 3 ст. 79 УК РФ. не является безусловным основанием» для



УДО (п. 5 Постановления). В данном случае, целесообразно было бы вернуть в УК РФ старую формулировку ч. 1 ст. 53 УК РСФСР.

Кроме того, по тому же УК РСФСР 1960 г., УДО применялось судом по месту отбывания наказания осужденным на основании совместного представления органа, ведающего исполнением наказания, и наблюдательной комиссии». Этот подход обосновано критиковался [5. С. 126], но в 1996 г. законодатель почему-то лишил администрацию исправительного учреждения, как и все прочие органы и организации, включая, таким образом, и институты гражданского общества, права инициировать УДО осужденного. Право ходатайства было предоставлено лишь осужденному (его законному представителю) или по их поручению – адвокату, то есть, фактически лишь осужденному.

Такое положение дел лишает администрацию исправительного учреждения права позитивного воздействия на осужденных, а в какой-то мере у «бесправной» администрации падает и авторитет. Н.С. Таганцев, говоря о роли администрации тюрьмы, подчеркивал, что по отношению к заключенному анализируемая мера – это льгота, «даваемая и отнимаемая по усмотрению администрации, подобно переводу из одного отделения тюрьмы в другое, разрешению свиданий, переписки и т. д.» В то же время, автор выделил особенность данной «льготы», состоящей в том, что ее отнятие не ставит её лишённого «в общий уровень арестантов, ухудшая его положение, отдаляя срок окончания отбытия наказания»[2].

Также Н.С. Таганцев прямо указывал, что применение досрочного освобождения «или предоставляется вполне тюремной администрации, завися от управления местом заключения, или от высшей исполнительной власти. При этом классик русского уголовного права обращал внимание на кажущееся очевидным: условия применения УДО и ДО должны быть «заранее установлены тюремными правилами», как это практиковалось тогда в Англии. Напомним, что в России, ДО было введено Уставом о ссыльных 1882 г., и затем сфера его применения только расширялась, традиционно не касаясь тех, кто был осужден по низшему пределу наказания[2].

В данном случае, логично, что субъекты уголовно-исполнительных отношений, включая и осужденного и администрацию, должны иметь равные права в части инициации УДО. Н.С. Таганцев также обращал внимание на то, что многие европейские кодексы, приняв институт досрочного освобождения, ставят согласие заключенного непременным условием применения данной меры[2]. Напомним, что по законодательству Российской империи возбуждать вопрос об УДО имели право прокуроры, начальники тюрем, члены Общества попечения о тюрьмах, тюремные врачи и священники[12]. Показательно, что под УДО в Российской империи не попадали коррупционеры и казнокрады.

В плане интенсификации усилий институтов гражданского общества в деле реализации цели исправления осужденных через УДО, в литературе предложено создать в субъектах РФ «общественно-государственные комитеты по вопросам досрочного освобождения осужденных», в качестве независимых и постоянно действующих органов предварительного рассмотрения ходатайств и заявлений по вопросам УДО[4, с. 48]. Такого рода идею сложно поддержать, исходя хотя бы из того, что такая форма как общественно-государственный комитет» не предусмотрена действующим законодательством. Кроме того, это приведет к существенному усложнению порядка прохождения ходатайств об УДО. Немаловажно и то, что, как обосновано указал А.С. Князьков, опыт работы комиссий по помилованиям, показал резкое снижение процента положительных решений[3]. Статистика ФСИН говорит о том, что 2003 г. было помиловано 152, в 2012 г. – 7, в 2013 г. – 4 (включая М. Ходорковского), в 2015 г. – 5 осужденных. Также не оправдалось и создание в 1909 г. Особых совещаний,

