

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета

Основан в 2008 г.

№ 3-2(33-2)
2015

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, д.ф.-м.н., профессор

Заместитель главного редактора по общим вопросам

Коростелев Александр Алексеевич, д.п.н.

Заместитель главного редактора по техническому направлению, секция «Машиностроение и машиноведение»

Шайкин Александр Петрович, д.т.н., профессор

Заместитель главного редактора по техническому направлению, секция «Металлургия и материаловедение»

Мерсон Дмитрий Львович, д.ф.-м.н., профессор

Заместитель главного редактора по техническому направлению, секция «Химическая технология»

Остапенко Геннадий Иванович, д.х.н., профессор

Заместитель главного редактора по гуманитарному направлению, секция «Социологические науки»

Иванова Татьяна Николаевна, д.соц.н., доцент

Заместитель главного редактора по гуманитарному направлению, секция «Языкознание»

Тараносова Галина Николаевна, д.п.н., профессор

Жданова Елена Юрьевна – ответственный секретарь

Входит в систему «Российский индекс научного цитирования» и перечень российских рецензируемых научных журналов.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-36741 от 1 июля 2009 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445667,
Самарская обл., г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14
Тел./факс: (8482) 54-63-64
vektornaukitgu@yandex.ru
[http:// www.tltsu.ru](http://www.tltsu.ru)

Подписано в печать 30.09.2015.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 22,6.
Тираж 500 экз. Заказ 3-506-15.

Издательство Тольяттинского
государственного университета
445667, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Криштал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор Тольяттинского государственного университета.

Заместитель главного редактора по общим вопросам

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора по техническому направлению, секция «Машиностроение и машиноведение»

Шайкин Александр Петрович, доктор технических наук, профессор кафедры «Энергетические машины и системы управления» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора по техническому направлению, секция «Металлургия и материаловедение»

Мерсон Дмитрий Львович, доктор физико-математических наук, профессор, директор Научно-исследовательского института перспективных технологий Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора по техническому направлению, секция «Химическая технология»

Остапенко Геннадий Иванович, доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой «Химия, химические процессы и технологии» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора по гуманитарному направлению, секция «Социологические науки»

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Социология» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Заместитель главного редактора по гуманитарному направлению, секция «Языкознание»

Тараносова Галина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык и литература» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Редколлегия:

Андреюшкина Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Бакалова Зинаида Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методика их преподавания» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Самара, Россия).

Борисова Елена Борисовна, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Самара, Россия).

Бочкарев Петр Юрьевич, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Проектирование технических и технологических комплексов» Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина (Саратов, Россия).

Бржозовский Борис Максевич, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры «Проектирование технических и технологических комплексов» Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина (Саратов, Россия).

Буранок Олег Михайлович, доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русской, зарубежной литературы и методики преподавания литературы Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Самара, Россия).

Верещака Анатолий Степанович, доктор технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения» Московского государственного технологического университета «СТАНКИН» (Москва, Россия).

Виноградов Алексей Юрьевич, доктор технических наук, замдиректора по научной работе Научно-исследовательского института перспективных технологий Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Гаврюшин Сергей Сергеевич, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Компьютерные системы автоматизации производства» Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (Москва, Россия).

Глезер Александр Маркович, доктор физико-математических наук, профессор, директор института металловедения и физики металлов имени Г.В. Курдюмова ФГУП «Центральный научно-исследовательский институт имени И.П. Бардина» (Москва, Россия).

Горбунов Юрий Иванович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Готлиб Анна Семеновна, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Методология социологических и маркетинговых исследований» Самарского государственного университета (Самара, Россия).

Денисенко Александр Федорович, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Автоматизированные станочные и инструментальные системы» Самарского государственного технического университета (Самара, Россия).

Звоновский Владимир Борисович, доктор социологических наук, директор Самарской региональной общественной организации «Фонд социальных исследований» (Самара, Россия).

Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, культура речи и методика их преподавания» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Самара, Россия).

Казаков Александр Анатольевич, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Металлургические технологии» института металлургии, машиностроения и транспорта Санкт-Петербургского государственного политехнического университета (Санкт-Петербург, Россия).

Карнов Михаил Иванович, доктор технических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий лабораторией Института физики твердого тела РАН (Черноголовка, Россия).

Кострова Ольга Андреевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры немецкого языка Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Самара, Россия).

Кудря Александр Викторович, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры металловедения и физики прочности Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» (Москва, Россия).

Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого (Черкассы, Украина).

Кулинич Марина Александровна, доктор культурологии, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Самара, Россия).

Ларшин Василий Петрович, доктор технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения» Одесского национального политехнического университета (Одесса, Украина).

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого (Черкассы, Украина).

Макаров Алексей Викторович, доктор технических наук, заведующий отделом материаловедения и лабораторией механических свойств Института физики металлов имени М.Н. Михеева Уральского отделения Российской академии наук (Екатеринбург, Россия).

Морозова Алевтина Николаевна, доктор филологических наук, заведующий кафедрой английского языка и методики преподавания иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Самара, Россия).

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета (Кемерово, Россия).

Наймарк Олег Борисович, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий лабораторией «Физические основы прочности» Института механики сплошных сред Уральского отделения Российской академии наук (Пермь, Россия).

Носов Николай Васильевич, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Технология машиностроения», декан факультета машиностроения и автомобильного транспорта Самарского государственного технического университета (Самара, Россия).

Орлова Людмила Викторовна, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Управление персоналом» Самарской академии государственного и муниципального управления (Самара, Россия).

Пилинский Александр Вениаминович, кандидат технических наук, доцент, MSME (Master of Science in Mechanical Engineering), менеджер компании «Реймер Металс Корпорейшн» (Лос-Анджелес, США).

Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Романов Алексей Евгеньевич, доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник сектора теории твердого тела Физико-технического института имени А.Ф. Иоффе Российской академии наук, заведующий кафедрой светодиодных технологий Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (Санкт-Петербург, Россия).

Рубаник Василий Васильевич, член-корреспондент Национальной академии наук Беларуси, доктор технических наук, доцент Института технической акустики Национальной академии наук Беларуси (Витебск, Беларусь).

Старобинский Рудольф Натанович, доктор технических наук, профессор, научный консультант инженерного бюро «Prof. Starobinski. Silencers. Consulting and Engineering» (Гамбург, Германия).

Табачков Владимир Петрович, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Металлорежущие станки и инструменты» Ульяновского государственного технического университета (Ульяновск, Россия).

Тарский Юрий Иванович, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Социология и социальная политика» Поволжского института управления имени П.А. Столыпина (Саратов, Россия).

Тарская Ольга Юрьевна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры «Социология и социальная политика» Поволжского института управления имени П.А. Столыпина (Саратов, Россия).

Худобин Леонид Викторович, заслуженный деятель науки и техники РСФСР, доктор технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения» Ульяновского государственного технического университета (Ульяновск, Россия).

Шиняева Ольга Викторовна, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Политология, социология и связи с общественностью» Ульяновского государственного технического университета (Ульяновск, Россия).

Шишков Владимир Александрович, доктор технических наук, начальник технического отдела ООО «Рекар» (Тольятти, Россия).

Щербакова Галина Ивановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры «Журналистика» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

Эстрин Юрий Захарович, кандидат физико-математических наук, доктор естественных наук (Германия), почетный доктор РАН, профессор кафедры материаловедения Университета имени Монаша (Мельбурн, Австралия).

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент, доцент кафедры «Социальные технологии» Поволжского государственного университета сервиса (Тольятти, Россия).

Ярыгин Анатолий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Информатика и вычислительная техника» Тольяттинского государственного университета (Тольятти, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОБЗОР, СРАВНЕНИЕ, АНАЛИЗ ДАННЫХ

К.Ю. Бурцева.....181

ТЕЗАУРУСНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Ю.И. Горбунов.....188

К ВОПРОСУ О ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «ИМИДЖЕВЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ МЕДИАТЕКСТ»

О.И. Калинин.....193

ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ВНЕДРЕНИЮ СТАНДАРТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЧАСТОТНОСТИ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ

Ю.С. Клочков, Е.С. Клочкова, И.П. Васильева, С.Г. Дементьев, А.Ю. Газизулина, Т.С. Васильева.....199

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПОСЛАНИЯ К ГАЛАТАМ АПОСТОЛА ПАВЛА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Ю.А. Кондратьев.....204

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ АННОТАЦИЙ К СТАТЬЯМ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ)

О.А. Крапивкина.....213

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ: ПОНЯТИЕ, ДИАГНОСТИКА, РАЗВИТИЕ

Д.С. Кумейко.....217

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕКСУАЛЬНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

И.С. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Т.О. Отт.....222

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО СОЗНАТЕЛЬНОГО КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭВОЛЮЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

С.Е. Моторная.....228

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С МОДАЛЬНЫМИ ЧАСТИЦАМИ И ИХ УЧАСТИЕ В СТРУКТУРИРОВАНИИ КОММУНИКЕМНО-ПРАГМЕМНЫХ СМЫСЛОВ

Е.С. Ошанова.....235

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНФЛИКТА: СОЦИАЛЬНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

А.Ю. Петухов.....240

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДИСКУРСА И ЖАНРА (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОЧНОГО ДИСКУРСА)

О.А. Плахова.....246

ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОСТАВЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

С.Н. Татарничева.....253

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕЛЕПРОГРАММЫ В ЭФИРЕ «ОБЩЕСТВЕННОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ РОССИИ» М.А. Ульянов.....	259
О СПОСОБАХ АВТОРИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА Р.Д. Урунова.....	263
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕСЕННЫХ СТИХОТВОРЕНИЙ О.Г. МИТЯЕВА В ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКИЙ И.А. Шидловская, О.П. Симутова.....	267
ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ТИПОЛОГИЗАЦИИ НАЦИОНАЛИЗМОВ НА ПРИМЕРЕ КЛАССИФИКАЦИИ ВОСТОЧНЫХ И ЗАПАДНЫХ НАЦИОНАЛИЗМОВ Д.В. Щеглова.....	272
ПРОТОТИПИЧЕСКАЯ КОНСТРУКЦИЯ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ СОМНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Н.М. Якубова.....	276
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ М.А. Адамко.....	283
ПРОБЛЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Г.В. Артамонова.....	289
МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ САМООБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИЙ Л.В. Глухова, С.Д. Сыротюк.....	295
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В.П. Жуковский, Н.А. Жуковская.....	300
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ А.В. Наседкина.....	305
 ГИБКОСТЬ СПОРТСМЕНОВ УШУ 10–12 ЛЕТ РАЗЛИЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ Д.А. Рукосуев.....	311
 РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ Е.Н. Рябинова, Е.И. Жукова.....	317

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Е.Е. Саламин, В.Ф. Балашова.....	323
АЛГЕБРАИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СИСТЕМНОМУ ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ЗНАНИЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ Н.А. Сердюкова, В.И. Сердюков, Л.В. Глухова.....	328
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ С.Д. Сыротюк, А.А. Коростелев.....	336
ОБОСНОВАНИЕ КОНТРОЛИРУЕМЫХ ПАРАМЕТРОВ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ИХ МОНИТОРИНГ С.Д. Сыротюк.....	342
НАШИ АВТОРЫ.....	347

CONTENT

HUMANITIES

WORLD EDUCATIONAL ENVIRONMENT: REVIEW, COMPARISON, DATA ANALYSIS

K.U. Burtseva..... 181

THESAURUS MODELLING OF MODERN LINGUISTICS METALANGUAGE

Yu.I. Gorbunov..... 188

REVISITING THE «IMAGE-BUILDING POLITICAL MEDIATEXT» DEFINITION

O.I. Kalinin..... 193

THE APPROACH TO THE ASSESSMENT OF LEVEL OF STAFF RESISTANCE TO INTRODUCTION OF NEW STANDARDS ON THE BASIS OF KEYWORDS FREQUENCY ANALYSES

Y.S. Klochkov, E.S. Klochkova, I.P. Vasilyeva, S.G. Dementyev, A.Y. Gazizulina, T.S. Vasilyeva..... 199

LITERARY APPROACH TO STUDY OF APOSTLE PAUL'S EPISTLE TO THE GALATIANS: HISTORY AND CURRENT STATE

Y.A. Kondratiev..... 204

GRAMMATICAL INTERFERENCE IN TRANSLATION OF SCIENTIFIC-TECHNICAL TEXTS (BASED ON ABSTRACTS OF SCIENTIFIC PAPERS TRANSLATED FROM RUSSIAN INTO ENGLISH)

O.A. Krapivkina..... 213

COMMUNICATIVE AND INFORMATION COMPETENCE OF CIVIL SERVANTS: CONCEPT, DIAGNOSTICS, AND DEVELOPMENT

D.S. Kumeiko..... 217

AGE AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SEXUAL AND REPRODUCTIVE BEHAVIOR OF THE YOUTH

I.S. Morozova, K.N. Belogay, Y.V. Borisenko, T.O. Ott..... 222

FORMATION OF COLLECTIVE CONSCIOUS AS NECESSARY CONDITION FOR THE SOCIETY EVOLUTIONARY DEVELOPMENT

S.E. Motornaya..... 228

PRAGMATIC ORIENTATION OF UTTERANCES WITH MODAL PARTICLES AND THEIR ROLE IN STRUCTURING COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC MEANING

E.S. Oshanova..... 235

THE CONCEPT OF SOCIAL CONFLICT: SOCIO-ENERGY APPROACH

A.Yu. Petukhov..... 240

THE QUESTION OF INTERACTION BETWEEN DISCOURSE AND GENRE (ON THE BASIS OF THE FOLK TALE DISCOURSE)

O. A. Plakhova..... 246

PROJECT SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A PART OF METHODOLOGICAL (PEDAGOGICAL) COMPETENCE

S.N. Tatarnitseva..... 253

POPULAR SCIENTIFIC TV PROGRAMS ON THE AIR OF PUBLIC TELEVISION OF RUSSIA M.A. Uliyanov.....	259
ABOUT AUTHENTICATION METHOD OF CONTEMPORARY NEWSPAPER TEXTS R.D. Urunova.....	263
STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE SONGLIKE POEMS BY O.G. MITIAEV TRANSLATED FROM RUSSIAN INTO GERMAN I.A. Shidlovskaya, O.P. Simutova.....	267
HISTORICALLY CONDITIONED TYPOLOGY OF NATIONALISM ON THE EXAMPLE OF CLASSIFICATION OF EASTERN AND WESTERN NATIONALISM D.V. Shcheglova.....	272
PROTOTYPICAL STRUCTURE FOR DOUBT EXPLICATION IN THE CONTEMPORARY ENGLISH LANGUAGE N.M. Yakubova.....	276
PEDAGOGY	
PECULIARITIES OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING AT A HIGHER SCHOOL IN MODERN CONDITIONS M.A. Adamko.....	283
THE PROBLEMS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO THE STUDENTS OF A NON-LINGUIST SPECIALITIES G.V. Artamonova.....	289
A MODEL FOR ASSESSING QUALITY OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL SYSTEM FOR SELF-LEARNING ORGANIZATIONS L.V. Glukhova, S.D. Syrotyuk.....	295
THEORETICAL ASPECTS OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE SYSTEM OF TEACHER CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT V.P. Zhukovsky, N.A. Zhukovskaya.....	300
EDUCATIONAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS-MUSICIANS A.V. Nasedkina.....	305
FLEXIBILITY OF 10-12 YEARS-OLD WUSHU ATHLETES OF DIFFERENT QUALIFICATIONS D.A. Rukosuev.....	311
WORKBOOK AS A MEANS OF PROFESSIONAL RELIABILITY FORMATION OF A PERSON E.N. Ryabinova, E.I. Zhukova.....	317
EDUCATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT VOLITIONAL QUALITIES OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES E.E. Salamin, V.F. Balashova.....	323

ALGEBRAIC APPROACH TO SYSTEM KNOWLEDGE REPRESENTATION IN INTELLIGENT AUTOMATED SYSTEM OF TEACHING AND KNOWLEDGE CONTROL N.A. Serdyukova, V.I. Serdyukov, L.V. Glukhova.....	328
PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS OF CORPORATE TRAINING SYSTEM CONSTRUCTION IN THE SELF-LEARNING ORGANIZATION S.D. Syrotyuk, A.A. Korostelev.....	336
SUBSTANTIATION OF CONTROLLED PARAMETERS IN QUALITY OF INFORMATION-EDUCATIONAL SYSTEM AND MONITORING OF THEM S.D. Syrotyuk.....	342
OUR AUTHORS.....	347

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

МИРОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОБЗОР, СРАВНЕНИЕ, АНАЛИЗ ДАННЫХ

© 2015

К.Ю. Бурцева, кандидат экономических наук, доцент, докторант кафедры «Аудит и контроль»
Финансовый Университет при Правительстве Российской Федерации, Москва (Россия)

Ключевые слова: образование; высшее образование; мировое образовательное пространство; затраты на образование; экспорт высшего образования; импорт высшего образования; российское образование; конкурентоспособность российских вузов.

Аннотация: Проведенный анализ основных мировых статистических данных по образованию подтверждает наметившуюся в последнее время тенденцию повышения внимания руководства всех стран мира к вопросу образования. Поэтому стремление менеджмента университетов и правительств к повышению мировой привлекательности вузов требует осведомленности о мировом образовательном пространстве, что подтверждает актуальность данного исследования. Опираясь на глобальную базу данных Евромонитор и другие статистические источники, проведен анализ общих затрат на образование в странах мира, доли высшего образования среди экспортируемых услуг, доли импорта образовательных услуг в общем объеме рыночных операций, а также общих расходов на импорт образовательных услуг. В общемировом масштабе, по прогнозам, правительственные и потребительские расходы на образование будут продолжать расти, особенно в странах с развивающейся экономикой, а увеличивающаяся роль образования продолжит предоставлять все больше возможностей большему числу людей и компаний. В статье рассмотрена ситуация с российским образованием, выделены направления проводимой в настоящее время реформы в высшей школе: финансирование высшего образования, изменение его структуры и повышение конкурентоспособности российских вузов. В решении проблемы недостаточности финансирования высшего образования выделены варианты развития событий. Отличие структуры отечественного высшего образования от зарубежного определено рядом особенностей, присущих российской общеобразовательной школе, которые раскрыты в статье. Проведенное исследование позволило спрогнозировать следующую ситуацию: учитывая осложнение экономико-политической ситуации на внешней арене, российским вузам следует быть готовыми к повышению конкуренции в борьбе за студента, которая, не ослабевая, будет ужесточаться в ближайшее время.

В начале нового тысячелетия (23, 24 марта 2000 г.) на заседании Европейского совета ЕС в Лиссабоне главы государств или правительств стран ЕС провозгласили новый инновационный этап развития образовательной политики стран Евросоюза [1]. В 2003 г. Российская Федерация присоединилась к болонскому процессу. В условиях возрастающей тенденции к глобализации экономик и общественной жизни ориентация высших учебных заведений сменила свой курс с национального на международный рынок образовательных услуг. Руководства университетов и правительства всех стран мира стали проявлять неподдельное стремление к повышению мировой привлекательности вузов [2].

Опираясь на глобальную базу данных по рыночным исследованиям, включающим статистические сведения, анализ различных секторов промышленности, стран, потребителей и компаний Евромонитор [3], а также Центра социологических исследований Министерства образования и науки РФ [4], Демографического ежегодника России [5], Независимого международного интернет-издания «Кругозор» [6], Статистических данных по США (Statistical Abstract of the United States-2013) [7], Управления национальной статистики Великобритании (English demographic statistics) [8] и союза студентов университета Кембриджа (Cambridge University Students Union), проанализируем основные мировые статистические данные по образованию.

Процент населения планеты с высшим образованием (возраст – старше 15 лет) вырос с 12,1 % в 2008-м до 13,3 % в 2013-м. Эти цифры объясняют рост доходов и увеличения количества людей в социально-экономических группах, находящихся в «верхушке» современного общества. В Канаде в 2013 году зафиксирован самый

высокий процент граждан старше 15 лет, имеющих высшее образование, – 36 %. Это объясняется повышенным вниманием правительства страны к вопросу высшего образования. На другом конце такой шкалы расположилась Кения с 2,4 % в том же году.

Образовательные стандарты повышаются во всем мире. Рост приоритетности начального и среднего образования в глазах правительств, особенно в развивающихся регионах, выливается в настоящий «бум» среди желающих получить высшее образование во многих странах. Так, количество студентов высших учебных заведений увеличилось с 163 миллионов в 2008 году до 199 миллионов в 2013-м, причем большая их часть женского пола. В большинстве государств наблюдается резкий рост запросов на специалистов с высшим образованием. Причиной этого является стремительное увеличение числа учеников, получающих начальное и среднее образование, и усиленное внимание, которое правительства развивающихся стран уделяют этому вопросу при помощи законов, делая образование обязательным и предпринимая активные меры по повышению грамотности населения.

По данным Евромонитор [3] составим таблицу 1 и проанализируем затраты на образование в ряде стран, выраженные в миллионах долларов США.

Исходя из данной таблицы, мы видим, что наибольшие затраты на образование осуществляют следующие страны (по убыванию по данным 2013 года): Китай, США, Япония. При этом стоит отметить, что Соединенное Королевство не сильно отстает по общей сумме инвестиций в образование от Японии, однако в тройку лидеров Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии по итогам 2013 года

Таблица 1. Общие затраты на образование в странах мира, млн долл. США

Страны	Годы					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7
Китай	208076,0	255457,0	304862,7	394429,8	476983,5	571095,5
США	240879,1	248178,7	262162,2	280344,6	288767,6	301520,9
Япония	197932,4	211982,2	220877,6	245796,5	243726,4	197933,9
Великобритания	193632,7	173864,7	175267,1	182869,7	182128,9	180904,0
Германия	166547,8	165593,0	162760,7	175737,9	167794,8	177907,8
Франция	147684,1	143798,8	140285,7	150450,7	140333,4	148451,0
Бразилия	92892,2	94586,1	112449,1	120115,1	105062,1	105834,9
Австралия	45750,6	47040,7	62494,9	74821,6	80388,1	80359,0
Южная Корея	60734,0	55638,4	63186,9	69194,1	72939,9	79635,3
Россия	52563,8	45417,8	49115,1	57959,3	57907,3	63557,4
Индия	35514,0	38857,1	48420,4	54916,5	52642,1	56247,4
Саудовская Аравия	24501,1	28174,9	31989,3	37135,6	40703,9	47439,2
Индонезия	19385,7	22093,5	28594,4	33481,9	36834,6	37307,5
Турция	25619,0	23947,3	28894,3	29992,7	32602,0	35088,7
Мексика	43132,3	37930,9	43124,2	47645,9	48519,1	
Канада	70342,6	69707,6	81599	88364,1	90767,5	
Италия	101276,5	98207,3	92395,3	94340,4	87339,5	
Испания	70780,5	70272,5	66466,3	69483,0	63800,6	

не входит. Китай является безусловным лидером за все представленные годы за исключением 2008 г. (единственный год, где лидером являются Соединенные Штаты), причем темпы роста затрат достаточно внушительны. За период с 2007 по 2012 годы в Китае правительственные расходы на образование увеличились на 274 %, так как власти страны объявили образование одним из приоритетных направлений развития. В 2012 г. общие расходы на образование составили 476 млрд долл., 3,3 % от ВВП, для сравнения: в 2007 г на образование было выделено лишь 1,5 % суммы ВВП.

Спрос на специалистов с высшим образованием неуклонно растет, поэтому количество желающих не снижается, особенно это прослеживается в развивающихся странах, где количество студентов резко увеличилось. Очень ярко этот тренд наблюдается на примере Индии, где власти прилагают все возможные усилия, для того чтобы обеспечить высшим образованием постоянно растущее число абитуриентов.

Особое внимание, как уже отмечалось, все страны мира уделяют образовательным стандартам. Во всем мире правительства и потребители признают важность образования как средства увеличения конкурентоспособности страны на мировом рынке. Многие ключевые развивающиеся страны активно применяют стратегии по увеличению образованности и компетентности своего населения, поэтому в них можно наблюдать прогресс в области образовательных стандартов. Правительственные расходы на образование в странах БРИКС (Бразилия, Россия, Индия и Китай) возросли с 63 долл. на человека в 2007 г. до 145 долл. в 2012-м, что подтверждается данными таблицы 1.

Далее рассмотрим долю высшего образования среди экспортируемых услуг в странах, представленных

в таблице 2. Для удобства выделим различные категории стран определенными цветами, как это и было сделано в отношении предыдущего показателя.

Ввиду того что соответствующие данные по Индонезии за 2013 год отсутствуют, к сожалению, невозможно точно определить ее положение в данном рейтинге. Однако, используя данные предыдущих лет, можно предположить, что уровень изменений за период 2012–2013 гг. не был столь значительным. Согласно данным, резких отклонений в значениях не происходило. Спад наблюдался в Индонезии и Австралии в 2009 году по сравнению с 2008 г. Далее следовал подъем с последующей стагнацией в Индонезии и Австралии, которая затем снова сменилась спадом. У Китая, Южной Кореи и Японии, наоборот, значения данного показателя на протяжении лет не меняются.

Общий экспорт образовательных услуг, выраженный в миллионах долларов США, представлен в таблице 3.

Как видно из приведенной таблицы, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии занимает первое место по объему экспорта образовательных услуг, практически на 50 % меньше у Австралии. Основываясь на данных, можно резюмировать следующее: наибольший скачок показателя произошел в 2011 году в Соединенном Королевстве, после чего наблюдается постепенный спад. В остальных же странах изменения происходили постепенно. В список стран с наименьшим объемом экспорта образовательных услуг следует включить Южную Корею, Германию, Бразилию. В нем лидирует Республика Корея. Несмотря на спад в 2009–2010 гг., к 2013 году уровень показателя превзошел базисный уровень 2008 года. Что касается Германии и Бразилии – их показатели сравнительно стабильны, то есть отсутствуют резкие колебания.

Таблица 2. Доля высшего образования среди экспортируемых услуг в странах мира

Страны	Годы					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7
Китай	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Индия	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Индонезия	5,1	4,2	4,4	4,7	4,6	
Япония	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Южная Корея	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Австралия	4,1	3,8	4,0	3,6	3,1	3,0
Россия	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	0,3
Канада	1,6	1,5	1,6	1,7	1,8	
США	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5
Италия	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	
Испания	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	
Соединенное Королевство	2,0	2,1	2,2	2,1	2,6	2,4

Таблица 3. Общий экспорт образовательных услуг в странах мира, млн долл. США

Страны	Годы					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7
Соединенное Королевство	4100,5	3775	3995,8	6123,2	5087,9	4547,2
Австралия	2052,7	1992	2782,3	2942,5	2737,8	2629,6
Индонезия	1063,1	1007,3	1380,5	1739,0	1879,4	1907,0
США	1063,4	1153,3	1274,7	1395,5	1470,3	1561,5
Китай	481,6	511,6	640,1	880,3	1089,9	1330,7
Япония	252,0	269,5	268,3	276,9	275,0	226,8
Россия	229,6	151,1	173,3	221,6	199,8	192,9
Украина	178,1	139,8	171,9	195,7	198,5	188,0
Южная Корея	91,4	74,9	58,6	83,9	86,5	94,3
Германия	34,1	32,0	31,3	34,8	33,3	34,7
Бразилия	10,9	9,0	8,6	8,8	7,0	6,9
Мексика	4,7	4,3	4,7	4,9	5,1	
Канада	1220,2	1135,6	1415,7	1606,3	1728,5	
Италия	47,2	40,2	47,8	55,9	53,6	
Испания	121,9	117,3	110,1	120,3	114	

Рассмотрим, в разрезе таблицы, экспорт услуг высшего образования в России, США и Бразилии в таблице 4.

США – лидер по экспорту высшего образования, что, скорее всего, обусловлено мировым престижем университетов из Лиги Плюща и количеством американских университетов в различных рейтингах. Например, рейтинги QS Worldwide university rankings [9], The Academic Ranking of World Universities [10], Times Higher Education [11]. Места, присваиваемые университетам международными рейтинговыми агентствами, позволяют заинтересованным лицам оценивать их привлекательность для абитуриентов, качество обучения, репутацию и конкурентоспособность вузов [12].

Так как внешнеэкономические операции характеризуются наличием не только экспорта, но и импорта,

будет целесообразно рассмотреть импорт образовательных услуг. Доля импорта образовательных услуг в общем объеме рыночных операций различных стран представлена в таблице 5.

Основным «потребителем» образовательных услуг на международном уровне является Саудовская Аравия. При наличии соответствующих данных за 2013 г. Индонезия могла бы занять второе место в этом импровизированном рейтинге, тем более что она является единственной страной из выделенных «лидеров», у которой наблюдается устойчивая тенденция к росту доли импорта образовательных услуг в общей структуре импорта страны. У той же Саудовской Аравии данный показатель за весь рассматриваемый период снизился на 4,5 пункта, что может быть обусловлено как ценовым

Таблица 4. Экспорт образовательных услуг – высшее образование, млн долл. США

Страны	Годы					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7
США	1063,4	1153,3	1274,7	1395,5	1470,3	1561,5
Россия	49,6	24,5	25,7	31,1	31,4	30,6
Бразилия	5,0	4,2	4,1	4,4	3,3	3,6

Таблица 5. Доля импорта образовательных услуг в общем объеме рыночных операций в странах мира

Страны	Годы					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7
Саудовская Аравия	10,8	10,4	7,0	6,9	6,9	6,3
Южная Корея	4,2	3,5	3,7	3	2,8	2,8
Австралия	1,2	1,2	1,1	1,0	1,1	1,1
Россия	1,1	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0
Япония	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6
Соединенное Королевство	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6
Китай	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5
США	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3
Бразилия	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Индонезия	4,7	5,1	5,4	5,9	6,1	
Канада	1,3	1,4	1,4	1,4	1,5	
Италия	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	

фактором, так и стремлением граждан Саудовской Аравии «поддержать отечественного производителя» по причине повышения качества образовательных услуг, оказываемых в образовательных учреждениях страны. Как уже было замечено, Индонезия – единственная страна с устойчивым ростом показателя. Касательно Австралии можно резюмировать следующее: доля импорта образовательных услуг на протяжении всего рассматриваемого периода характеризуется незначительными колебаниями, то есть практически статична. Китай, США и Бразилия (сюда можно отнести еще и Италию) показывают самые низкие показатели по доле импорта образовательных услуг из представленных в таблице стран при условии нерассмотрения тех, у которых данный показатель равен нулю.

Тем не менее относительные показатели отражают лишь часть картины, поэтому необходимо рассмотреть импорт образовательных услуг в абсолютном денежном выражении, который представлен в таблице 6.

В абсолютном выражении лидируют Саудовская Аравия, Китай и Индонезия. Затраты на импорт у Саудовской Аравии со временем выросли, в противоположность относительному показателю по этой статье. Наиболее вероятной причиной может быть увеличение доли прочих услуг в импортных операциях страны. Китайская Народная Республика также занимает одну из первых позиций. Более того, динамику показателя в абсолютном выражении нельзя назвать статичной – наблюдается постоянное увеличение расходов на импорт.

Если у всех стран-лидеров (за исключением спада у Саудовской Аравии в 2010 году) наблюдается ус-

тойчивая тенденция к увеличению затрат на импорт образования, то у Украины, Бразилии и Германии ситуация более интересна. Германия находится практически на одном и том же уровне, колебания ее затрат незначительны по сравнению с процессами на Украине и в Бразилии. Пик расходов на образование, получаемое резидентами страны от нерезидентов, пришелся на 2008 год, за чем последовал достаточно резкий спад. За указанный период Украина так и не вернулась на прежний уровень, расходы увеличивались постепенно, без резких скачков вплоть до 2012 года, за которым вновь последовала рецессия. В Бразилии пик, который был достигнут высокими темпами роста затрат, пришелся на 2011 год, после чего также последовал относительно плавный спад.

Как и в ситуации с экспортом, рассмотрим импорт высшего образования в таблице 7.

США занимают первую позицию как по экспорту, так и по импорту высшего образования. Россия – второе. Рассмотрим ситуацию с российским образованием более подробно.

С 2003 г. Российская Федерация после присоединения к болонскому процессу стала внедрять новую институциональную форму оказания образовательных услуг. Происходившие в глобальном масштабе изменения породили необходимость адаптации российской системы образования к современному международным условиям. Эта и многие другие объективные причины повлекли за собой принятие Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

Таблица 6. Общие расходы на импорт образовательных услуг в странах мира, млн долл. США

Страны	Годы					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7
Саудовская Аравия	3335,7	3633,9	2674,6	3148,6	3429,5	3681,4
Китай	897,2	1013,9	1271,4	1865,7	2346,1	2901,6
Индонезия	962,3	1243	1704,3	2253,3	2531,6	2867,2
Южная Корея	3,58	2277,1	2800,2	2416,2	2399,1	2602,2
Япония	1047,6	1296	1322,7	1505,2	1539,1	1297,4
США	799,7	931,7	1008,7	1038,8	1052,4	1132,8
Соединенное Королевство	1093,1	959,2	965,3	962,4	1036,3	1027,6
Австралия	596,8	585,3	703,6	769,3	954,8	983,6
Россия	577,8	433	445	593,9	577,4	610,1
Украина	109,7	78,7	86,5	91,1	96,1	92,8
Бразилия	40,9	49	64,9	73,7	70	63,3
Германия	33,1	29,8	29,2	31	29,8	31,7
Мексика	3,5	3	3,2	3,1	3,2	
Канада	954,1	1002,6	1173,7	1312,9	1399,3	
Италия	103,4	163,2	157,3	179,1	173,8	
Испания	30,6	28,7	27,4	29,1	25,9	

Таблица 7. Импорт образовательных услуг – высшее образование, млн долл. США

Страны	Годы					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
1	2	3	4	5	6	7
США	799,3	931,3	1008,3	1038,4	1052,0	1132,4
Россия	64,4	31,5	32,5	39,0	40,2	41,6
Бразилия	12,8	14,5	19,3	24,2	22,6	23,7

от 29 декабря 2012 г. [13], регулирующего комплекс взаимоотношений в этой сфере.

Проводимая в настоящее время в России крупномасштабная реформа системы образования имеет свои специфические особенности и трудности реализации, эксперты выделяют следующие направления проводимой в настоящее время реформы в высшей школе: финансирование высшего образования, изменение его структуры и повышение конкурентоспособности российских вузов.

Финансирование высшего образования. Объем выделяемых средств на высшее образование в России составляет примерно 0,7 % ВВП, или 400 млрд руб. В основном это деньги федерального бюджета, если также учитывать оплату обучения коммерческих студентов, то это еще приблизительно 0,4 %. По данным Агентства Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР, OECD), в 2010 году на высшее образование в Швеции потратили 2,9 % ВВП, в Финляндии – 2,2 %, Канаде – 1,9 %, США – 1,4 %.

В решении проблемы недостаточности финансирования высшего образования можно выделить три варианта развития событий. Первый – увеличение бюджетного финансирования при сохранении существующего охвата высшим образованием. Второй – сокращение

числа бюджетных мест в соответствии с количеством сдавших профильные ЕГЭ на хорошо и отлично. Третий вариант может быть заимствован у Китая и Германии, где широко развиты соплатежи для всех студентов-бюджетников вузов.

Отличие структуры отечественного высшего образования от зарубежного определено рядом особенностей, присущих российской общеобразовательной школе, среди них: период обучения в школе, достаточно большое количество образовательных учреждений, ориентированных на подготовку специалистов с высшим образованием и др.

Как заметил В. Мау, «обилие бюджетных мест не гарантирует доступности. Качественных вузов все равно довольно мало. Говорят, что у нас резко ухудшилось высшее образование. Я считаю, что плохой университет лучше отсутствия университета. Если человек идет в вуз, хоть как-то, хоть чему-то его там будут учить» [14].

Третья особенность структуры отечественного высшего образования напрямую связана с получением знаний в общеобразовательных учреждениях. В отличие от других государств, в средней школе нашей страны не изучаются такие важные предметы, как экономика, право, философия, социология, не обеспечивается владение иностранными языками на должном уровне, в то

время как выпускники старшей школы европейских стран владеют минимум двумя иностранными языками.

Узкоспециализированный бакалавриат – это четвертая особенность. Поэтому, как считают специалисты сферы образования, необходим общий вариант бакалавриата, где останутся не узкие, привязанные к определенной профессии, а укрупненные направления.

Третье направление реформы – повышение конкурентоспособности российских вузов. Для того чтобы отечественные университеты были конкурентоспособными в глобальном масштабе, требуются серьезные капиталовложения.

В 2013 г. Правительство Российской Федерации инициировало проект по повышению конкурентоспособности ведущих российских университетов с общим бюджетом в 9 млрд рублей. В 2014 году вузы получают 10,5 млрд руб., в 2015 г. – на 1,5 млрд руб. больше, чем в предыдущем, а в 2016 г. – 12,5 млрд руб.

Я. Кузьминов отмечает: «Конкурировать на глобальном рынке – это не средняя зарплата по региону, умноженная на два. Так что даже в Томске, где средняя зарплата 30 тысяч рублей, нужно платить сильным преподавателям не 60 тысяч, а 300 тысяч, иначе ни одного сколько-нибудь перспективного человека удержать не удастся» [14].