предварительно рассматривавших вопросы УДО и передававших свои решения на утверждение суда[13, с. 15-16]. Более полезным представляется расширение прав наблюдательных комиссий, хотя бы до того уровня, который был закреплен законодательством РСФСР.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации. 1997 N 1-ФЗ (ред. от 05.04.2017)// Собрание законодательства РФ. 1997. N 2. Ст. 198.
2. Таганцев Н.С. Уголовное право (Общая часть). Часть 2. Изд. 1902 г. Репринт 2008. С. 246. URL [http://www.allpravo.ru/library/doc101p0/instrum106/print1010.html#\\_ftn2](http://www.allpravo.ru/library/doc101p0/instrum106/print1010.html#_ftn2)
3. Князьков А. С. Условно-досрочное освобождение: проблемы и тенденции // Вестник Томского гос. ун-та. Серия Право. 2015. №2 (16) С.63-69.
4. Бабаян С.Л. Совершенствование институтов поощрения уголовно-исполнительного права как задача в реформировании уголовно-исполнительной системы // Уголовно-исполнительная политика: Состояние и перспективы. М, 2014. С. 43-51.
5. Максимов О. А. Проблемы избрания меры пресечения в виде заключения под стражу на досудебной стадии уголовного процесса // Общество и право. 2012. №5 (42).
6. Курченко В.Н. Избрание ареста в отношении лиц, которым назначено наказание, не связанное с лишением свободы// Уголовный процесс. 2014. № 2 (110). С. 20-27.
7. Иванов С.Б. Выступление на Заседании рабочей группы по мониторингу и анализу правоприменительной практики в сфере предпринимательства под председательством Президента России URL <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51556>
8. Комарицкий С.И. Эффективность исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы. М.: МВД СССР, 1991. 110 с.
9. Уткин В.А. Альтернативные санкции в России. М.: Penal Reform International, 2013. 126 с.
10. Стандартные минимальные правила ООН в отношении мер, не связанных с тюремным заключением (Токийские правила). Приняты резолюцией 45/110 ГА ООН от 14 декабря 1990 г. URL [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/tokyo\\_rules.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/tokyo_rules.shtml)
11. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 21.04.2009 N 8 (ред. от 17.11.2015) «О судебной практике условно-досрочного освобождения от отбывания наказания, замены неотбытой части наказания более мягким видом наказания»// Бюллетень Верховного Суда РФ. 2009. N 7, июль
12. Закон об условном досрочном освобождении с изложением рассуждений, на коих он основан (под ред. Д. А. Коптева). – СПб.: Гос. типография, 1909.
13. Воронин О.В. Производство по вопросам, связанным с условно-досрочным освобождением. Томск: Изд-во НТЛ, 2004. 208 с. С. 10-16.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

УДК 34.343.2

## ВОССТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ КАК ЦЕЛЬ УГОЛОВНОГО НАКАЗАНИЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

© 2017

**Токтоназарова Чынара Меймановна**, кандидат юридических наук, доцент кафедры менеджмента  
*Ленинградский Государственный университет им. А.С.Пушкина*  
(663318, Россия, Норильск, улица Талнахская, 51, e-mail: chinara076@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу одной из целей уголовного наказания – восстановлению социальной справедливости. Автором проводится этимологические и философские аспекты анализа понятий «справедливость», «социальная справедливость». Содержание понятия «восстановление социальной справедливости» раскрывается через три аспекта: соразмерность наказания, справедливость (в первую очередь по отношению к потерпевшему от преступления) и неотвратимость наказания. На основе изучения юридической науки выявляются тенденции развития данной цели в уголовной политике государства в современных условиях. На основании различных авторских позиций, обозначена проблема в определении содержания самой цели, задач и критериев достижения исследуемой цели, проблемы реализации в правоприменительной практике, высказаны мнения на возможность изменения формулировки исследуемой цели на другие, ввиду ее декларативности. Логическим заключением статьи является констатация факта отсутствия единого унифицированного определения в юридической науке понятия восстановление социальной справедливости, которое и было сформулировано автором. Методологическую основу статьи составили современные достижения теории познания. В процессе исследования применялись общеправовые, философские, теоретические, общеправовые методы (диалектика, системный метод, анализ, синтез, аналогия, дедукция, наблюдение), традиционно-правовые методы (формально-логический, экспертные оценки и др.).