П.Г. Альбах, Дж. Ниланд, К.А. Хун и др. ученые, проводившие исследование вузов на степень их международной привлекательности, выявили следующие отличительные характеристики: высокая квалификация преподавательского состава, качественное преподавание, академическая свобода, выдающиеся результаты исследований, большие объемы финансирования из государственных и негосударственных источников, четко определенные самостоятельные структуры управления, наличие студентов из-за рубежа, высокая концентрация талантливых студентов и сотрудников, хорошо оснащенные помещения для обучения, исследовательской деятельности, административной работы и жизни студентов [15–17].

Проведенные исследования позволяют спрогнозировать следующую ситуацию: учитывая осложнение экономико-политической ситуации на внешней арене, российским вузам следует быть готовыми к повышению конкуренции в борьбе за студента, которая, не ослабевая, будет ужесточаться в ближайшее время.

Учитывая сокращение численности студентов, последующее уменьшение бюджетных мест и увеличение платы за высшее образование, российский студент может предпочесть зарубежное платное образование, стоимость которого будет идентичной российскому [18].

По результатам исследования можно констатировать, что в России число студентов, принятых в вузы и обучающихся в них, уменьшится, но число иностранных студентов увеличится. Это связано с тем, что в России постепенно улучшается качество образования, а также разрабатываются новые программы для иностранных студентов (например, МУМ-программа для американских студентов).

В общемировом масштабе, по прогнозам, правительственные и потребительские расходы на образование будут продолжать расти и в странах с развиваю-

щейся экономикой. Потребительские расходы на образование составят к 2020 г. 174 долл. на человека, по сравнению с 136 долл. на человека в 2012 г., все в текущих ценах. Увеличивающаяся роль образования продолжит предоставлять все больше возможностей большому числу разных людей и компаний.

Таким образом, перед вузами Российской Федерации стоит первостепенная задача в эффективном продвижении вузов на международном уровне для целей привлечения большего числа абитуриентов. Это позволит университетам укрепить положительную репутацию и обеспечить финансирование [18].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесник В.Ю. Становлення та розвиток політики Європейського Союзу у сфері освіти // Вісник Чернівецького факультету Національного університету «Одеська юридична академія». 2014. № 1. С. 232–250.
2. Бурцева К.Ю. Факторы, препятствующие международной конкурентоспособности российских университетов // РИСК: Ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. 2015. № 1. С. 103–107.
3. Euromonitor. URL: portal/euromonitor.com.
4. Центр социологических исследований Министерства образования. URL: stat.edu.ru.
5. Демографический Ежегодник России. URL: img.russia.edu.ru/rudn/2012/arefev.pdf.
6. Кругозор. URL: krugozormagazine.com/show/Russia.215.html.
7. Statistical Abstract of the United States – 2013. URL: census.gov/prod/2011pubs/12statab/natresor.pdf.
8. Office for national statistic. URL: ons.gov.uk/ons/guide-method/census/2011/uk-census/index.html.
9. QS Worldwide university rankings. URL: topuniversities.com/university-rankings.
10. Academic Ranking of World Universities. URL: shanghairanking.com.
11. Times Higher Education World University Rankings. URL: timeshighereducation.co.uk.
12. Бурцева К.Ю. К вопросу о ранжировании университетов по группам в международных рейтингах // Аудит и финансовый анализ. 2015. № 2. С. 415–420.
13. РФ. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 // Консультант-Плюс. Информационно-правовая система.
14. Гришанков Д. Семь вызовов для русского университета // Эксперт. 2013. № 47.
15. Altbach P.G. The Costs and Benefits of World-Class Universities. URL: bcct.unam.mx/adriana/bibliografia%20parte%202/ALT BACH,%20P..pdf.
16. Khoon K.A., Shukor R., Hassan O., Saleh Z., Hamzah A., Ismail R.H. Hallmark of a World-Class University // College Student Journal. 2005. Vol. 39. № 4.
17. Niland J. The challenge of building world class universities in the Asian region. URL: onlineopinion.com.au/view.asp?article=997.
18. Бурцева К.Ю. Тенденции интеграции и сотрудничества университетов в условиях глобализации экономики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 2. С. 63–67.

REFERENCES

1. Kolesnik V.Yu. Formation and development of EU policy in education. *Visnik Chernivtsi faculty of National university "Odessa law academy"*, 2014, no. 1, pp. 232–250.
2. Burtceva K. Barriers to international competitiveness of Russian universities. *RISK: Resursy, informatsiya, snabzhenie, konkurentsya*, 2015, no. 1, pp. 103–107.
3. Euromonitor. URL: portal/euromonitor.com.
4. Center for Sociological Research of the Ministry of Education. URL: stat.edu.ru.
5. Demographic Yearbook of Russia. URL: img.russia.edu.ru/rudn/2012/arefev.pdf.
6. Krugozor. URL: krugozormagazine.com/show/Russia.215.html.
7. Statistical Abstract of the United States – 2013. URL: census.gov/prod/2011pubs/12statab/natresor.pdf.
8. Office for national statistic. URL: ons.gov.uk/ons/guide-method/census/2011/uk-census/index.html.
9. QS Worldwide university rankings. URL: topuniversities.com/university-rankings.
10. Academic Ranking of World Universities. URL: shanghairanking.com.
11. Times Higher Education World University Rankings. URL: timeshighereducation.co.uk.
12. Burtceva K.U. Rankings universities in the groups in international rankings. *Audit i finansoviy analiz*, 2015, no. 2, pp. 415–420.
13. RF Federal Law "About Education in Russian Federation" of December 29, 2012 no. 273-FZ. (in Russ.).
14. Grishankov D. Seven challenges for a Russian university. *Ekspert*, 2013, no. 47.
15. Altbach P.G. The Costs and Benefits of World-Class Universities. URL: bcct.unam.mx/adriana/bibliografia%20parte%20/ALT BACH,%20P.pdf.
16. Khoon K.A., Shukor R., Hassan O., Saleh Z., Hamzah A., Ismail R.H. Hallmark of a World-Class University. *College Student Journal*, 2005, vol. 39, no. 4.
17. Niland J. The challenge of building world class universities in the Asian region. URL: onlineopinion.com.au/view.asp?article=997.
18. Burtceva K.U. Universities integration and cooperation in the conditions of economy globalization. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 2, pp. 63–67.

WORLD EDUCATIONAL ENVIRONMENT: REVIEW, COMPARISON, DATA ANALYSIS

© 2015

K.U. Burtseva, PhD (Economics), Associate Professor, doctoral candidate of Chair "Audit and Control" *Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow (Russia)*

Keywords: education; higher education; world educational environment; educational costs; higher education export; import of higher education; Russian education; competitiveness of Russian universities.

Abstract: The analysis of the major world statistical data on education confirms the recent trend aimed at the increase in management's attention all over the world to the issues of education. Therefore, the desire of management of universities and governments to enhance the world attractiveness of higher education institutions requires being aware of the world educational environment, and that confirms the importance of this research. Based on the global database Euromonitor and other statistical sources the author has analyzed the overall expenses on education in the world countries, the share of higher education in the amount of all the exported services, the import share of educational services in the total volume of market transactions, as well as the total expenditure on import of educational services. Globally, according to the forecasts, government and consumer spending on education will continue to grow, particularly in the countries with developing economies. The increasing role of education will continue to provide more and more opportunities to people and companies. The paper studies the situation with the Russian education, outlines the area of the current reforms in higher education, such as: higher education funding, changing its structure and increasing competitiveness of Russian universities. In solving the problem of lack of funding for higher education the author describes the options for the progression of events. The difference between the structures of the Russian higher education and the foreign one is defined by a number of features inherent in Russian secondary school, which are revealed in the paper. The performed study has allowed predicting the following forecast: taking into account the complication of the economic and political situation in the international field, Russian universities should be prepared for the increasing competition for students.

ТЕЗАУРУСНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

© 2015

Ю.И. Горбунов, доктор филологических наук, профессор кафедры «Теория и практика перевода»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: тезаурус; тезаурусное моделирование; метаязык; социолингвистика; когнитивная лингвистика; лингвистика текста; морфосинтаксис; таксономия; интенционал термина; семантическая сеть; асимметрия; антирефлексивность; транзитивность; информационно-семиотическая природа; семиотико-синергетический подход; компонентный анализ; гипертекстовый документ.

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются тенденции, связанные с развитием тезаурусной лексикографии. В центре находится метаязык современной лингвистики, основным компонентом которого является лингвистическая терминология. В работе предлагается технология тезаурусного моделирования семантики лингвистических терминов зарубежного и отечественного языкознания.

Особое внимание уделяется обзору достижений, достигнутых в рассматриваемой области исследователями кафедры теории и практики перевода Тольяттинского государственного университета. В частности, анализируется тезаурусная модель метаязыка французской лингвистики, построенная Ю.И. Горбуновым. Эта модель включает три модуля, которые отражают основные разделы французской лингвистики: грамматика, фонетика и лексикология.

На материале французского языка подробно рассматриваются результаты тезаурусного моделирования терминологии социолингвистики, полученные Е.Ю. Сеницкой. Итогом ее исследования явился словарь идеографического типа – французо-русский социолингвистический тезаурус, который рассматривается в качестве лексикографической модели информационно-семиотической природы метаязыка французской социолингвистики.

Значительное место в статье отводится анализу результатов исследования метаязыка английской лингвистики. В этом направлении представляют интерес работы Е.Ю. Горбунова, который предлагает использовать тезаурусный подход при изучении семиотической природы метаязыка английской морфологии и морфосинтаксиса.

В свою очередь, Ю.В. Ведерникова также обращается к методике тезаурусного моделирования в процессе изучения семантики терминологии английской когнитивной лингвистики. В результате своего исследования она предлагает тезаурус английской терминологии когнитивной лингвистики, который имеет электронную форму представления.

Особый интерес вызывает исследование И.И. Жучковой, которая использует технологию тезаурусного моделирования применительно к терминологии англоязычной лингвистики текста. И.И. Жучкова построила лингвистическую модель, которая в системно-структурированном виде представляет основную часть метаязыка англоязычной лингвистики текста.

В результате анализа новых тезаурусных моделей английской и французской лингвистической терминологии делается вывод о необходимости их использования в качестве лингводидактического инструмента формирования профессиональной компетентности лингвистов.

Метаязык современной лингвистики представляет собой особый «сверхязык», который предназначен для описания естественного языка. Традиционно описание языка в лингвистике происходит с использованием средств самого естественного языка. Так, например, описание английского языка происходит на английском языке, описание французского языка осуществляется, соответственно, на французском языке и т. д. При этом в каждом из исследуемых языков постепенно формируется специальная лингвистическая терминология, которая является основным компонентом того или иного метаязыка [1; 2].

Лингвистическая терминология отражает тенденции развития современной лингвистики, концентрирует особенности отдельных направлений и научных школ в общем языкознании. В связи с этим возникает проблема формализации семантики лингвистической терминологии, ее моделирования и оптимального распознавания в непрерывном потоке нарастающей научной информации в области изучения языков. В поисках ответа на поставленный вопрос обратимся к сфере тезаурусной лексикографии, в ведении которой находится практика составления идеографических словарей или тезаурусов. Как известно, тезаурус представляет собой

особый словарь, построенный по принципу «от значения к слову» и «от слова к значению» [3]. С помощью тезауруса можно совершить путешествие от значения некоторого слова к целому миру слов, которые непосредственно связаны с этим словом по смыслу. Тезаурус также позволяет совершить обратный путь – от некоторой совокупности слов, связанных единым понятием, прийти к общему значению. Тезаурус является уникальным инструментом, который незаменим в творческой деятельности человека, например в работе письменного переводчика, редактора, писателя, журналиста. Тезаурус помогает найти специалисту нужное слово или выражение в соответствии с той или иной ситуацией или контекстом. С помощью тезауруса можно подобрать слово, которое ускользает в памяти человека, и только при изучении полного ряда синонимов всплывает, наконец, на поверхность и встает на свое место в составе предложения.

Словари-тезаурусы находятся в основе научных проектов, разрабатываемых на кафедре теории и практики перевода Тольяттинского государственного университета. Так, на материале французской лингвистики конструируется «Тезаурус лингвиста», который включает три лингвистических модуля: 1) грамматический

модуль; 2) фонетико-фонологический модуль; 3) лексикологический модуль. Технология построения грамматического модуля подробно освещается в работах, посвященных исследованию информационно-семиотической природы французской грамматической терминологии [4–6]. Данная технология используется также на этапах лингвистического конструирования фонетико-фонологического и лексикологического модулей французско-русского лингвистического тезауруса [7]. В русле этого направления ведется также работа с целью изучения информационно-семиотической природы французской социолингвистической терминологии, что предполагает разработку лингвистической технологии составления терминологического тезауруса, отражающего метаязык французской социолингвистики, выявление семантических отношений французских социолингвистических терминов, отражающих их значимость в семиотической системе лингвистической терминологии [8].

Объектом исследования Е.Ю. Сенницкой является французская социолингвистическая терминология как специфическая знаковая система с присущими ей особенностями развития и функционирования в пределах предметной области (ПО) французской социолингвистики [9]. Предметом исследования является информационно-семиотическая природа французской социолингвистической терминологии, которая входит в состав метаязыка французской социолингвистики. В своем исследовании Е.Ю. Сенницкая выдвигает гипотезу, которая состоит в том, что эффективное исследование французской социолингвистической терминологии представляется возможным на базе информационно-семиотической теории, которая выявляет особенности терминологии как знаковой системы, определяет характеристики социолингвистических терминов-знаков в содержательном и функциональном планах, которые формализуются путем тезаурусного моделирования [10]. В соответствии с выдвинутой гипотезой предлагается тезаурусный подход к моделированию информационно-семиотической природы французской социолингвистической терминологии.

В работе Е.Ю. Сенницкой освещаются вопросы, связанные с характеристикой некоторых подходов к современной терминологической системе к описанию метаязыка лингвистики, построением словарей лингвистической терминологии в России и за рубежом, анализируются словари тезаурусного типа. Значительное место в анализируемой работе занимают преимущества тезаурусного подхода при описании французской социолингвистической терминологии, а также результаты тезаурусного моделирования французской социолингвистической терминологии с учетом положений информационно-семиотической теории Р.Г. Пиотровского [11; 12]. В итоге предлагается описание содержания и структуры французско-русского социолингвистического тезауруса, который включает семантические поля ключевых терминов французской социолингвистики с указанием семантических отношений, которые связывают данные термины в единую семиотическую систему.

В общем, в исследовании Е.Ю. Сенницкой предлагается новый тезаурусный подход, который используется с целью исследования информационно-семиоти-

ческой природы французской социолингвистической терминологии. Сущность этого подхода состоит в том, что тезаурусная модель строится на принципах асимметричности, антирефлексивности и транзитивности. В данной работе французская социолингвистика моделируется с помощью особой семантической сети, структура которой позволяет учитывать не только традиционные – гиперо-гипонимические отношения, но и новые – специфические для терминополья французской социолингвистики семантические отношения, как-то: отношения корреляции, эквивалентности, объекта и его свойства, объекта и процесса и др.

Е.Ю. Сенницкая рассматривает французские социолингвистические термины в аспекте их семантической значимости, которая представляет собой «пучок» семантических отношений социолингвистического термина, поскольку они определяют место и статус термина в пределах социолингвистической терминосистемы. Что касается информационно-семиотической природы французской социолингвистической терминологии, то она представлена в виде тезаурусной модели метаязыка французской социолингвистики и составляет когнитивную основу информационной базы обучающего лингвистического автомата «Тезаурус лингвиста», который рассматривается как средство оптимизации преподавания теории французского языка – французской лингвистики.

Из числа подобных работ на материале английского языка заслуживает внимания исследование Е.Ю. Горбунова. Прежде всего – опыт тезаурусного моделирования терминополья *Parts of speech* «части речи» предметной области «Английская морфология и морфосинтаксис», где подробно рассматривается специфика синергетических механизмов интенционалов терминов [13]. В этой работе показано два семиотических подхода к построению лингвистических классификационных моделей: формальный, ориентирующийся на означающее терминологического знака (ТЗ), и понятийно-функциональный, опирающийся на его означаемое. Первый, т. е. формальный подход, оправдывает себя при моделировании грамматических систем языков синтетического (флективно-агглютинативного) «покроя». Применительно к «мягкой» системе предметной области «Английская морфология и морфосинтаксис» эффективнее использовать второй подход, опирающийся на компонентный анализ. Ведь только он позволяет выявить лексические примитивы в языке аналитического строя, определяющие положение рассматриваемой лексической единицы в терминологической системе. Компонентный анализ интенционалов терминов для обозначения частей речи схемы по П. Мэттьюзу, построенной по формальному критерию и классификационной модели, построенной исходя из функционального и частично понятийного критериев, в версии схемы Р. Траска, позволил выявить синергетические расхождения между наборами примитивов. В качестве иллюстрации исследователем сопоставляет интенционалы трех терминов из сравниваемых таксономий, а именно *Pronoun* «местоимение», *Adverb* «наречие» и *Conjunction* «союз».

В итоге исследователь приходит к выводу о том, что выявление, систематизация и унификация глубинных синергетических механизмов исследуемой ПО возможны только при компонентном анализе интенционалов

моделируемых терминов с выделением набора примитивов, выступающего в качестве доказательно-экспериментального инструмента упорядочения слабо структурируемых грамматических объектов с нечетко-множественной природой. Такой семиотико-синергетический подход позволяет ослабить сложности, связанные с моделированием «мягких» грамматических систем, которые характерны для лингвистики, равно как и для других гуманитарных ПО, а также минимизировать информационные потери [14].

Таким образом, тезаурус является инструментом структурирования понятийного аппарата некоей гуманитарно-социальной ПО на основании выделения понятийно-логических связей между объектами. Каждое понятие, включаемое в тезаурус, имеет строго закрепленное место в матрице терминополья, которое определяется путем анализа группы признаков. Каждый узел тезауруса заполняется понятием, закрепленным за соответствующим означающим, которым является термин или терминологическое словосочетание (ТСС). Эти термины или ТСС могут быть найдены, с одной стороны, в нормативных лексикографических источниках, а также, с другой стороны, в авторских грамматиках. В итоге конструирование словарей-тезаурусов предметных областей гуманитарно-социальных наук может получить практическое применение в качестве дидактического комплекса в ходе проектирования инновационных образовательных программ [15; 16].

В этой связи заслуживает также серьезного внимания диссертационное исследование Ю.В. Ведерниковой, которое посвящено тезаурсному моделированию терминологии когнитивной лингвистики [17]. Основное внимание исследователя сконцентрировано на описании принципов организации тезауруса английской терминологии когнитивной лингвистики, к которым отнесены ориентация и адресация тезауруса, его функциональная характеристика и уровень языка, отраженный в описании терминов. Тщательно разработанная автором структура словаря способствует систематизации терминосистемы ПО «Когнитивная лингвистика». В работе Ю.В. Ведерниковой впервые исследована английская когнитивно-лингвистическая терминология и построен тезаурус английской когнитивной лингвистики, который представляет собой сложную информационно-семиотическую модель, включающую терминополье и терминосистему английской когнитивной лингвистики, и который может быть использован в качестве лингводидактического инструмента формирования лингвистической компетентности студентов-лингвистов.

В свою очередь, И.И. Жучкова выдвигает гипотезу о том, что терминология предметной области (ПО) «Англоязычная лингвистика текста» может быть также систематизирована и унифицирована с помощью методики тезаурсного моделирования, которая обеспечивает распознавание взаимосвязей между терминами. В своем исследовании терминологии ПО «Англоязычная лингвистика текста» она решает следующие исследовательские задачи: 1) определить понятие «метаязык лингвистики» и раскрыть специфику его функционирования в современной лингвистике; 2) описать историческое развитие и современное состояние метаязыка ПО «Англоязычная лингвистика текста» в отечественном и зарубежном языкознании; 3) обосновать выбор

типа идеографического словаря и формы его реализации; 4) построить тезаурсную модель ПО «Англоязычная лингвистика текста», отражающую семантические связи, имеющие место между терминами исследуемого метаязыка [18].

В результате сравнительного анализа структуры и содержания словарных статей различных современных лексикографических источников по лингвистической терминологии и лингвистике текста, применив метод компонентного анализа словарных дефиниций, ей удалось построить тезаурсную модель ПО «Англоязычная лингвистика текста» в английском языке [19]. Теоретической основой данного исследования явилась неососюррианская трактовка знака и знаковости, которая составляет содержание информационно-семиотической теории Р.Г. Пиотровского, что определило выбор именно тезаурсного подхода при описании терминосистемы английских терминов лингвистики текста. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что опыт тезаурсного моделирования дает возможность: 1) создать такой тип словаря, тезауруса и указателя, который как комплекс лингвистических знаний может стать вспомогательным средством для глубокого изучения и усвоения не только терминологии, но и самой предметной области в процессе профессиональной подготовки специалистов; 2) получить формализованную и детальную сравнительно-сопоставительную картину английской и русской терминологии современной лингвистики текста; 3) использовать модели, полученные в результате исследования, для систематизации других разделов языкознания; 4) внедрить в лексикографическую практику опыт тезаурсного моделирования при составлении терминологических словарей на материале различных языков.

Исследование И.И. Жучковой имеет новаторский характер, поскольку в этой работе впервые: исследована информационно-семиотическая природа английской терминологии лингвистики текста с использованием тезаурсного моделирования; построена сложная информационно-семиотическая модель, которая представляет собой англо-русский тезаурус по лингвистике текста с «выходом» в русский язык; выявлены семантические отношения английских терминов лингвистики текста, которые связывают их в единую семиотическую систему и составляют ее структуру [20].

В целом в данной работе дается характеристика современного метаязыка языкознания и выявляются его особенности по сравнению с естественным языком. Рассматриваются также процессы становления и современного развития метаязыка ПО «Англоязычная лингвистика текста». Проводится обзор существующих взглядов по проблемам термина и терминологии, выбирается рабочее определение термина, используемого в исследовании. На основе информационно-семиотической теории рассматривается понятие «языковой знак» и компоненты его структуры. Выясняется, как видоизменяется модель термина-знака по отношению к общей модели языкового знака.

Кроме того, особое внимание уделяется рассмотрению особенностей тезаурсного моделирования терминологии. Обосновывается выбор реализации словаря ПО «Англоязычная лингвистика текста» в форме информационно-поискового тезауруса. Приводится ряд

преимуществ компьютерной реализации моделируемого словаря-тезауруса, одним из которых является возможность его организации в виде гипертекстового документа. Описываются этапы конструирования информационно-поискового тезауруса по лингвистике текста. В итоге моделируется с помощью тезауруса нечетко структурированная система терминологии ПО «Англоязычная лингвистика текста» с ориентиром на знаковую природу термина. С помощью применения методики компонентного анализа значений проводится компонентное описание объемов интенционалов терминов рассматриваемой ПО с целью выявления и упорядочения глубинных расхождений в их денотатах.

Все эти работы, несомненно, имеют явную практическую направленность: их последовательное внедрение в учебный процесс способствует эффективному формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров лингвистики. Несомненна также теоретическая значимость указанных работ, поскольку результаты исследования французской и английской лингвистической терминологии свидетельствуют о новых достижениях в изучении информационно-семиотической природы метаязыка современных направлений зарубежного языкознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Терминология лингвистическая // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 509.
2. Гвишиани Н.Б. Метаязык // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 297–298.
3. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. Изд. 2-е. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 360 с.
4. Горбунов Ю.И. Французско-русский грамматический тезаурус. Тольятти: ТГУ, 2003. 152 с.
5. Горбунов Ю.И. Французская грамматическая терминология: опыт тезаурного исследования. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 187 с.
6. Горбунов Ю.И. Тезаурное моделирование французской грамматической терминологии : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 28 с.
7. Горбунов Ю.И. Тезаурное моделирование метаязыка французской фонетики и фонологии // Научное мнение. 2012. № 9. С. 46–52.
8. Сенницкая Е.Ю. Семантическая область французских социолингвистических терминов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 12-3. С. 244–247.
9. Сенницкая Е.Ю. Лингвистическое конструирование тезауруса французской социолингвистической терминологии // Социология. 2014. № 1. С. 144–157.
10. Сенницкая Е. Ю. Типы отношений между понятиями в тезаурусе предметной области «Социолингвистика» // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-1. С. 274–277.
11. Пиотровский Р.Г. Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении). СПб.: РГПУ, 1999. 256 с.
12. Пиотровский Р.Г. Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 160 с.
13. Горбунов Е.Ю. Тезаурный подход к моделированию английской морфологической терминологии // Вестник Самарского государственного университета. 2006. № 10-2. С. 82–89.
14. Горбунов Е.Ю. Тезаурное моделирование английских грамматических терминов морфологии и морфосинтаксиса : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 24 с.
15. Горбунов Е.Ю. Тезаурно-сетевое моделирование «мягкой» предметной области как инновационная гуманитарная технология // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 1. С. 138–140.
16. Горбунов Е.Ю. Семиотико-синергетическая природа английских морфологических терминов, обозначающих части речи // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 5. С. 149–155.
17. Ведерникова Ю.В. Тезаурный подход к моделированию английской когнитивно-лингвистической терминологии (на примере семантического поля термина Cognitive Grammar (Когнитивная грамматика) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 262–266.
18. Жучкова И.И. Тезаурный подход к моделированию английской терминологии лингвистики текста (на примере семантического поля термина «cohesion» (связность)) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2014. № 1. С. 53–59.
19. Жучкова И.И. Тезаурное моделирование терминологического поля предметной области «Text Linguistics» // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2014. № 2. С. 53–59.
20. Жучкова И.И. О сущности и специфике использования терминов «cohesion» (связность) и «coherence» (цельность) в англоязычном и русском языкознании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 155–159.

REFERENCES

1. Akhmanova O.S. Linguistic terminology. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moscow, Sovetskaya entsiklopedia Publ., 1990, p. 509.
2. Gvishiani N.B. Metalanguage. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'*. Moscow, Sovetskaya entsiklopedia Publ., 1990, p. 297–298.
3. Karaulov Yu.N. *Obshchaya i russkaya ideografia* [General and Russian ideography]. 2nd ed. Moscow, LIBROKOM Publ., 2010, 360 p.
4. Gorbunov Yu.I. *Frantsuzsko-russkiy grammaticheskiy tezaurus* [French-Russian grammar thesaurus]. Togliatti, TGU Publ., 2003, 152 p.
5. Gorbunov Yu.I. *Frantsuzskaya grammaticheskaya terminologiya: opyt tezaurusnogo issledovaniya* [French grammar terminology: experience in thesaurus research]. S. Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2004, 187 p.
6. Gorbunov Yu.I. *Tezaurusnoe modelirovanie frantsuzskoy grammaticheskoy terminologii*. Avtoref. diss. dokt. filolog. nauk [Thesaurus modeling of French grammar terminology]. S. Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2004, 28 p.

7. Gorbunov Yu.I. Thesaurus modeling of the French phonetics and phonology metalanguage. *Nauchnoe mnenie*, 2012, no. 9, pp. 46–52.
8. Sennitskaya E.Yu. Semantic domain of the French socio-linguistic terms. *Gumanitarnie, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2014, no. 12-3, pp. 244–247.
9. Sennitskaya E.Yu. Linguistic designing of the French socio-linguistic terminology thesaurus. *Sotsiologiya*, 2014, no. 1, pp. 144–157.
10. Sennitskaya E.Yu. Types of relations between the concepts in thesaurus of the subject area “Sociolinguistics”. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl'*, 2015, vol. 7, no. 5-1, pp. 274–277.
11. Piotrovskiy R.G. *Lingvisticheskiy avtomat (v issledovanii i nepreryvnom obuchenii)* [Linguistic automation (in research and continuous training)]. S. Petersburg, RGPU Publ., 1999, 256 p.
12. Piotrovskiy R.G. *Lingvisticheskaya sinergetika: iskhodnye polozheniya, pervye rezultaty, perspektivy* [Linguistic synergetics: initial propositions, first results, perspectives]. S. Petersburg, Filologicheskiy fakultet SPbGU Publ., 2006, 160 p.
13. Gorbunov E.Yu. The thesaurus modeling of the English morphological terminology. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2006, no. 10-2, pp. 82–89.
14. Gorbunov E.Yu. *Tezaurusnoe modelirovanie angliyskikh grammaticheskikh terminov morfologii i morfosintaksisa*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Thesaurus modeling of the English grammar terms in morphology and morphosyntax]. S. Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2007, 24 p.
15. Gorbunov E.Yu. Thesaurus and network modeling of such a “soft” subject area as innovational humanitarian technology. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya*, 2014, no. 1, pp. 138–140.
16. Gorbunov E.Yu. Semiotic and synergetic nature of English morphological terms denoting parts of speech. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, no. 5, pp. 149–155.
17. Vedernikova Yu.V. Thesaurus approach to the English cognitive-linguistic terminology modeling (as exemplified by the semantic field of the term cognitive grammar). *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 3, pp. 262–266.
18. Zhuchkova I.I. Thesaurus approach to modeling of English terminology in text linguistics (as exemplified by the semantic field of the term «cohesion»). *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Y. Yakovleva*, 2014, no. 1, pp. 53–59.
19. Zhuchkova I.I. Thesaurus modelling of the «Text Linguistics» terminological field. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie*, 2014, no. 2, pp. 53–59.
20. Zhuchkova I.I. On the implications and characteristic aspects of the terms «cohesion» and «coherence» in the English and Russian linguistics. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 155–159.

THESAURUS MODELLING OF MODERN LINGUISTICS METALANGUAGE

© 2015

Yu.I. Gorbunov, PhD in Linguistics, Professor of the “Theory and Translation practice” Department
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: thesaurus; thesaurus modeling; metalanguage; sociolinguistics; cognitive linguistics; text linguistics; morphosyntax; taxonomy; the intension of the term; semantic network; asymmetry; anti-reflexivity; transitivity; information-semiotic nature; the semiotic-synergetic approach; componential analysis; hypertext document.

Abstract: The article deals with the problems connected with the thesaurus lexicography development. The key point is dedicated to modern linguistics metalanguage, the basic component of which is linguistic terminology. The given article considers the thesaurus modelling technology of the linguistic terms semantics viewed in foreign and Russian linguistics.

Special attention is paid to the survey of current investigations in the study field found in papers of scholars of the “Theory and Translation practice” Department (Togliatti State University). Particularly the thesaurus model of French linguistics metalanguage (Yu.I. Gorbunov) is being analyzed. The current model includes three modules reflecting the basic branches of French linguistics: grammar, phonetics and lexicology.

The results of the thesaurus modelling of French sociolinguistic terminology studied by E.Yu. Sennitskaya are being viewed. Her scientific research resulted in French-Russian sociolinguistic thesaurus (ideographic type of dictionary) viewed as a lexicographic model of information-semiotic nature of French sociolinguistic metalanguage.

The significant part of the article is given to the analysis of the results of the English linguistics metalanguage scientific research. In this perspective the scientific works by E.Yu. Gorbunov are of special interest, suggesting the practical use of the thesaurus technology towards the investigation of the semiotic nature of the English morphology and morphosyntax metalanguage.

In her turn Yu.V. Vedernikova refers to the methodology of the thesaurus modelling as well, studying the semantic features of the English cognitive linguistics terminology. Her scientific research resulted in the English cognitive linguistics terminology thesaurus provided with its electronic platform.

The scientific research by I.I. Zhuchkova is of special interest implementing the thesaurus modelling technology towards the English text linguistics terminology. The linguistic model built by I.I. Zhuchkova represents in its system-structured view the basic part of the English text linguistics metalanguage.

As a result of analysis of current English and French linguistic terminology thesaurus models we may conclude that there is a special need to use them as a lingvodidactic tool of linguistic professional competence formation.

К ВОПРОСУ О ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ «ИМИДЖЕВЫЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ МЕДИАТЕКСТ»

© 2015

О.И. Калинин, преподаватель 40-й кафедры (дальневосточных языков) факультета иностранных языков
Военный университет, Москва (Россия)

Ключевые слова: медиатекст; политический имидж; политический текст; свертхтекст; имиджевый текст; массовая коммуникация.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу и систематизации теоретического материала в области медиалингвистики и политической лингвистики, основой которого ставится выявление ключевых характеристик имиджевого политического медиатекста как главного средства создания политического имиджа.

В статье на основании богатого теоретического материала систематизируются и уточняются такие термины, как «текст», «медиатекст», «свертхтекст», «политический текст» и «имиджевый текст». При этом детально рассматриваются функциональные особенности каждого из приведенных выше терминов и возможности использования содержательной стороны этих терминов как базы для детерминирования «имиджевого политического медиатекста».

Имиджевый политический медиатекст является ключевой единицей формирования политического имиджа, выступая одновременно и как инструмент, и как отражение процесса имиджеполагания. При этом медиатекст как средство создания политического имиджа крайне редко попадает в поле зрения современных исследователей. В этой связи рассмотрение функциональных, лингвопрагматических особенностей имиджевого политического медиатекста применительно к разным языковым коллективам представляется особенно интересным и актуальным.

Изучение современных лингвопрагматических исследований позволило нам дать развернутое и точное определение понятию «имиджевый политический медиатекст». На наш взгляд, для более точного понимания процессов формирования политического имиджа необходимо провести полный обзор его сущностных характеристик как свертхтекста с определенными лингвопрагматическими установками, отличающегося медийностью, поликодовостью и целенаправленностью, а также рассмотреть функции имиджевого политического медиатекста в общественно-политическом пространстве.

Таким образом, имиджевый политический медиатекст можно детерминировать как свертхтекст, инициированный политической системой одной страны, функционирующий в пространстве публичных политических коммуникаций другого государства, в котором речь идет об актуальных политических проблемах, служащий целям формирования, поддержания и коррекции позитивного имиджа субъекта, обращенный к потенциально массовой аудитории и распространяемый через средства массовой информации.

На настоящем этапе СМИ превратились в социальный институт, который не только обеспечивает взаимодействие акторов общественно-политической системы в текстовом формате, но и который во многом посредством того же текста преобразует восприятие человеком политических позиций, влияет на политическую мотивацию и стимулирует гражданскую активность аудитории.

Совершенно очевидно, что медиатекст в настоящее время становится ключевым инструментом организации политической деятельности и формирования политического имиджа, то есть образа субъекта политической системы. При этом если исследования особенностей языка СМИ довольно распространены, то ощущается нехватка специализированных научных исследований, посвященных изучению места и роли медиатекста как средства формирования непосредственно политического имиджа одного государства в иноязычной языковой среде. Также стоит подчеркнуть отсутствие в научной литературе общепринятого определения понятия «медиатекст» и слабое освещение позиционирования медиатекста в политическом пространстве и его влияние на имиджевые процессы.

Целью данной статьи является выявление ключевых характеристик и функций имиджевого политического медиатекста на основе теоретического анализа понятий «свертхтекст», «политический текст», «медиатекст».

В статье используется классический набор методов теоретического исследования: анализ теоретической

информации о признаках медиатекста и политического текста, синтез ключевых особенностей последних в единое понятие имиджевого политического медиатекста. При описании характеристик и функций имиджевого политического медиатекста нами преимущественно используется метод обобщения и ряд индуктивных методов.

Конструирование политического имиджа государства представляет собой целенаправленную и социально ориентированную деятельность различных акторов политической системы. Обязательной частью и условием успешности этой деятельности является ее ретрансляция посредством СМИ на массовую аудиторию. Этот процесс, происходящий в лингвосоциальном пространстве, является деятельностью преимущественно языковой, что проявляется как в структуре политического имиджа, так и в модели его формирования.

При этом минимально делимой структурной единицей процесса конституирования политического имиджа будет являться политический текст. Вследствие того что основной целевой установкой такого текста является формирование или видоизменение политического имиджа, а инструментом его распространения являются средства массовой коммуникации, его целесообразно называть «имиджевым политическим медиатекстом».

Прежде всего следует дать определение ключевому понятию – «политический текст». Данный термин является многогранным и многоаспектным вследствие

объемности содержательной стороны политической деятельности как таковой, а также сложности и многоуровневости политической коммуникации. Лингвистические особенности политического текста рассматривались многими учеными [1–6]. Наиболее полный анализ определений данного явления приводится в работе Е.А. Репиной [7].

Так, по мнению исследователя, политический текст – это: 1. Текст, функционирующий в сфере политики. 2. Текст, обладающий определенной тематикой, связанной с различными политическими вопросами. 3. Текст, создаваемый человеком, занимающимся политической деятельностью. 4. Текст, имеющий, как правило, коллективного автора и множественного адресата. 5. Текст, нацеленный прежде всего на воздействие на людей для получения вполне конкретного результата [7, с. 78].

К.В. Киуру дает более краткое определение: «Политический текст в нашем понимании – это текст, в котором речь идет об актуальных политических проблемах и который обращен к массовой аудитории, точнее к потенциально массовой аудитории» [8, с. 166].

При этом под политической проблемой автором понимаются проблемы, прямо, непосредственно касающиеся: а) распределения и перераспределения властных полномочий, завоевания политической власти; б) политического устройства общества, структуры власти; в) политического управления обществом [8, с. 166].