**Ключевые слова:** справедливость, социальная справедливость, содержание цели восстановления социальной справедливости, реализации цели восстановления социальной справедливости в российском законодательстве.

## RECOVERY OF SOCIAL JUSTICE AS THE PURPOSE OF CRIMINAL PUNISHMENT (THEORETICAL ANALYSIS)

© 2017

**Toktonazarova Chynara Meimanovna**, candidate of legal Sciences, associate Professor of management  
*Leningrad State University A.S. Pushkin*  
(663318, Russia, Norilsk, Talnakh street, 51, e-mail: chinara076@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of one of the purposes of criminal punishment – restoration of social justice. The author conducts etymological and philosophical aspects of the analysis of the concepts “justice”, “social justice”. The content of the concept of “restoration of social justice” is revealed through three aspects: the proportionality of punishment, justice (first of all in relation to the victim of crime) and the inevitability of punishment. On the basis of the study of legal science, tendencies of the development of this goal in the criminal policy of the state in modern conditions are revealed. On the basis of various author’s positions, the problem in determining the content of the goal itself, the objectives and criteria for achieving the goal being investigated, the problem of implementation in law enforcement practice, and the opinions on the possibility of changing the formulation of the research target to others, in view of its declarative nature. The logical conclusion of the article is a statement of the fact that there is no single unified definition in the legal science of the concept of restoring social justice, which was formulated by the author. The methodological basis of the article was the modern achievements of the theory of knowledge. In the process of research, general philosophical, theoretical, general philosophical methods (dialectics, system method, analysis, synthesis, analogy, deduction, observation), traditional legal methods (formal-logical, expert assessments, etc.) were used.

**Keywords:** justice, social justice, the content of the goal of restoring social justice, realizing the goal of restoring social justice in the Russian legislation

Первой и главной из трех целей наказания, указанных в ст. 43 УК РФ выступает восстановление социальной справедливости. Восстановление социальной справедливости, на первый взгляд, кажется оценочным понятием, а данная цель – скорее носящей нравственно-этический характер, нежели правовой. Действительно, слово «справедливость», с точки зрения его филологического толкования, означает деятельность, осуществляемую на законных и честных основаниях, беспристрастно, правильно, в соответствии с истиной [1]. В философии понятие справедливости рассматривается с нескольких точек зрения. Так, Платон полагал справедливость главной добродетелью, суммой всех добродетелей. Аристотель предлагал два понятия справедливости: в широком смысле справедливость является общим нравственным знаменателем отношений между людьми, а в узком – нравственно санкционированной соразмерностью в распределении тягот и выгод совместной жизни людей в обществе и государстве. Стоицкая философия отстаивала тезис о рациональной справедливости, к которой следует стремиться законодателю. Фома Аквинский модернизировал эти представления, дополнив их утверждением о том, что справедливость присуща гармоничному христианскому государству. Т. Гоббс отрицал возможность восприятия справедливости через некие абсолютные идеи, и единственным средством ее достижения полагал заключение общественного договора, по которому люди передают большинство своих

естественных прав суверену. И. Кант полагал возможным принудительное насаждение в обществе «правовой справедливости». И.Бентам, во многом не разделявший взгляды Канта на понятие моральной справедливости, достаточно сходным образом определял справедливость юридическую, выводя эту категорию из верховенства закона. Взгляды Бентама и Канта привели к формированию концепции социальной справедливости, конкретизировали понятие абсолютной справедливости, направив его в более практичное русло [2].

Философское толкование категории справедливости основано на оценке его как отношения индивидов, группы, государства или общества в целом к тем или иным социальным явлениям или поступкам людей. Следует отметить, что уже в Новое время были разработаны философские концепции назначения наказания на основе принципа справедливости. Так, С. Пуффендорф рассматривал возможность легитимных правоограничений при наказании преступника [3]. Т. Гоббс определил дистрибутивную справедливость как распределение наказаний и компенсаций, возникающее в результате нарушения коммутативной справедливости [4]. А.Смит смыслом справедливости полагал непричинение вреда жизни, здоровью, собственности прочих людей, но допускал принудительное утверждение справедливости и добродетели, реализуемое властью [5].

Социальная справедливость рассматривается в философии как особый вид справедливости, субъектами ко-

торой являются отдельные социальные группы, общество в целом, все человечество. В словарях она обычно определяется как система общественных институтов, которая не в единичных действиях, а по самой своей структуре постоянно обеспечивает удовлетворяющее, по меньшей мере, большинство членов общества распределение политических, юридических, экономических и других прав и материальных ценностей [6]. Три основные концепции социальной справедливости: уравнительная, распределительная и либеральная, по-своему определяют само существование данного понятия вне философской абстракции и возможность его реализации в государственной политике. Уравнительная концепция отождествляет справедливость и равенство; распределительная предполагает деление общих благ по достоинству, пропорционально вкладу различных членов общества; либеральная основывается на равенстве всех перед законом [7].

Таким образом, на основе сказанного напрашивается вывод о достаточной размытости, условности оценки справедливости как нравственно-этической категории. История действительно подтверждает, что в различные эпохи представления людей о справедливом и несправедливом существенно отличались между собой. Например, если В.И. Ленин писал о том, что изнурительный труд и каторга необходимы для наказания вора, а взяточников и жуликов следует ловить и расстреливать [8], то сегодня нам представляется вполне приемлемым применение условного осуждения даже к лицам, совершившим тяжкие преступления, что отражается и в положениях действующего уголовного законодательства (например, в ст. 73 УК РФ). На сегодняшний день Россия окончательно сориентировалась в пользу перспективной отмены смертной казни. Изначально ст. 20 Конституции РФ включила норму о возможности назначения смертной казни только за особо тяжкие преступления против жизни; более того, в ст. 20 Конституции относительно существования смертной казни четко указано «впредь до ее отмены». В ст. 59 УК РФ назначение смертной казни также связывается только лишь с особо тяжкими преступлениями против жизни; в Особенной части УК смертная казнь упоминается как альтернативное наказание по пяти составам преступления (ч. 2 ст. 105, ст. ст. 277, 295, 317, 357). Временный характер существования нормы о смертной казни в российском законодательстве озвучил Конституционный Суд РФ в Постановлении от 2 февраля 1999 г. № 3-П [9] и Определении от 19 ноября 2009 г. № 1344-О-Р [10]. Согласно позиции КС, выраженной в Определении № 1344-О-Р, правовое регулирование права на жизнь, сложившееся в современной России, устанавливает запрет на назначение данного вида наказания, поскольку иное нарушало бы международные обязательства РФ. Фактически КС РФ провозгласил, что в России существует комплексный мораторий на применение смертной казни. Если взять иные виды наказаний, можно сделать вывод о том, что процесс гуманизации уголовного законодательства, активно набирающий обороты в последние несколько лет, приучает общественное сознание к тому, что справедливыми и восстанавливающими социальную справедливость могут быть наказания, не связанные с лишением свободы (так, с 2010 г. применяется ограничение свободы, которое в СМИ любят именовать «домашний арест»; с 1 января 2017 г. должны были быть введены в действие положения об исполнении наказания в виде принудительных работ, об отсрочке отбывания наказания наркозависимым лицам, выразившим согласие на прохождение курса лечения). Более того, позиция законодателя в ряде случаев выражается таким образом, что справедливым становится даже не наказание, а освобождение от уголовной ответственности по реабилитирующему основанию: так, в декабре 2011 г. в УК включена ст. 78-1, согласно которой лица, совершившие впервые преступления в сфере экономической деятельности, мо-