Очевидно, что политическим текстом следует называть любой текст, созданный и функционирующий в сфере политики, направленный на описание актуальных политических вопросов или решение актуальных социально-политических проблем, так как сфера политики затрагивает практически всю публичную сферу жизни общества, вследствие того что политическая система несет в себе управленческую и регулятивную функции.

Исследователь К.В. Киуру отмечает следующие функции политического текста: 1) привлечение внимания к тексту; 2) идеологическая функция; 3) функция убеждения аудитории; 4) функция мобилизации аудитории [8, с. 167, 168].

Вполне очевидно, что основными функциями политического текста будут, безусловно, функция воздействия (убеждения аудитории) и функция регулирования (мобилизация аудитории). Применительно к имиджевому политическому тексту эти функции реализуются напрямую как функция конструирования политического имиджа (воздействие) и как функция его изменения или корректировки (регулирование).

Имиджевый политический текст призван информировать общественность о позитивном политическом опыте субъекта политической деятельности, то есть о его заслугах. В таком тексте будут освещаться предстоящие события или будут даваться подробности произошедшего новостного события. Имиджевый политический текст обычно разъясняет общественности позиции или точки зрения субъекта политики. Через информирование создается позитивное суждение представителей целевой аудитории о субъекте политической деятельности, а также формируется мотивация к политически обусловленному действию.

Важно отметить, что в случае с имиджевым политическим текстом мы имеем дело не с общностью разоб-

щенных текстов политического дискурса, а с совокупностью темпорально, семантически и ситуативно объединенных текстов, то есть со свертхтекстом.

Свертхтекст в современной лингвистике понимается как «ситуативно-тематическое объединение разных текстов (высказываний), в том числе принадлежащих разным авторам, которое выступает как частносистемное речевое образование, входящее в общую систему культурного фонда нации» [9, с. 85].

Согласно определению А.Г. Лошакова: «Свертхтекст – это ряд отмеченных ассоциативно-смысловой общностью в сферах автора, кода, контекста, адресата автономных текстов, которые в культурной практике актуально или потенциально предстают в качестве целостного словесно-концептуального образования» [10].

Вполне очевидно, что при целенаправленной деятельности по формированию политического имиджа государства все политические тексты будут иметь одно общее семантическое поле и, самое главное, общую модальную установку. По сути, любой имиджевый текст будет являться в современных условиях свертхтекстом, так как будет интегрирован в некоторую политическую кампанию, имиджевый политический текст не будет являться исключением.

При создании имиджевого текста абсолютно теряется модус, то есть потребитель информации, ее адресат не имеет представления о создателе текста. Тем самым, когда мы говорим об имиджевом политическом тексте, мы имеем дело с совокупностью текстов, которые отвечают одним и тем же целевым установкам, отличаются общностью тематической и модальной, при этом они объединены стертостью модуса.

Н.А. Купина и Г.В. Битенская предлагают следующую типологию свертхтекстов:

1. По структуре можно выделить свертхтексты закрытые и открытые. Закрытый свертхтекст отличается обязательной законченностью (завершенностью) и имеет маркированный конец. Открытый свертхтекст не имеет маркированного конца и поэтому отличается незавершенностью, предполагающей продолжение, то есть его количественно-качественное развитие.

2. В аспекте категории адресанта свертхтексты подразделяются на авторские и неавторские.

3. В аспекте категории адресата выделяются свертхтексты, ориентированные на относительно конкретного адресата и на адресата максимально обобщенного.

4. С точки зрения степени структурной определенности выделяются свертхтексты однотипно структурированные и неоднотипно структурированные [9, с. 87, 88].

Так, имиджевый политический текст относится к неавторским неоднотипно структурированным свертхтекстам открытого типа, с максимально обобщенным адресатом.

Ключевой частью структуры формирования политического имиджа является информационная составляющая, поэтому когда мы говорим о политическом тексте, то мы подразумеваем, что он может существовать только в медиапространстве, то есть может быть ретранслирован только посредством каналов СМИ. Вполне очевидно, что политический и массмедиаальный дискурсы в условиях все более глобализирующихся СМИ во многом пересекаются, поле идеологической борьбы и политического позиционирования плотно

связано с медийным пространством. Можно утверждать, что в целом сфера публичной политики превратилась в совокупность информационно-коммуникационных процессов, полностью окружающих потребителей, то есть адресатов политически актуальной информации.

Как отмечает Р. Барт, текст СМИ – это «опредметившаяся в языке идеологическая сетка, которую та или иная группа, класс, социальный институт и т. п. помещает между индивидом и действительностью, понуждая его думать в определенных категориях, замечать и оценивать лишь те аспекты действительности, которые эта сетка признает в качестве значимых» [11, с. 15].

Некоторые исследователи говорят о «медиатизации» всего политического пространства, то есть это процесс, когда политическое не только освещается посредством СМИ, но когда освещение в медиа является более значимым, чем само событие. Таким образом, в вопросе формирования политического имиджа мы имеем дело не просто с политическим текстом, а именно с медиатекстом.

В широком смысле под медиатекстом может пониматься любое сообщение, выполняющее информативную функцию, то есть любая информация, опосредованная человеческой деятельностью.

Более узкое рассмотрение термина «медиатекст» предполагает акцент на его сущностных характеристиках, основанных на условиях функционирования современных СМИ.

Анализ медиатекста стал довольно популярным направлением современной лингвистики, иногда называемым медиалингвистикой. В последние годы в этой области проведено немало исследований, характеризующих универсальные, коммуникативно-функциональные и лингво-семантические составляющие медиатекста понятия.

Так, проблемами функционирования языка в сфере массовой коммуникации занимались такие ученые, как Т.Г. Добросклонская, И.И. Засурский, Л.М. Майданова, Г.Г. Почепцов, И.В. Рогозина, С.И. Сметанина, М.Ю. Казак и другие [12–19].

М.Ю. Казак определяет медиатекст как интегративный многоуровневый знак, объединяющий в единое коммуникативное целое разные семиотические коды (вербальные, невербальные, медийные) и демонстрирующий принципиальную открытость текста на содержательно-смысловом, композиционно-структурном и знаковом уровнях [20].

Согласно определению, данному в учебнике «Современный медиатекст», медиатекст можно определить как динамическую сложную единицу высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций [21, с.12].

М.Ю. Казак указывает, что возможны три подхода к рассмотрению медиатекста, а именно: 1) как текст «в универсальном, классическом значении этого понятия»; 2) как уникальный или особый тип текста – в отличие от текстов других сфер коммуникации (научных, художественных и др.); 3) как совокупный продукт массовой коммуникации – тексты журналистики, рекламы и PR, каждый из которых имеет свои специфические характеристики» [20].

Для того чтобы более детально выявить сущностные особенности медиатекста, необходимо описать внеш-

ние условия его функционирования. Прежде всего следует понимать, что медиатекст в настоящее время существует в условиях информационного общества, где значимость информации как производственной силы, влияющей на окружающий мир, очень велика. Именно сущностные признаки информационного общества будут определять внешние условия функционирования медиатекста.

Н.А. Кузьмина выделяет нижеследующие внешние условия существования медиатекста:

– Особый тип и характер информации, транслируемой СМИ: СМИ выступают и как инструмент власти, и как орудие осуществления информационного диктата, и как способ когнитивной обработки социума и индивида с целью формирования особой картины мира.

– Производство «на поток», одноразовость, невозможность – срок жизни новости коррелирует с периодичностью СМИ, и новый номер заставляет забыть предыдущий.

– Коллективное производство медиaproдукта: всякий текст создается и обрабатывается несколькими лицами (журналистом, редактором, оператором, режиссером, монтажером и т. д.), помещается в окружение других текстов, так что структура выпуска, независимая от воли автора, определяет содержание каждого материала.

– Опосредованность общения и особый характер обратной связи – ограниченный, минимизированный или вовсе отсутствующий, отложенный во времени и пространстве, имеющий имитационный характер.

– Значимость технических средств, посредством которых транслируется сообщение: технические возможности не просто «упаковка» контента – они преобразуют и структурируют само сообщение, поэтому, например, одна и та же новость формирует денотативный план разных новостных печатных, радио-, теле- и интернет-текстов.

– Экономический параметр, определяющий идеологию издания и влияющий на его содержательное и техническое воплощение [21, с. 12].

Исходя из вышесказанного, мы можем выявить нижеследующие характеристики медиатекста: 1) *медийность* – каждое средство массовой информации характеризуется особым набором медийных признаков, которые оказывают существенное влияние на лингвоформатные свойства текста, поэтому медиатекст детерминирован каналом коммуникации; 2) *массовость* – потребителем и адресатом медиатекста является массовая аудитория, вступающая в опосредованное социально ориентированное общение; 3) *поликодовость* – смешанный характер текстов с различными невербальными знаковыми системами; 4) *интертекстуальность и открытость* – обусловлены вписанностью в единое глобальное информационное пространство, где любой медиатекст представляет собой часть, фрагмент информационного континуума, являющегося для него коммуникативным фоном; 5) *вторичность* – тексты массовой коммуникации отличаются от других видов текстов тем, что в них используются, систематизируются и сокращаются, перерабатываются и особым образом оформляются все другие виды текстов, что обеспечивает неоднозначность смыслов и диапазон интерпретации сообщения читателями.

Так, мы подошли к дефиниции понятия «имиджевый политический медиатекст». К.В. Киуру связывает

имиджевый медиатекст напрямую с PR-текстом, подчеркивая, что «медиатекст – это PR-текст, написанный PR-сотрудниками и (или) обработанный журналистами и доведенный до определенного сегмента общественности исключительно через СМИ» [8, с. 172].

При этом «имиджевый политический медиатекст» понимается как «текст, инициированный субъектом политической деятельности (политическим лидером, партией), функционирующий в пространстве публичных политических коммуникаций, в котором речь идет об актуальных политических проблемах, служащий целям формирования, поддержания и коррекции позитивного имиджа субъекта, обращенный к потенциально массовой аудитории и распространяемый через средства массовой информации» [8, с. 172].

Данное определение отражает сущностные характеристики массовой коммуникации, направленной на формирование политического имиджа государства. В нем правильно отражена и цель медиатекста, подчеркнута особая роль средства массовой информации как канал ретрансляции. При этом, на наш взгляд, если говорить о политическом имидже государства в целом, то необходимо отметить, что инициатором создания политического медиатекста будет не конкретный отдельный субъект политической системы, а вся политическая система страны в совокупности.

Политический имидж государства является институциональным, политические имиджи входящих в него структурных элементов, вне всякого сомнения, будут влиять на имидж государства в целом, поэтому инициирование формирования позитивного имиджа государства в среде массовой аудитории другого государства происходит всеми элементами политической системы одновременно.

Также стоит скорректировать понимание пространства существования имиджевого политического медиатекста. В случае с политическим имиджем государства наш медиатекст функционирует в медиасистеме другой страны, направлен на аудиторию, культурно-ментальные особенности которой отличаются от наших. В этой связи государство как инициатор создания позитивного политического имиджа не может напрямую влиять на процессы формирования имиджа, так как не имеет доступа к медиаканалам другого государства.

В свете всего вышесказанного применительно к политическому имиджу государства понятие «имиджевый политический медиатекст» можно детерминировать как свертхтекст, инициированный политической системой одной страны, функционирующий в пространстве публичных политических коммуникаций другого государства, в котором речь идет об актуальных политических проблемах, служащий целям формирования, поддержания и коррекции позитивного имиджа субъекта, обращенный к потенциально массовой аудитории и распространяемый через средства массовой информации.

Сущностные характеристики имиджевого политического медиатекста будут являться следствием его целевой установки – формирование позитивного политического имиджа и следствием основного канала его распространения – медиа.

К наиболее ключевым следует отнести: медийность и массовость адресата; поликодовость и интертекстуальность; целенаправленность.

Представляется необходимым также выделить ключевые функции имиджевого политического медиатекста, которые являются опосредованным следствием той роли, которую играет медиатекст в формировании политического дискурса: 1) информационная – состоит в распространении наиболее важной информации о деятельности субъектов политической системы и о самом субъекте политической системы, имидж которой подлежит формированию в СМИ; 2) моделирующая – состоит в создании определенных моделей отношений между субъектами политической системы, а в данном случае между реципиентами информации и носителем политического имиджа; 3) мобилизационная – предполагает побуждение адресата информации к политической активности и совершению тех или иных выгодных носителю имиджа действий; 4) формирование общественного мнения, или воздействующая функция, будет являться самой главной функцией, именно для оказания определенного воздействия на адресата преимущественно и создаются политические медиатексты.

Имиджевый политический медиатекст является ключевой единицей формирования политического имиджа, выступая одновременно и как инструмент, и как отражение процесса имиджеполагания.

В свете всего вышесказанного имиджевый политический медиатекст можно детерминировать как свертхтекст, инициированный политической системой одной страны, функционирующий в пространстве публичных политических коммуникаций другого государства, в котором речь идет об актуальных политических проблемах, служащий целям формирования, поддержания и коррекции позитивного имиджа субъекта, обращенный к потенциально массовой аудитории и распространяемый через средства массовой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базылев В.Н. Политический дискурс // Эффективная коммуникация: история, теория, практика. М.: КРПА Олимп, 2005. С. 480.
2. Гаврилова М.В. Политический дискурс как объект лингвистического анализа // Полис. Политические исследования. 2004. № 3. С. 127–139.
3. Михалева О.Л. Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия : дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 289 с.
4. Попова Е.А. Политический дискурс как предмет культурно- лингвистического изучения // Языковая личность: проблемы значения и смысла: сб. науч. трудов. Волгоград: Перемена, 1994. С. 143–152.
5. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 38 с.
6. Соловьев А.И. Политическая коммуникация: к проблеме теоретической идентификации // Полис. Политические исследования. 2002. № 3. С. 5–18.
7. Репина Е.А. Политический текст как средство речевого воздействия. URL: psyh-portret.ru/collection/repina.html.
8. Киуру К.В. Имиджевый медиатекст в политической коммуникации : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005. 360 с.
9. Купина Н.А., Битенская Г.В. Свертхтекст и его разновидности // Человек–Текст–Культура. Екатеринбург: ИППО, 1994. С. 214–233.

10. Лошаков А.Г. Сверхтекст: проблема целостности, принципы моделирования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 66. С. 100–109.
11. Барт Р. Избранные работы. М.: Прогресс Язык, 1994. 614 с.
12. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиа-речи). М.: Едиториал УРСС, 2005. 288 с.
13. Головкин Б.Н. Теория и практика социально-лингвистического моделирования и распространения текстов масс-медиа в информационном пространстве России : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 29 с.
14. Попова А.В. План содержания текста СМИ в фокусе внимания теории коммуникации // Методология исследований политического дискурса. Вып. 2. Минск: БГУ, 2000. С. 400–411.
15. Рогозина И.В. Медиа картина мира: когнитивно-семиотический аспект : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005. 430 с.
16. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века) : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2002. 278 с.
17. Шевченко А.Ю. Дискурс-анализ политических медиатекстов // Полис. Политические исследования. 2002. № 6. С. 18–23.
18. Швидунова А. СМИ как субъект политического процесса и инструмент политических технологий. URL: pressclub.host.ru/techn_13.html.
19. Соловьев А.И. Политические коммуникации. М.: Аспект Пресс, 2004. 332 с.
20. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста. URL: discourseanalysis.org/ada6/st42.shtml.
21. Кузьмина Н.А. Современный медиатекст. Омск: ОГУ, 2011. 414 с.
6. Solovyov A.I. Political communication: to the problem of theoretical identification. *Polis. Politicheskie issledovaniya*, 2002, no. 3, pp. 5–18.
7. Repina E.A. Political text as a means of linguistic manipulation. URL: psych-portret.ru/collection/repina.html.
8. Kiuru K.V. *Imidzhevy mediatekst v politicheskoy kommunikatsii*. Diss. dokt. filol. nauk [Image-building media-text in political communication]. S. Petersburg, 2005, 360 p.
9. Kupina N.A., Bitenskaya G.V. Supertext and its varieties. *Chelovek–Tekst–Kultura*. Ekaterinburg, IRRO Publ., 1994, pp. 214–233.
10. Loshakov A. Supertext: the problem of integrity, principles of modeling. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2008, no. 66, pp. 100–109.
11. Bart R. *Izbrannye raboty* [Selected works]. Moscow, Progrems Yazyk Publ., 1994, 614 p.
12. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstv (opyt issledovaniya sovremennoy angliyskoy media-rechi)* [Issues of media-text research (experience in modern English media-speech research)]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2005, 288 p.
13. Golovko B.N. *Teoriya i praktika sotsialno-lingvisticheskogo modelirovaniya i rasprostraneniya tekstv mass-media v informatsionnom prostranstve Rossii*. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [Theory and practice of socio-linguistic modeling and spreading of mass-media texts in the information space of Russia]. Moscow, 2004, 29 p.
14. Popova A.V. Plan of mass-media text content in the scope of communication theory. *Metodologiya issledovaniy politicheskogo diskursa*. Vyp. 2. Minsk, BGU Publ., 2000, pp. 400–411.
15. Rogozina I.V. *Media kartina mira: kognitivno-semioticheskiy aspekt*. Diss. dokt. filol. nauk [Media picture of the world: cognitive and semiotic aspects]. Moscow, 2005, 430 p.
16. Smetanina S.I. *Media-tekst v sisteme kultury (dinamicheskie protsessy v yazyke i stile zhurnalistiki kontsa XX veka)*. Diss. dokt. filol. nauk [Media-text in the cultural system (dynamic processes in the language and in journalistic style of the end of the 20th century)]. S. Petersburg, 2002, 278 p.
17. Shevchenko A.Y. Discourse-analysis of political mediatexts. *Polis. Politicheskie issledovaniya*, 2002, no. 6, pp. 18–23.
18. Shvidunova A. Mass-media as a subject of the political process and an instrument of political technologies. URL: pressclub.host.ru/techn_13.html.
19. Solovyev A.I. *Politicheskie kommunikatsii* [Political communication]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2004, 332 p.
20. Kazak M.Yu. Specifics of a modern media-text. URL: discourseanalysis.org/ada6/st42.shtml.
21. Kuzmina N.A. *Sovremenniy mediatekst* [Modern mediatext]. Omsk, OGU Publ., 2011, 414 p.

REFERENCES

1. Bazylev V.N. Political discourse. *Effektivnaya kommunikatsiya: istoriya, teoriya, praktika*. Moscow, KRPA Olimp Publ., 2005, p. 480.
2. Gavrilova M.V. Political discourse as object of linguistic analysis. *Polis. Politicheskie issledovaniya*, 2004, no. 3, pp. 127–139.
3. Mikhaleva O.L. *Politicheskiy diskurs kak sfera realizatsii manipulyativnogo vozdeystviya*. Diss. kand. filol. nauk [Political discourse as a field for manipulative influence application]. Moscow, 2005, 289 p.
4. Popova E.A. Political discourse as a subject of cultural and linguistic research. *Sbornik nauch. trudov "Yazykovaya lichnost: problemy znacheniya i smysla"*. Volgograd, Peremena Publ., 1994, pp. 143–152.
5. Sheygal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [Semiotics of political discourse]. Volgograd, 2000, 38 p.

REVISITING THE «IMAGE-BUILDING POLITICAL MEDIATEXT» DEFINITION

© 2015

O.I. Kalinin, lecturer of the 40th Chair (Far-Eastern languages), Foreign Languages Department
Military University, Moscow (Russia)

Keywords: media-text; political image; political text; supertext; image-building text; mass communication.

Abstract: The paper analyses and systematizes theoretical material in the field of media-linguistics and political linguistics, the foundation of which is identification of the key features of the political media-text as the major means of building a political image.

The paper systematizes and specifies such terms as “text”, “media-text”, “supertext”, “political text”, and “image-building text”. Author reviews in detail the functional characteristics of these terms and considers them as the determining basis for the “image-building political media-text”.

The image-building political media-text is a key unit of the political image formation, speaking both as a tool and as a reflection of the image-building process. However, media-text as a means of creating a political image has not been thoroughly researched. In this regard, consideration of functional, linguistic and pragmatic features of the image-building political media-text seems to be particularly interesting and important with regard to different language communities.

Analysis of modern linguistic and pragmatic researches allows the authors to give a detailed and precise definition of the “image-building political media-text” concept. To understand the formation process of a political image it is necessary to review completely its essential features as a supertext with the definite linguistic and pragmatic settings having media, poly-code and targeting characteristics, as well as consider the functions of an image-building political media-text in the social and political environment.

Thus, an image-building political media-text can be determined as a supertext initiated by a political system of one country and functioning in the field of public political communication of the other country. It contains the information on important political issues and is aimed at formation, maintaining and correction of the positive image of a subject. Such text is aimed at potential mass audience and spread through the mass media channels.

ПОДХОД К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ВНЕДРЕНИЮ СТАНДАРТОВ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЧАСТОТНОСТИ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ

© 2015

Ю.С. Клочков, доктор технических наук, директор центра мониторинга науки и образования

Е.С. Клочкова, кандидат филологических наук, доцент Гуманитарного института

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург (Россия)

И.П. Васильева, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении»

С.Г. Дементьев, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении»

А.Ю. Газизуллина, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении»

Т.С. Васильева, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении»

Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева, Самара (Россия)

Ключевые слова: ISO 9001; система менеджмента качества; сопротивление персонала внедрению новых стандартов; частотность ключевых слов.

Аннотация: В данной работе на основе оценки частотности ключевых слов международного стандарта ISO 9001 проводится сравнение четырех моделей с 1994 по 2015 годы, что позволяет определить основные тенденции изменения требований к системам менеджмента качества. Кроме того, определение таким образом весомости ключевых слов позволило провести сравнительную оценку между моделью требований международного стандарта и существующей моделью менеджмента организации за счет расчета коэффициента корреляции. Рассчитанный коэффициент корреляции позволил спрогнозировать тот уровень сопротивления, который может возникнуть на этапе внедрения новых требований международного стандарта. Расчет и демонстрация несогласованности моделей стандарта и действующего менеджмента могут быть использованы при формировании программы повышения квалификации перед началом внедрения новых требований. При построении модели менеджмента предприятия руководителям было предложено ответить на анкетный опрос. Анкета содержала в себе перечень ключевых слов международного стандарта ISO 9001, руководителям было предложено распределить значимость данных требований в принятой на предприятии модели менеджмента. В результате было установлено, что для рассматриваемых предприятий уровень сопротивления внедрению новых требований составит 37 % и 42 % соответственно. А модель их менеджмента ближе всего к требованиям ISO 9001: 1994 года. Из результатов сравнения версий стандартов от 1994 года к 2015-му было отмечено, что требования перешли из области контроля качества к области менеджмента качества к 2000 году, а в 2015-м будет смещение акцента от анализа документации к менеджменту рисков и руководству организацией.

Постановка проблемы. Внедрение любого нового стандарта, особенно такого, как ISO 9001, часто встречает серьезное сопротивление со стороны персонала [1–3]. Прогнозирование уровня сопротивления и его снижение является важной задачей [3–5; 7]. В данной работе мы предлагаем подход для прогнозирования уровня сопротивления на основе определения принципиальных отличий концептуальной модели внедряемого стандарта от действующей модели на предприятии. Для этого определим ряд положений и ограничений предлагаемого подхода: требования стандарта ISO 9001 представляют собой модель успешных организаций на мировом рынке; текст стандарта можно представить как концептуальную модель, основными элементами которой являются ключевые слова-концепты; определение ключевых слов производится на основе статистического анализа повторов терминов в тексте (частотности ключевых слов) [3; 6; 8–14]; будем считать, что число повторений терминов во внедряемом стандарте определяет степень важности элемента стандарта, с которым связан данный термин [15–20].

Оценка требований стандарта. Процедура анализа проводилась в два этапа. На первом этапе был использован инструмент визуализации ключевых слов текста (wordle.net). Оценим таким образом динамику изменений самого стандарта от одной версии к другой (рис. 1).

Таким образом, визуальное представление концептуальной модели текста стандарта показывает, что с 1994 года к 2015-му требования стандарта менялись от соблюдения инструкций (нацеленность на продукцию) к менеджменту (нацеленность на менеджмент процессов), при этом отношение к качеству продукции оставалось практически на одном уровне.

Поскольку визуализация концептуальной модели носит приблизительный характер, на следующем этапе исследования мы провели статистический анализ частотности ключевых слов, воспользовавшись онлайн-ресурсом symvoli.net. Результаты статистического анализа представлены в виде диаграммы на рис. 2.

Оценка модели предприятий. На третьем этапе нашего исследования мы провели анкетирование руководителей предприятий с целью сравнить концептуальную модель текста стандарта с пониманием того, какая модель действует в организации на сегодняшний день. Сравнение таких двух моделей ответит сразу на несколько вопросов:

1. В какой степени модель управления организацией соответствует модели успешных предприятий мирового рынка;
2. Какой объем работы следует провести, чтобы согласовать модель стандарта и фактическую модель на предприятии;
3. Какова степень потенциального сопротивления внедрению новой модели стандарта;

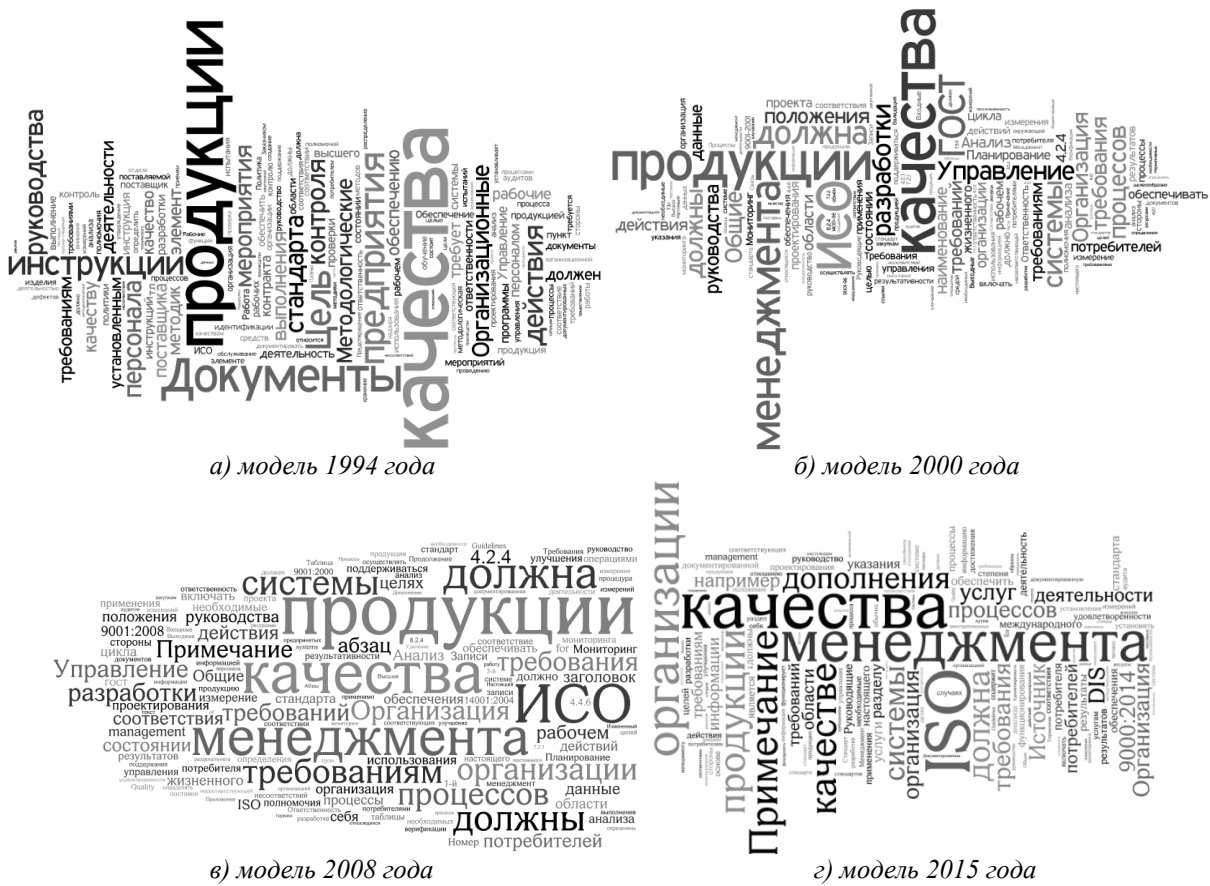


Рис. 1. Оценка динамики изменения версий ISO 9001



Рис. 2. Частота употребления ключевых слов в тексте стандарта

4. На что следует обратить внимание при подготовке персонала к внедрению новых требований стандарта при обучении;

5. Какова результативность обучения персонала (что можно определить повторным сравнением нормативной модели с фактической после коррекции).

При анкетировании мы попросили респондентов распределить в процентном соотношении значимость представленных в анкете терминов с учетом фактической ситуации в системе менеджмента качества на предприятии. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Анализ результатов анкетирования и их сопоставление со статистическими данными концептуальной модели стандарта позволяет сделать следующие выводы.

Наибольшие отличия в моделях оказываются по терминам «документы», «требования» и «руководство». Если отличия весов в термине «руководство» можно объяснить тем, что его интерпретируют скорее как «менеджмент», то серьезный перегиб в сторону концентрации системы менеджмента качества на «документы» говорит о том, что рассматриваемые предприятия не смогли полностью отойти от модели ISO 9001:

Таблица 1. Результаты опроса руководителей предприятий

№	Термины	ISO 9001	Производственное предприятие	Предприятие сферы услуг
1	Продукция	10,12	11,25	11,11
2	Качество	19,64	12,5	11,11
3	Организация	18,88	10,00	9,72
4	Документы	4,76	8,75	9,72
5	Менеджмент	11,03	11,25	13,89
6	Система	9,37	12,5	11,11
7	Процессы	11,78	11,25	11,11
8	Требования	12,16	10,00	9,72
9	Руководство	2,27	12,50	12,50

1994 года, где документация имела большое значение. Это вовсе не говорит о том, что система менеджмента качества не должна уделять внимание документам, но полностью подтверждает тот факт, что на данных предприятиях не применяют электронные технологии управления документацией и все еще нужны серьезные управленческие ресурсы для решения вопросов поддержания документов, их актуальности, соответствия и т. д. Следовательно, основным сдерживающим фактором развития системы менеджмента качества является отсутствие приемлемых технологий управления документацией. Таким образом, этот вопрос требует скорейшего разрешения, иначе управленческого ресурса на внедрение необходимых изменений может не хватить.

Кроме того, следует обратить внимание на ключевое слово «качество». Оба типа организаций концентрируются главным образом на вопросах, связанных с документацией и руководством, вследствие чего не уделяют достаточного внимания такому параметру, как качество.

Вернемся к понятию «руководство». В чем еще могла быть причина такого серьезного несоответствия? На наш взгляд, в том, что в российской традиции действу-

ет так называемый подход ручного управления. Это подтверждается и различием характеристик по термину «организация». Итак, в результате сдерживающими факторами являются нерешенные проблемы в управлении документацией, общем руководстве и модели организации.

Несогласованность систем менеджмента качества предприятий и модели стандарта ISO 9001 можно представить в виде радиационной диаграммы, область несовпадений будет говорить об уровне сопротивления вводу стандарта. Так, по результатам расчетов, уровень сопротивления для производственного предприятия составит 0,37, а для предприятия сферы услуг 0,42 (максимальный уровень сопротивления равен 1).

Мы получили такую картину (рис. 3), опрашивая руководителей высшего звена, при опросе среднего звена уровень сопротивления, вероятно, будет другим.

Итоги работы. В данной работе представлен новый подход к анализу уровня сопротивления внедрению нового стандарта, основанный на сопоставительном анализе концептуальных моделей текста стандарта и ответов респондентов – руководителей предприятий.

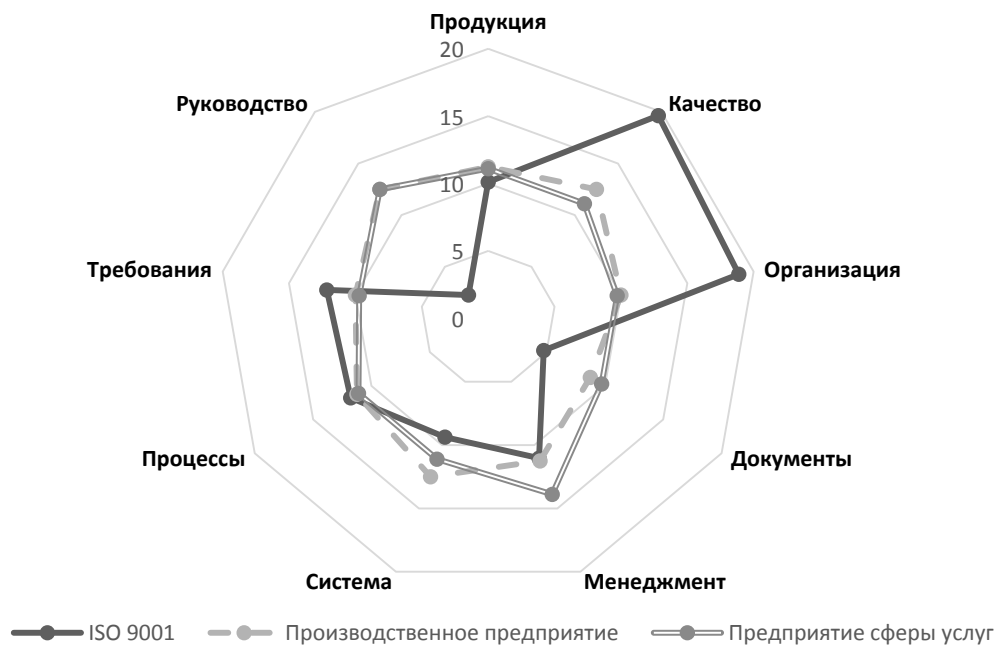


Рис. 3. Сравнение моделей

Основные преимущества данного подхода заключаются в следующем:

1. Он выявляет методологические проблемы управления организацией применительно к качеству;
2. Этот подход не требует значительных финансовых и временных затрат;
3. Снимает противоречие между двумя принципиальными подходами: подходом, основанным на построении модели «как есть», а затем модели «как должно быть», и подходом непосредственного построения модели «как должно быть»;
4. Позволяет провести сравнение моделей по уровням директор – начальник отдела и так далее;
5. Позволяет определить то, что нужно изменить в модели начальника отдела, чтобы он стал заместителем директора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ключков Ю.С. Методика оценки целостности системы менеджмента качества // Казанская наука. 2010. № 10. С. 40–42
2. Wilson A., Thomas J. Semantic annotation // *Linguistic Information from Computer Texts*. 1997. № 1. P. 55–65.
3. Oakes M. *Statistics for Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998. 208 p.
4. Ключкова Е.С. Повтор как средство создания референциальной структуры гипертекста // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 4. С. 46–54.
5. Doyle M. From change novice to change expert: Issues of learning, development and support // *Personnel Review*. 2002. № 31(4). P. 465–481.
6. Dunphy D., Stace D. The strategic management of corporate change // *Human Relations*. 1993. № 46(8). P. 905–918.
7. Grundy T. *Managing Strategic Change*. London: Kogan Page, 1993. 427 p.
8. Tribble C. Genres, keywords, teaching: towards a pedagogic account of the language of project proposals // *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 2002. P. 75–90.
9. Utka A. Analysis of George Orwell's novel 1984 by statistical methods of corpus linguistics // *A Yearly Internet Journal of Lithuanian Corpus Linguistics*. 2004. № 1. P. 34–45.
10. Williams R. *Keywords*. London: Fontana, 1983. 287 p.
11. Scott M. *WordSmith Tools Help Manual. Version 3.0*. London: Oxford University Press, 1999. 652 p.
12. Stubbs M. *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. London: Blackwell, 2001. 433 p.
13. Parker I. *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge, 1992. 186 p.
14. Parker I., Burman E. Against discursive imperialism, empiricism and constructionism: thirty-two problems with discourse analysis // *Discourse Analytical Research*. London: Routledge, 1993. P. 155–172.
15. Garside R., Smith N. A hybrid grammatical tagger: CLAWS4 // *Corpus Annotation: Linguistic Information from Computer Text Corpora*. London: Longman, 1997. P. 102–121.
16. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman, 1999. 509 p.
17. Burr V. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, 1995. 304 p.
18. Dunning T. Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence // *Computational Linguistics*. 1993. № 1. P. 61–74.
19. Bamford D. R., Forrester P. L. Managing planned and emergent change within an operations management environment // *International Journal of Operations & Production Management*. 2003. № 23(5). P. 546–564.
20. Altman Y., Iles P. Learning, leadership, teams: corporate learning and organisational change // *Journal of Management Development*. 1998. № 17(1). P. 44–55.