гут быть освобождены от уголовной ответственности при условии компенсации потерь бюджетной системе (по налоговым преступлениям) или пятикратного возмещения нанесенного ущерба с возвратом дохода от преступной деятельности или с компенсацией нанесенного ущерба (по иным экономическим преступлениям за некоторым исключением). Таким образом, законодатель полагает, что справедливым и надлежащим в этом случае является компенсация нанесенного ущерба. Это правило распространяется на многие составы, предусмотренные в гл. 22 УК (незаконное предпринимательство, преступления, связанные с банкротством, злостное уклонение от погашения кредиторской задолженности и др. Реализация цели восстановления социальной справедливости наказания основана на справедливом наказании. Справедливым наказание будет, когда лицу, совершившему преступное деяние, назначается такое наказание, которое соответствует тяжести преступления, обстоятельствам его совершения и личности виновного, а также когда наказание не назначается дважды за одно и то же преступление (ст. 50 Конституции РФ, ст. 6 УК РФ). Принцип справедливости, установленный в ст. 6 УК РФ, предполагает адекватное и разумное наказание. Адекватность и разумность – необходимые понятия, с помощью которых можно вынести справедливый приговор, иначе он превращается в орудие необузданной и ничем не ограниченной репрессии. Теоретически за большинство преступлений, установленных в Особенной части УК, возможно назначение наказания в виде лишения свободы, однако с практической точки зрения выглядит неправильно слишком широкое применение этого наказания, когда содеянное не говорит о социальной опасности виновного и возможности его исправления только в условиях изоляции от общества. Возможно поэтому с декабря 2011 г. существует запрет назначения наказания в виде лишения свободы лицу, впервые осуждаемому за преступление небольшой тяжести, за исключением случаев, когда в его действиях не установленыотягчающие обстоятельства, или же санкция статьи УК, по которой квалифицируются его действия, является безальтернативной.

На связь закрепленных в уголовном законе целей наказания с принципом справедливости было указано в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ «О практике назначения судами уголовного наказания» от 11 июня 1999 г., основные положения которого развиты в Постановлении от 11 января 2007 г. № 2, где Пленум Верховного Суда указал, что судам необходимо строго исполнять требования закона об индивидуальном подходе к назначению наказаний, поскольку это способствует реализации задач Уголовного кодекса и целей наказания. Справедливость назначенного подсудимому наказания заключается в его соответствии характеру и степени общественной опасности преступления, обстоятельствам его совершения и личности виновного, подчеркнул Пленум Верховного Суда РФ. В развитии положений о справедливости Пленум рекомендовал приводить в приговоре анализ смягчающих и отягчающих обстоятельств, сведений о личности подсудимого, мотивов принятых решений по всем вопросам, относящимся к назначению наказания или освобождению от него [11].

До принятия УК РФ цель восстановления социальной справедливости применительно к наказанию не выделялась, однако освещалась в работах некоторых ученых. Так, С.В. Полубинская и Л.С. Явич указывали, что восстановление нарушенного права и восстановление справедливости возможно не всегда, поскольку есть блага, утрачиваемые в результате преступления безвозвратно (например, жизнь) [12]. В.В. Похмелкин, М.М. Бабаев подчеркивали, что сама по себе уголовная ответственность способствует восстановлению социальной справедливости и потенциальному искоренению преступности [13]. Впоследствии была разввернута дис-



куссия о соотношении кары и восстановления социальной справедливости. Так, А.В. Наумов категорически отрицал саму возможность такого соотношения, а В.Д. Филимонов, напротив, рассматривал социальную справедливость через призму кары [14]. Если вспомнить, что в силу принципа гуманизма наказание не может причинять осужденному физические и нравственные страдания, становится очевидным, что карательная функция либо цель действующим УК РФ не рассматриваются.

Следует отметить, что в литературе цель восстановления социальной справедливости предлагается трансформировать, поскольку в ст. 43 УК она сформулирована с использованием оценочных понятий, не поддающихся единому толкованию.

Так, А.А. Палий предлагает заменить ее на «моральное удовлетворение общества в частичной компенсации зла, причиненного преступлением» [15]. Как представляется, эта конструкция выглядит еще более громоздко, и нет количественного определения этого самого «зла». Е.Н. Зайцева резко критикует включение в ст. 43 УК цели восстановления социальной справедливости, полагая ее сугубо декларативной и отмечая, что у государства и народа разные представления о социальной справедливости [16]. С этим можно было бы согласиться, но властное решение, каковым является приговор суда, выносится от имени государства, и кроме того, каждый обвинительный приговор устанавливает факт совершения лицом преступления. В связи с этим, как бы ни различались представления о социальной справедливости, в базовом, общем ключе, любое наказание этой цели отвечает. З.М. Салихов предлагает в определении принципа справедливости включить нравственные представления общества о преступлении и справедливости меры уголовной ответственности [17]. Это, на наш взгляд, скорее научная абстракция, нежели правовая норма с перспективой применения.

А.И. Фатхутдинов, выделяя восстановительную функцию уголовного наказания, одним из способов восстановления социальной справедливости называет кару, выступающую, по его мнению, одновременно и сущностью наказания. Довольно интересно прозвучали его предложения усилить восстановление социальной справедливости включением в УК дополнительных наказаний реституционного характера, а именно возложения обязанности загладить причиненный вред, возложения на осужденного обязанности денежной выплаты в пользу жертвы преступления и доведения приговора до сведения общественности [18]. Однако в целом можно отметить, что тогда бы смешались уголовно-правовые и уголовно-исполнительные отношения (а также и уголовно-процессуальные в части удовлетворения гражданского иска). Кроме того, вряд ли социальная справедливость в развитом гражданском обществе должна восстанавливаться через кару. Возьмем пример Норвегии: в 2011 г. там было совершено чудовищное преступление, жертвами которого стали 83 человека. Осужденный – А.Брейвик – был приговорен к 20 годам лишения свободы, и многие норвежцы восприняли это как весьма негуманное и непопулярное решение суда, хотя по обстоятельствам дела это было вполне справедливое наказание.

Е.В. Курочка называет общую цель наказания – нейтрализацию негативных последствий, которые наступили в результате совершения преступления, а восстановление социальной справедливости ограничивается этапом назначения наказания [19]. Представляется, что это не вполне верно, поскольку законодатель в ст. 43 УК установил восстановление социальной справедливости именно как цель наказания, реализующуюся в процессе его отбывания. Таким образом, сам факт ознакомления общественности с тем, что по некоему уголовному делу вынесен обвинительный приговор и назначено наказание еще совершенно ничего не означает для восстановления социальной справедливости.

С.Б. Карамашев указывает, что до принятия УК 1996 г. цель восстановления социальной справедливости применительно к уголовному наказанию не рассматривалась, однако разрабатывалась в трудах некоторых ученых (М.Д. Шаргородский, С.В. Полубинская и др.). После того, как восстановление социальной справедливости стало одной из целей наказания теоретическим определением этого понятия занимались мало, в связи с чем, оно отождествляется с карой и возмездием. Для решения этой проблемы С.Б. Карамашев предлагает определить целью наказания восстановление справедливости, под которым надо понимать нравственно одобряемое состояние общественных отношений, возникших в результате реакции на совершенное преступление. Критериями восстановления справедливости он называет: возмещение вреда, реализацию справедливого наказания и уважительное отношение виновного к основополагающим нравственным ценностям [20]. Это вызывает несколько обоснованных замечаний: во-первых, каким образом будут вычислять истинное отношение виновного к нормам морали, во-вторых, если приговор суда будет изменен в сторону смягчения, можно ли сделать вывод о том, что до этого реализовывалось несправедливое наказание?

В.И. Зубкова рассматривает восстановление социальной справедливости как главную цель наказания и предлагает не сводить ее только к компенсационному механизму, а обратить внимание на то, что с помощью этой цели реализуется принцип неотвратимости наказания и формируется убеждение общества в торжестве закона [21]. Полностью разделяя эту идею, отметим, что нравственный аспект цели восстановления социальной справедливости полностью сочетается с правовым, и каждый обвинительный приговор суда так или иначе реализует эту цель наказания.