REFERENCES

1. Klochkov Yu.S. Method of evaluation of integrity management system. *Kazanskaya nauka*, 2010, no. 10, pp. 40–42.
2. Wilson A., Thomas J. Semantic annotation. *Linguistic Information from Computer Texts*, 1997, no. 1, pp. 55–65.
3. Oakes M. *Statistics for Corpus Linguistics*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 1998, 208 p.
4. Klochkova E.S. Iteration as a mean of a hypertext referential structure creation. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 4, pp. 46–54.
5. Doyle M. From change novice to change expert: Issues of learning, development and support. *Personnel Review*, 2002, no. 31(4), pp. 465–481.
6. Dunphy D., Stace D. The strategic management of corporate change. *Human Relations*, 1993, no. 46(8), pp. 905–918.
7. Grundy T. *Managing Strategic Change*. London, Kogan Page, 1993, 427 p.
8. Tribble C. Genres, keywords, teaching: towards a pedagogic account of the language of project proposals. *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt, Peter Lang, 2002, p. 75–90.
9. Utka A. Analysis of George Orwell's novel 1984 by statistical methods of corpus linguistics. *A Yearly Internet Journal of Lithuanian Corpus Linguistics*, 2004, no. 1, pp. 34–45.
10. Williams R. *Keywords*. London, Fontana, 1983, 287 p.
11. Scott M. *WordSmith Tools Help Manual. Version 3.0*. London, Oxford University Press, 1999, 652 p.
12. Stubbs M. *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. London, Blackwell, 2001, 433 p.
13. Parker I. *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London, Routledge, 1992, 186 p.
14. Parker I., Burman E. Against discursive imperialism, empiricism and constructionism: thirty-two problems with discourse analysis. *Discourse Analytical Research*. London, Routledge, 1993, pp. 155–172.
15. Garside R., Smith N. A hybrid grammatical tagger: CLAWS4. *Corpus Annotation: Linguistic Information from Computer Text Corpora*. London, Longman, 1997, pp. 102–121.
16. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London, Longman, 1999, 509 p.

17. Burr V. *An Introduction to Social Constructionism*. London, Routledge, 1995, 304 p.
18. Dunning T. Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics*, 1993, no. 1, pp. 61–74.
19. Bamford D. R., Forrester P. L. Managing planned and emergent change within an operations management environment. *International Journal of Operations & Production Management*, 2003, no. 23(5), pp. 546–564.
20. Altman Y., Iles P. Learning, leadership, teams: corporate learning and organisational change. *Journal of Management Development*, 1998, no. 17(1), pp. 44–55.

THE APPROACH TO THE ASSESSMENT OF LEVEL OF STAFF RESISTANCE TO INTRODUCTION OF NEW STANDARDS ON THE BASIS OF KEYWORDS FREQUENCY ANALYSES

© 2015

Y.S. Klochkov, Doctor of Sciences (Engineering), Director of Monitoring Center for Science and Education

E.S. Klochkova, PhD (Philology), Associate Professor of Institute of Humanities

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg (Russia)

I.P. Vasilyeva, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”

S.G. Dementyev, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”

A.Y. Gazizulina, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”

T.S. Vasilyeva, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”

S.P. Korolev Samara state aerospace university (national research university), Samara (Russia)

Keywords: ISO 9001; quality management system; staff resistance to new standards introduction; keywords frequency.

Abstract: Present paper compares four ISO 9001 international standard conceptual models based on the analysis of keywords frequency in the texts of four standard versions (years 1994–2015). This procedure allows finding out the main tendencies of requirements change in quality management systems. Moreover, the estimation of keywords importance in each standard version allows comparing the requirements model recommended by the international standard and the actual model of organization management using correlation coefficient calculation. Calculated correlation coefficient helped to forecast staff resistance level which can occur at the stage of the international standard new requirements introduction. The calculation and demonstration of disagreement between recommended standard and actual management can be used in the process of professional development programme design before implementation of new requirements. While designing the model of organization management the authors asked the enterprise top managers to fill the questionnaire which contained a list of key concepts of the international standard ISO 9001. The managers we offered to estimate the importance of the requirements for the management model in their organization. As a result, the authors found out that the level of resistance to new requirements is 37 % and 42 % correspondingly and the model of their actual management is closer to the requirements of ISO 9001 standard of the year 1994. After having compared the versions of international standard within the period of 1994–2015, the authors noticed that the requirements were shifted from the issues of quality control to the issues of quality management (in the year 2000), and in 2015 the requirements will be shifted from the issues of documentation analysis to the issues of risk management and organization management.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПОСЛАНИЯ К ГАЛАТАМ АПОСТОЛА ПАВЛА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

© 2015

Ю.А. Кондратьев, магистр богословия, аспирант кафедры «Библистика»
Санкт-Петербургская Православная Духовная Академия, Санкт-Петербург (Россия)

Ключевые слова: литературный подход; исследовательский метод; Послание к галатам; апостол Павел; риторический анализ; экзегеза.

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности отношения к Посланию к галатам апостола Павла в новое и новейшее время. Касаясь толкования послания на протяжении его научного изучения, анализируются некоторые современные трактовки этого источника. Делается попытка раскрытия проблемы изучения религиозного послания с точки зрения его художественной ценности. Показывается, как древний автор решает проблему достижения максимального влияния текста на аудиторию.

В применении к критической литературе по избранной теме нами использован метод анализа и синтеза. В качестве основного метода исследования взят также сравнительный анализ избранной литературы. В анализе материалов использованы индукция и дедукция как основные научные методы, позволяющие сделать выводы при рассмотрении текста источника и критических материалов.

В качестве достигнутых в работе результатов можно выдвинуть тезисы:

- Послание к галатам апостола Павла имеет художественную ценность;
- литературный подход к изучению Послания к галатам апостола Павла позволяет по-новому раскрыть содержание источника и показать справедливость отношения к Павлу как к писателю.

Изучение литературных особенностей Послания к галатам позволяет выявить особенности влияния его текста на адресатов и по достоинству оценить художественное мастерство автора, поддержав взгляд на него как на писателя.

Анализ используемых в Послании художественных средств позволяет увидеть в развитии мировой литературы процесс взаимовлияния ее художественного и религиозного направлений.

Исходя из того что Послание апостола Павла к галатам имеет художественную ценность, делаются выводы, что религиозные источники повлияли не только на общественное мнение, но и на развитие художественного слова своей и последующих эпох.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что современное видение Послания к галатам апостола Павла сформировалось с опорой на исторически менявшиеся воззрения, что предопределило современный экзегетический и литературный подходы к нему. Следовательно, изучение критических материалов, отражающих взгляды исследователей на послание, нужно для углубления толкования этого религиозного источника. Интерес к литературным особенностям в изучении послания появился потому, что его уже неоднократно истолковывали с точки зрения духовных, нравственных, исторических качеств [1]. Причем именно определение проблемы контекстов (первого – в котором находился сам Павел, и второго – в который его помещают интерпретаторы) позволяет анализировать Послание к галатам в целом – от авторства, истории создания, содержания до художественной ценности [2, с. 134].

Павел считается одним из самых авторитетных проповедников учения Христа. По словам же древних толкователей, апостол стал и автором так называемого второго Евангелия [3, с. 187]. Библистика считает Павла самой достоверной из «исторических фигур», известных со времен апостолов, а некоторые исследователи рассматривают его и вообще как первого христианского писателя [4, с. 333], указывая также на литературную ценность его посланий [5, с. 45].

И хотя Павел не привел свое учение в законченную богословскую систему, но его сочинения, как говорили экзегеты, представляют яркий образец «моря писания» [6, с. 115; 7, с. 45]. Творчество Павла – не теология. Оно

напоминает пеструю мозаику хорошо разработанных, но не объединявшихся автором в систематическое целое смысловых элементов [8, с. 237, 238].

Поэтому исследование посланий апостола должно вестись в их неповторимой целостности, но с преимущественным вниманием к интересующей исследователя стороне творчества Павла, в нашем случае – литературной.

Целью данной статьи является предварительное рассмотрение истории и современного состояния литературного подхода к изучению Послания к галатам апостола Павла.

Предмет данной статьи: особенности литературного подхода к изучению Послания к галатам.

Объект данной статьи: Послание к галатам апостола Павла.

Основной задачей работы является попытка выявления смысловой и исторической последовательности в литературном изучении Послания к галатам.

Нужно отметить, что в последнее время вновь значительно возрос интерес к особенностям литературных особенностей и языка религиозных первоисточников. Все большее количество исследователей обращаются к жанрам и формам речи, являющимся основными составляющими религиозных текстов. Обращение в этом ряду к текстам апостольских времен идет, с одной стороны, от изучения собственно библейских первоисточников, с другой же стороны – от выявления в современных литературных языках истоков их духовно-религиозного наполнения.

Попытки синтеза экзегетического и литературного подходов в исследовании религиозных первоисточников пока только намечены. Так, например, А.С. Десницкий, касаясь литературного подхода в религиоведении, считает, что многие исследователи отказываются от изучения трактовок текста, видя в нем лишь художественную ценность. Десницкий же думает, что без комплексного анализа духовного текста, в том числе риторического и нарративного, оценка его ценности теряет основу [9, с. 28].

Исходя из оценки художественной значимости Послания к галатам апостола Павла, чье мастерство как писателя позволило создать этот сильный по воздействию на слушателей текст, анализ литературных особенностей следует начать с краткого обзора содержания послания.

Для христианства Послание к галатам имело важнейшее значение, поскольку здесь крайне выразительно показана грань разрыва христианства с иудейским наследием, переход от закона к вере.

При этом Послание Павла к галатам – это как бы краткий, но емкий набросок к его же Посланию к римлянам. Темы обоих посланий близки: обетование Божие Аврааму продолжается дарованием Закона через Моисея и исполнением спасительного обетования души в Иисусе Христе. Здесь же анализируется проблема усвоения благодати и возможность оправдания человека через веру [10].

Вообще обращение Павла к жанру посланий не случайно. Хотя в нем и имеются элементы апологетики, когда автор стремится выступить в свою защиту, Павел не сосредоточивается лишь на приемах судебной риторики своего времени. В Послании же к галатам отражается скорее «риторика убеждения» древних ораторов, направленная на смену поведения людей. Такие аргументы сами по себе показывают достаточно рациональный подход, их эмоциональный язык в целом характерен для риторики обличительных посланий [11, с. 18].

В Послании к галатам содержится свидетельство о столкновении Павла в их общинах верующих с критикой своего учения об оправдании Закона верой, а не делами человека. Поэтому многие части послания и носят полемический характер. Здесь Павел отстаивает свое благовестие, для чего он прибегает к различной аргументации, в основном из Священного Писания. К примеру, хронологическая последовательность повествований Библии, где представлено оправдание Аврааму и вменение ему веры в праведность, доказывает Павлом через сравнение двух эпизодов: обетование Аврааму и дарование Израилю Закона через Моисея. Прием сравнения положен в основу и некоторых других доказательств в тексте послания.

В третьей главе послания рассуждения Павла о превосходстве веры над делами людей и Законом доказываются с помощью хронологического сопоставления: «Сие только хочу знать от вас: через дела ли закона вы получили Духа или через наставление в вере?» (Гал. 3:2); «Авраам поверил Богу, и это вменилось ему в праведность» (Гал. 3:6); «Писание, провидя, что Бог верою оправдает язычников, предвозвестило Аврааму: в тебе благословятся все народы» (Гал. 3:8); «Законом никто не оправдывается пред Богом» (Гал. 3:11); «завета о Христе, прежде Богом утвержденного, Закон,

явившийся спустя четыреста тридцать лет, не отменяет так, чтобы обетование потеряло силу» (Гал. 3:17); «если по Закону наследство, то уже не по обетованию; но Аврааму Бог даровал оное по обетованию» (Гал. 3:18).

Такие утверждения о Законе вызвали неприятие иудействующих христиан и иудеев. Ведь Закон был представлен у Павла как вторичный по отношению к вере, как условие древнего обетования Бога Аврааму. Именно эта мысль и привела к конфликту между Павлом и его оппонентами. Апостол обостряет этот конфликт в краткой, но содержательной диатрибе из двух вопросов и ответов (Гал. 3:19–25).

По Павлу же, Закон не может предотвращать преступлений или «животворять», т. е. спасать или давать человеку новую жизнь. Спасительная миссия Закона в истории, по Павлу, заключена в способности вывести людей (хотя бы и через преступления) к осознанию греховности, а отсюда – к вере в возможность их раскаяния и оправдания. Только так Закон даст человеку новую жизнь, безгрешность и освящение. Исходя из такого толкования, Закон – это «детоводитель» (педагог – раб, сопровождавший ребенка в школу), подлинным же учителем является Христос.

До XIX в. исследователи обращали мало внимания на формальные характеристики и стилистические особенности всех текстов Нового Завета. При этом их литературность не связывалась с содержанием. В XIX в. эту тему по-прежнему авторы обходили. Так, к риторике Послания к галатам обратился лишь Дж.Б. Лайтфут в своем комментарии на послание, отметивший повествовательность первых двух глав, дискуссионность 3-й и 4-й глав и декларативность 5-й и 6-й глав [12].

Библистика же XX–XXI вв. проделала основательную работу по изучению текстов Библии. Причем в XX в. оценки исследователей литературности послания Павла разделились. Например, некоторые ученые в рамках литературного подхода считают это послание результатом сознательного создания Павлом проповеднического образа, но в пределах античной риторики. Другие авторы думают, что Павел, отходя от нейтральных эпистолярных норм, намеренно нарушает текст эмоциональной экспрессией.

Теоретические вопросы литературности посланий Павла, в том числе риторики, и рассмотрены в ряде общих западных исследований (некоторые из них в последние годы переведены на русский язык). В целом о литературности посланий Павла говорят Д. Ауни, А. Деко, Р. Джуитт, Э. Лозе, Л. Райкен.

Как отмечает Л. Райкен, единственно возможным подходом к художественным текстам в составе Священного Писания может быть лишь литературоведческий. Он так же важен, хотя часто им незаслуженно пренебрегают. В то же время богословы прибегают к нему для определения изначального смысла библейского текста. По сути, литературный подход к Писанию должен быть логическим дополнением историко-лингвистических методов толкования Библии [13, с. 12, 13].

Д. Ауни считает, что Послание к галатам по стилю в целом принадлежит к апологетическому типу. Его можно считать и увещательным посланием с апологетическими чертами – ведь Павел хотел убедить галатов отказаться от иудействования, поняв соотношение веры и закона, сменить мышление и поведение.

Павел использует ряд аргументов, обычных для диатрибы (живого стиля беседы, античного школьного обучения), чтобы доказать галатам мысль о предшествовании веры закону (потому она и стоит выше него) (Гал. 3:1–4:31). В конце послания следует увещательный раздел (Гал. 5:1–6:10), где Павел призывает галатов отказаться от всего иудейского на основе истинного понимания соотношения веры и закона.

Античное увещание применялось в политической и эпидиктической риторике, определяясь тем, чего желали добиться от адресата – смены поведения (политическая риторика) или повторения общепринятых ценностей (эпидиктическая риторика). Здесь увещание Павлом выступает в роли именно совета [14, с. 204, 205].

Р. Джуитт отмечала, что в античности писания авторитетных лиц хранили (в личных и общинных архивах) и перечитывали, иногда публично (древний мир не знал чтения про себя). Поэтому и послания Павла читали вслух посылные или писцы перед собранием общины. Присутствие апостола духом (парусия) при чтении послания характеризует обусловленное культурой эпохи отношение аудитории к письменному общению. Особенности публичного прочтения эпистолярной риторики обуславливали и исполнение написанного [15, с. 201, 202].

Доказательная база посланий Павла – иудейская на основе Священного Писания, со ссылками на веру и опыт общин христиан. Павел использует и эллинистические доказательства (естественный закон, правила поведения, приобретенный опыт), как и структуру посланий, в соответствии со стандартами построения речи в ту эпоху. Исходя из содержания, Джуитт относит Послание к галатам к «судебному» жанру [15, с. 198, 197].

А. Деко говорит, что о божественном Павел писал высоким стилем, «на языке богов и поэтов». Его писания предназначались тем христианам, кто выделялся духовно, был способен усвоить его идеи. Послания Павла полны библейских цитат и отсылок к Ветхому Завету (в основном греческому переводу Септуагинты) [16, с. 152, 150].

Э. Лозе указывает, что послания Павла по структуре повторяют светские письма своей эпохи: вступление, основная часть и заключение (с прощанием и нередко приветиями от друзей). Но писания Павла заимствуют и восточный образец начала письма (деление введения на: 1) указание отправителя и получателя с эпитетами или комментарием и 2) приветствие в виде обращения: «мир тебе», «мир вам» вместо эллинистического «здравия»), причем в эллинизированной форме, наполняя его христианским содержанием [17, с. 123, 124].

Наиболее серьезное исследование литературной стороны Послания к галатам принадлежит Г.Д. Бецу – *Galatians: A commentary on Paul's Letter to the Churches in Galatia* [18]. Он анализирует послание в связи с нынешними представлениями о греко-римской риторике. Подчеркивая важность античной традиции для понимания послания, Г.Д. Бец считает его апологетическим, как бы защитительной речью на воображаемом суде. Он относит послание к старой форме литературного выражения – возникшему еще в IV в. до н. э. жанру «извиняющегося письма».

В терминах латинской эпистографии Г.Д. Бец выделяет в Послании к галатам 7 частей: эпистолярный прескрипт (*praescriptio*, 1:1-5); введение (*exordium*, 1:6-2:11); изложение фактов (*narratio*, 1:12-2:14); выявление точек согласия и несогласия (*propositio*, 2:15-21); доказательства с аргументами из Писания, опыта и т. д. (*probatio*, 3:1-4:31); предостережения и наставления (*exhortatio*, 5:1-6:10); заключение с последним эмоциональным наступлением на противников Павла (*conclusio*, 6:11-18) [18, с. VII, VIII].

Г.Д. Бец выделяет эпистолярные рамки послания как часть его стройной композиции: имя отправителя и соотправителей; имена адресатов; приветствие; расширение христологических рамок; славословие, заключаемое словом «аминь»; приписка. Постскриптом же добавлен не записывавшим послание секретарем, а рукой самого Павла, в соответствии с эпистолярными правилами его эпохи.

Полемизируя с оппонентами в вопросах веры, Павел ведет дискуссию в литературном стиле и по правилам античной риторики. Но, используя живые обороты речи (выражая негодование, разочарование, неодобрение, изумление и недоумение), приемы иронии, осуждая противников и угрожая им, Павел вносит эмоциональную стихию устной проповеди для привлечения внимания аудитории. Так, по Г.Д. Бецу, в повествовании Павла проявляется сочетание литературности и нарративности.

С 1980-х гг. литературная форма и приемы риторики Послания к галатам апостола Павла стали областью интенсивного изучения западных авторов. Сомнения в методике и выводах Г.Д. Беца привели к альтернативным схемам структуры Послания к галатам и определениям стиля послания. Так, часть исследователей увидели здесь элементы «совещательного» стиля (Мартин) [19, с. 301].