В мусульманской правовой доктрине, например, общей целью наказания названа защита общества от преступных посягательств [22]. Это довольно близко к восстановлению социальной справедливости, поскольку любое общество заинтересовано в безопасной и комфортной жизни, однако в целом восстановление социальной справедливости гораздо шире, поскольку предполагает и компенсацию вреда, причиненного преступлением, и нравственное удовлетворение общества и его отдельных членов.

Е.А. Мызникова определяет цели наказания как желательные для общества социальные результаты, которые законодательно сформулированы для органов, назначающих и исполняющих наказания [23]. С этим можно поспорить, поскольку цели наказания адресованы не только правоприменителю, но всему обществу в целом.

А.В. Арндаренко отмечает, что в юридической науке понятие социальной справедливости до сих пор не получило объективного рассмотрения, хотя само оно обеспечивает связь уголовного права и нравственности, и на его основе осуществляется дифференциация уголовной ответственности и ее индивидуализация [24]. В связи с этим необходимо четкое определение термина «восстановление социальной справедливости». Эту идею поддерживает Е.В. Юдин, указывая, что достижение социальной справедливости не должно связываться только с усмотрением суда [25]. О.Г. Перминов указывает, что цель восстановления социальной справедливости носит в УК РФ оценочный характер и раскрывается через иные понятия (принцип справедливости, возмещение вреда, причиненного преступлением, отсрочка отбывания наказания и пр.) [26]. О.Н. Коваленко отмечает, что восстановительная функция не выступает для уголовного права приоритетной, поскольку полностью восстановить общественные отношения, нарушенные в результате преступления, не представляется возможным [27]. Разделяя вышеназванные научные позиции, попытаемся сформулировать восстановление социальной справедливости как правовое понятие. Учитывая общие концеп-

ции справедливости, принцип справедливости, установленный ст. 6 УК РФ, можно остановиться на следующем определении: восстановление социальной справедливости представляет собой формирование нравственной позиции общества, непримиримой к совершению преступлений, его убежденности в способности правоохранительных органов бороться с преступностью, а равно возмещение вреда, причиненного преступлением, и восстановление иных прав, нарушенных в результате его совершения. Очевидно, что это определение не лишено недостатков (нравственные правила служат основой для закона, однако не регламентируются им), но может послужить некоей идеологической составляющей, которая будет способствовать усилению борьбы с преступностью, привлечению общественности к этой проблеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990; Толковый словарь русского языка: в 4 т. // под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1995.
2. История философии в кратком изложении. М., 1992.
3. Прокофьев А.В. Определения и типологии справедливости в новоевропейской этике (Локк-Юм-Смит) // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 133-144.
4. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Гоббс Т. Соч. в 2 т. М., 1991. Т. 2. С. 115-116.
5. Smith A. Lectures on Jurisprudence // The Glasgow Edition of the Works and Correspondence of Adam Smith. Vol. 5. Indianapolis, 1982. P. 17-19.
6. Некрасов А.И. Этика. Харьков, 2007. С. 232.
7. Канарш Г.Ю. Социальная справедливость: философские концепции и российская ситуация. М., 2011. С. 155-178; Прокофьев А.В. Человеческая природа и социальная справедливость в современном этическом аристотелианстве // Этическая мысль. Вып. 2. М.: ИФ РАН, 2001. С. 42-69
8. Ленин В.И. Очередные задачи советской власти. Поли. Собр. Соч. Т. 36. С. 122- 123.
9. О разъяснении пункта 5 резолютивной части Постановления Конституционного Суда Российской Федерации от 2 февраля 1999 года № 3-П по делу о проверке конституционности положений статьи 41 и части третьей статьи 42 УПК РСФСР, пунктов 1 и 2 Постановления Верховного Совета Российской Федерации от 16 июля 1993 года «О порядке введения в действие Закона Российской Федерации «О внесении изменений и дополнений в Закон РСФСР «О судостроительстве РСФСР», Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР, Уголовный кодекс РСФСР и Кодекс РСФСР об административных правонарушениях» в связи с запросом Московского городского суда и жалобами ряда граждан» : Определение Конституционного Суда Российской Федерации от 19.11.2009. № 1344-О-Р // Вестник Конституционного Суда РФ. 2009. № 12.
10. По делу о проверке конституционности положений статьи 41 и части третьей статьи 42 УПК РСФСР, пунктов 1 и 2 Постановления Верховного Совета Российской Федерации от 16 июля 1993 года «О порядке введения в действие Закона Российской Федерации «О внесении изменений и дополнений в Закон РСФСР «О судостроительстве РСФСР», Уголовно-процессуальный кодекс РСФСР, Уголовный кодекс РСФСР и Кодекс РСФСР об административных правонарушениях» в связи с запросом Московского городского суда и жалобами ряда граждан : Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 02.02.1999 г. № 3-П // Вестник Конституционного Суда РФ. 1999. № 2.
11. О практике назначения судами Российской Федерации уголовного наказания: Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 11.01.2007 № 2 // БВС. 2007. № 1.
12. Полубинская С.В. Цели уголовного наказания. М., 1990. С.23; Явич Л.С. Общая теория права. Л., 1976.

С. 279.

13. Бабаев М.М. Социальные последствия преступности. М., 1982. С. 4-5; Похмелькин В.В. социальная справедливость и уголовная ответственность. Красноярск, 1990. С. 21-23.
14. Наумов А.В. Практика применения Уголовного кодекса Российской Федерации: комментарий судебной практики и доктринальное толкование. М., 2005. С. 117-118; Филимонов В.Д. Охранительная функция уголовного права. СПб, 2003. с. 23.
15. Палий А.А. Сущность и цели наказания в российском уголовном праве и средства их достижения. Дис. канд.юрид.наук. Ростов-на-Дону, 2001. С.196.
16. Зайцева Е.Н. Цели наказания и средства их достижения в исправительных учреждениях. Дис.канд.юрид. наук.Краснодар, 1998. С. 91.
17. Салихов З.М. Индивидуализация наказания при его назначении судом по российскому уголовному праву. Дис.канд.юрид.наук. Казань, 2002. С. 176
18. Фатхутдинов А.И. Цели наказания и правовое регулирование механизма их достижения по УК РФ. Дис.канд.юрид.наук. Казань, 2003. С. 98.
19. Курочка Е.В. Проблемы наказания в уголовном праве России. Дис.канд.юрид.наук. Саратов, 2000. С. 131.
20. Карамашев С.Б. Восстановление справедливости как цель уголовного наказания. Дис.канд.юрид.наук. Омск, 2004. С. 105.
21. Зубкова В.И. Уголовное наказание и его социальная роль. Дис.докт.юрид.наук. Рязань, 2002. С. 36.
22. Рамез А.Э. Наказание по уголовному праву арабских стран. Дис.канд.юрид.наук. М., 2002. С. 15.
23. Мызникова Е.А. Цели в праве: теоретико-правовой анализ. Автореф.дис.канд.юрид.наук.Краснодар, 2011. С. 24.
24. Арендаренко А.В. Общеправовой принцип социальной справедливости и его реализация в современном уголовном праве России. Дис.докт.юрид.наук. М., 2009. С. 104.
25. Юдин Е.В. Наказание и восстановление социальной справедливости в уголовном законе, теории и правоприменительной практике. Дис.канд.юрид.наук. Иркутск, 2007. С. 54.
26. Перминов О.Г. Проблемы реализации уголовного наказания. Дис.докт.юрид.наук. М., 2002. С. 191.
27. Коваленко О.Н. Задачи и функциональные возможности уголовного права. Дис.канд.юрид.наук. Самара, 2012. С. 59-71.

*Статья поступила в редакцию 23.04.2017.*

*Статья принята к публикации 22.06.2017.*

**ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:**

**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)

**Карельский научный журнал** (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические 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 файла:

•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.

Непрерывные 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:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на ВЫЧИТКУ соответствующим филологам*

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 ОБРАЗЕЦ!**

**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 - 4440 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4444 рублей за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4449 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 1800 рублей за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью 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)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный 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/)