Другие же библеисты считают главным в Послании к галатам наставления, призывы и уговоры принять один из предложенных образов действия, поскольку эти авторы ставят в центр рассмотрения не события прошлого (предмет «судебной» риторики), а ситуацию в настоящем и поведение в будущем (см., например, Д.А. Кеннеди) [20].

Однако точных параллелей этическим наставлениям (Гал. 5:13–6:10) в античных учебниках риторики не было найдено. Это и ряд прочих несоответствий известным моделям литературы привели некоторых ученых к выводу, что владевший приемами античной риторики Павел для убедительности аргументов варьировал жанры по усмотрению.

Продолжается исследование Послания к галатам как типичного примера эллинистической эпистографии. Дж.У. Хансен [21] и Р.Н. Лондженекер эпистолярный жанр, в котором написано послание, условно назвали «упреком-прошением». Лондженекер рассмотрел литературный жанр Послания к галатам [22, с. 45–60] и подробно исследовал историю изучения этого сочинения Павла. Однако некоторые исследователи особо подчеркивают ироничный стиль Павла (например, М. Нанос) [23].

В 1990-е гг. риторическому анализу Послания к галатам был посвящен ряд статей западных исследователей: К.Й. Классена (C.J. Classen, 1992), А. Перримана (A. Perriman, 1993), У.Б. Рассела (W.B. Russell, 1993),

Дж. Фэрвитэр (J. Fairweather, 1994) и Ф.Х. Керна (Ph.N. Kern, 1995). Они продолжили изучение античной риторической традиции в связи с творчеством Павла.

Среди современных работ, интересных для изучения литературности Послания к галатам, выделяется исследование композиционно-речевой структуры послания Й. Хольмстранда. Он отметил стройную композицию текста Павла и выделение в нем смысловых единиц [24]. По Й. Хольмстранду, послание ошибочно рассматривается как абстрактное рассуждение об основных категориях богословия, тогда как это скорее литературный текст, отражающий личность автора и конкретную ситуацию общения с единоверцами.

Среди языковых средств Й. Хольмстранд акцентирует внимание на многозначных пограничных текстовых сигналах (т. е. смысловых единиц начала и конца текста, делящих его на части). Без них структура текста была бы иерархической. Й. Хольмстранд считает текстовые сигналы инструментом иерархического построения, не совпадающего с традиционным и опирающегося на литературные достоинства послания. Послание к галатам отличается частым употреблением в качестве пограничных сигналов риторических вопросов (см., например, Гал. 4:16), а для привлечения внимания адресатов – прагматических дейктических средств (Гал. 5:1; 6:11).

По Й. Хольмстранду, эти особенности связаны с экспрессивностью послания. Художественный же характер послания определяют риторические вопросы и восклицания, специально оформленные в виде обрамления повторы, усиливающие эмоциональный эффект речи Павла.

По мнению Б. Уитерингтона, риторические приемы в посланиях Павла всегда отмечались его комментаторами. Но анализ структуры посланий целиком появляется в исследованиях Павла недавно, хотя и опирается на комментарии Павла от ранней истории Церкви до нашего времени [25, с. 264].

Д.Ф. Толми в диссертации «Риторический анализ Послания к галатам» дает собственную интерпретацию мнения Г.Д. Беца о литературной ценности этого послания. Д.Ф. Толми оценивает эпистолярный жанр с риторической точки зрения, обоснованной Г.Д. Бецем, но отмечает, что риторика в послании шире древнегреческой. Сам Г.Д. Бец часто отмечает это в своем делении текста послания Павла на составные части и определении их риторической направленности. Мнение Г.Д. Беца Д.Ф. Толми подтверждает своими комментариями и объяснением аргументации Павла [26].

Но, по Д.Ф. Толми, Г.Д. Бец преувеличивает роль достижений Павла в библейской риторике и излишне подчеркивает отнесение его послания к греко-римской риторической модели. В результате ряд других вопросов оказывается за пределами исследования Г.Д. Беца. Поэтому, проанализировав доказательства Г.Д. Беца, Д.Ф. Толми выдвигает ряд собственных тезисов.

Начав со стройной структуры послания Павла, начатого приветствием, подчеркивающим его апостольское призвание, Д.Ф. Толми переходит к литературным способам аргументации в послании. Он подчеркивает, что Павел выражает неприятие событий в церквях Галатии, используя обороты, несвойственные античным риторам, чтобы заставить галатов пересмотреть их позицию. Для

доказательства Божественного вдохновения своей благой вестью Павел приводит воспоминания о событиях своей жизни как отступления, что Д.Ф. Толми рассматривает в качестве художественного приема в послании.

Так, используя аллегорические обороты речи при описании своей прежней жизни в иудействе, визитов в Иерусалим и дальнейшей проповеднической работы, Павел добивается усиления производимого на адресатов впечатления.

Вспоминая свой второй визит в Иерусалим, чтобы подтвердить содержание и происхождение его благовестия представителями церкви в Иерусалиме, и рассказывая свою версию инцидента в Антиохии, Павел показывает, что твердо стоял на истине новой веры. Здесь он использует серию обличительных риторических вопросов, чтобы напомнить галатам о событиях и опыте их обращения в истинную веру.

В послании Павел использовал и прием антитезы при противопоставлении библейских аргументов идеям своих иудействующих противников. Так, он применяет аналогию опеки в противопоставлении сыновнего отношения к Богу в вере духовному рабству по Закону, приводя серию эмоциональных аргументов с аллегориями.

Описывая использованные Павлом литературные приемы, Д.Ф. Толми подчеркивает художественную ценность Послания к галатам как литературно-исторического памятника.

Можно сказать, что при помощи художественных средств и построения текста апостол Павел в своем Послании к галатам «решает общеисторическую задачу и способствует нормальному течению всего христианства». Так что именно художественная сторона помогает полнее понять содержание послания и ставит его вровень с известными памятниками мировой художественной культуры.

Вообще же риторический анализ остается сегодня одним из наиболее популярных подходов к изучению Послания к галатам. Так, среди работ 2004–2010 гг. по этой теме Д.Ф. Толми считает достойными для внимания сочинения К. Стэнли (2004), М. Хитанена (2007), Й. Воса (2007), Зи-Кар Вана (2008), К.Й. Классена (2009) и Д.В. Урбана (2010) [27, с. 130]. К литературному изучению наследия Павла недавно присоединился также и П.Е. Коптак [28].

Подводя итог сказанному, можно согласиться с мнением Н.Н. Глубоковского, подметившего, что западные исследования и комментарии могут быть полезны «преимущественно и иногда исключительно в филологически-литературном отношении» [29, с. 47].

И действительно, не всегда западные исследования, особенно критического направления, могут быть приняты полностью. Особенно когда выводы при изучении литературы Священного Писания исходят из априорно спорных предпосылок. Излишнее же сосредоточение на субъективности, категоричность выводов, принижение или отвержение святоотеческой традиции делают работы многих западных ученых малопримлемыми для сторонников православия [30, с. 14].

Отечественная традиция обращения к наследию апостола Павла уходит в глубь веков, но русская экзегеза стала самостоятельной не сразу [31]. Собственно изучение посланий Павла в России началось в 1785–

1787 г., когда ректор Славяно-греко-латинской академии в Москве, архимандрит Аполлос (Байбаков) издал толкование всех посланий апостола [32]. Чуть позже ректор Киевской духовной академии, архимандрит Ириней (Фальковский) составил толкование всех апостольских посланий [33].

Реформы духовных школ середины XIX в. активизировали исследование Библии. После этого епископ Амфилохий (Сергиевский-Казанцев, член-корреспондент Академии наук) издал послания Павла во 2-м томе своего 4-томного исследования греческих текстов Нового Завета, сличенных со славянскими памятниками XI–XVII вв. [34]. Затем Г.А. Воскресенский защитил магистерскую диссертацию о древнеславянском Апостоле и его судьбах до XV в., ставшую основой будущих исследований славяно-русских текстов Павла [35].

Среди переводчиков и толкователей библейской литературы к наследию Павла обратились М.Д. Муретов, М.И. Богословский и А.П. Лопухин. На рубеже XIX/XX вв. выделяются «Очерк о жизни святого апостола Павла» архиепископа Иринья, статья С.М. Сольского о прощальной беседе апостола Павла с ефесскими пастырями, сочинение А.П. Лопухина о посещении Павлом центров современного ему античного мира, статья М.Д. Муретова об апокрифической переписке Павла и коринфян.

Экзегезу посланий апостола Павла с привлечением святоотеческой и западной традиций начал систематизировать архимандрит Михаил (Лузин). Его дело с упором на филологические подробности и нравственные выводы (не просто понимание умом, а чувствование сердцем) продолжил епископ Феофан Затворник (Говоров). Он приблизил тексты посланий к русскому литературному языку. Особенностью экзегезы и заслугой Д.И. Богдшевского стал научный подход, основанный на тщательном филологическом анализе посланий Павла (к ефесянам) и внимании к гипотезам западных библеистов [36].

Научный подход в начале XX в. при толковании посланий апостола Павла использовал и наиболее выдающийся российский исследователь его жизни и творчества Н.Н. Глубоковский. Он изучил все отечественные работы по Павлу, а также западные труды с данными археологии и богословскими дискуссиями своего времени. Труды Глубоковского о Павле, и в частности «Благовестие христианской свободы в Послании святого апостола Павла к галатам», актуальны и сегодня эрудированностью, тщательностью и всесторонностью исследования, укорененностью в церковности [37]. Особо тщательно Н.Н. Глубоковский проанализировал защиту Павлом своего авторитета в Галатах [38].

Однако затем традиция богословского толкования Библии в России прервалась в связи с революцией и войнами. Однако в первой половине XX в. к посланиям Павла, и галатам в частности, именно с точки зрения их литературности обращаются крупные отечественные исследователи С.А. Жебелев («Апостол Павел и его послания») и Р.Ю. Виппер («Возникновение христианской литературы»).

Жебелев считает, что с литературной точки зрения Послание к галатам принадлежит к самым сильным и выразительным посланиям Павла. Причем оно «удивительно выдержано в отношении и содержания,

и формы» [39, с. 72, 74]. Отдельную главу своей книги Жебелев посвящает посланиям Павла как литературно-историческому памятнику. Жебелев определяет их именно как послания – находящиеся между общественными эпистолами (как бы трактатами в форме художественного письма) и частными письмами. Павел строит по правилам античной риторики [39, с. 124, 125, 128].

Виппер рассматривает раннехристианские послания как продукт литературного творчества, отражавшего порядки, обычаи и словоупотребление малоазийских городов Римской империи. Причем лексика посланий разнообразна по оттенкам (термины интимной среды, близких друзей и сношений общин) [40, с. 25]. По Випперу, авторы посланий передают традиции Ветхого Завета в эллинизированной обработке, приспособляя их к религиозно-философским толкованиям греко-римского общества [40, с. 144].

Послания Павла, по Р.Ю. Випперу, вместо богословского трактата или комментария к пророчествам и обрядам излагали учение христиан в виде переписки апостола с друзьями и учениками, давая одновременно возможность живого общения с широкой аудиторией. Послания также показывали «захватывающий образ неутомимого, самоотверженного апостола», мистически истолковавшего явление Христа [40, с. 229].

Сегодня началось возрождение отечественной библеистики. Творчеству Павла посвящены работы М.В. Ковшова [2], С.В. Тищенко [8], И.С. Вевюрко [6] и др. Для толкования посланий Павла важен «Комментарий на письмо церквам Галатии» В.Н. Кузнецовой [41].

Итог современным отечественным и западным исследованиям Послания к галатам Павла подводит статья А.А. Ткаченко «Галатам послание». Ткаченко систематизировал сведения современной библеистики о Послании Павла галатам. И в соответствии с античной риторической традицией, он выделил составные части этого послания: предисловие, включающее указание автора (*superscriptio*) и адресата (*adscriptio*), приветствие (*salutatio*) и славословие (*doxologia*) (Гал. 1:1–5), введение (*exordium*) (Гал. 1:6–11), изложение дела (*narratio*) (Гал. 1:12–2:14), предварительное объявление цели доказательства (*propositio*) (Гал. 2:15–21), изложение доказательства (*probatio*) (Гал. 3:1–4:31), наставление (*exhortatio*) (Гал. 5:1–6:10) и заключение (*peroratio*) (Гал. 6:11–18) [19, с. 301].

Обогащают литературный подход к посланиям Павла книга «Гимны в посланиях святого апостола Павла» Д.Ю. Лушникова [7] и статьи архимандрита Ианнуария (Ивлиева).

Так, по архимандриту Ианнуарию (Ивлиеву), послания Павла присуще богатство стиля: строгая дидактика и учительный дискурс, лирическое чувство и отповедь, легкая ирония и горький сарказм, литургическая приподнятость и гимническая торжественность, краткость вошедших в поговорки сентенций и размеренное построение длинных периодов [42].

В посланиях Павла много примеров горгианских созвучий в стиле стоической диатрибы (устной публичной проповеди, часто в виде спора с воображаемыми оппонентами, воспроизводившими реальные диспуты в литературной форме), а также параномасии с игрой слов. В посланиях Павел использует почти все известные в античности приемы риторики искусной прозы –

асиндетон, полисиндетон, искусные периоды с симметрией, параллелизмами, антитезой, анаколуфами, хиазмами, эллипсами, плеоназмами, анафорами, климаксом, разнообразными фигурами речи, аллитерациями и прочим. Письма апостола украшены многими формами языка и мысли: иронией, риторическими вопросами, диалогами с воображаемым оппонентом [43, с. 254, 255].

В качестве метафор Павел часто использовал понятия и представления из самых разных сфер жизни эллинистического общества его эпохи. В своих посланиях Павел широко применял различные художественные приемы библейской и эллинской поэзии и риторики [43, с. 256, 254].

В разных писаниях Павла есть много цитат и аллюзий Нового Завета и на произведения античности. Так, Павел цитирует силлабическую греческую поэзию (гекзаметры дидактической поэмы «Явления» Арата и произведения Эпименида «Об оракулах»), ямбический триметр из комедии Менандра «Таис».

В целом, послания Павла свидетельствуют, что их автор обладал хорошим иудейским и эллинским образованием. Его писания, отвечавшие на важные проблемы раннехристианских общин, стали основополагающей для последующих поколений попыткой богословского обоснования христианской веры.

Послания Павла соответствовали нормам античной риторики убедительных речей, опираясь на продуманные доводы и толкования. Апостол выработал способ убеждения, понятный адресату I в. н. э. В сохранившихся писаниях Павла до нас дошла живая проповедническая речь.

В посланиях Павла выражено чувство духовного единства автора и адресатов. Их восприятие (как нам представляется, в первую очередь это относится к посланию галатам) как священного вдохновения привело к их использованию в последующем для укрепления единства христианских общин.

Павел ввел в вероучительное пространство христиан основы стоической и иудейско-эллинистической мысли, понятия закона и благодати, данной Богом истинной веры и обострил вопрос о ветхозаветной формальной обрядовости.

Послание к галатам относится к специфическому «идеальному» эпистолярному типу послания-диалога, написанного по определенному случаю. При этом композиция Послания к галатам сложнее других писаний Павла. Оно принадлежит к новозаветным текстам, ставшим литературными шедеврами.

Присущий Посланию галатам наставительный стиль был позднее выдвинут на первый план в школе Павла, развивавшей идеи его богословия. В посланиях галатам содержание веры развивается в учении об оправдании, и, как следствие из него, дается моральное наставление. Такая композиция определила структуру изложения мыслей в Посланиях Павла к колоссянам и к ефесянам.

Однако следует признать, что стилю посланий Павла в целом, как и стилю его Послания к галатам, при изучении Библии как литературного произведения сначала уделялось относительно мало внимания. Но в XX – начале XXI вв. этот недостаток библеистики был исправлен. Современная наука обладает обширными работами по теме Послания к галатам. Среди них есть

и несколько основательных исследований литературной стороны данного послания Павла (Г.Д. Беца, Р.Н. Лондженекера, Д.Ф. Толми). Однако это труды западных ученых и богословов.

Отечественная дореволюционная библеистика в лице лучших своих представителей не уступала западным ученым. Это относится также и к творчеству Павла и Посланию к галатам, в частности, имевшему такого серьезного исследователя, как Н.Н. Глубоковский.

Затем российская церковная наука долго не могла возобновить свои исследования после потерь начала и середины XX в. Сейчас ситуация изменилась. Переиздаются дореволюционные сочинения и труды православных богословов-эмигрантов. Осуществляются переводы серьезных западных авторов по теоретическим вопросам библеистики. Возможно, новое серьезное изучение библейских текстов соединит лучшие традиции отечественной школы экзегетики с ее опорой на богодуховенность с современным научным подходом к текстам Библии. Это касается и изучения Библии как литературного памятника. Надеемся и на продолжение работы над посланиями апостола Павла, в частности к галатам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майданова Л.М. Религиозно-просветительский текст: стилистика и прагматика // Русский язык в контексте культуры. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 172–194.
2. Ковшов М.В. «Новые взгляды на Павла»: Критич. анализ совр. зап. подходов к исследованию посланий апостола язычников // Христианское чтение. 2011. № 6. С. 134–159.
3. Аверкий. Четвероевангелие. Апостол: руководство к изучению Свящ. Писания Нов. Завета. М.: Правосл. Св.-Тихоновск. гуманит. ун-т, 2012. 840 с.
4. Мень А.В. Павла св. апостола послания // Библиологический словарь. М.: Фонд им. А. Меня, 2002. С. 331–334.
5. Longenecker R.N. Word Biblical Commentary: Galatians. Dallas: Word Incorporated, 2002. 297 p.
6. Вевюрко И.С. Перспективы религиозоведческого изучения антропологии апостола Павла // Религиоведение. 2007. № 2. С. 115–125.
7. Лушников Д.Ю. Гимны в посланиях святого апостола Павла. М.: Св.-Владимир. изд-во, 2009. 241 с.
8. Тищенко С.В. «Благоухание, приятное для Господа»: Скрытая синтактика письма Павла (2 Кор 1–7) // Библия. Литературовед. и лингвист. исслед. Вып. 3. М., 1999. С. 236–274.
9. Десницкий А.С. Введение в библейскую экзегетику. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 413 с.
10. Каргель И.В. Закон духа жизни: Толкование глав 5, 6, 7, 8 Послания святого апостола Павла к римлянам. СПб.: Библия для всех, 2006. 212 с.
11. Ианнуарий (Ивлев), архим. Основные антропологические понятия в посланиях святого апостола Павла // Православное учение о человеке. М.: Синодал. богосл. комиссия, 2004. С. 18–26.
12. Lightfoot J.B. Saint Paul's Epistle to the Galatians. Grand Rapids: Sondervan, 1957. 211 p.
13. Райкен Л. Библия как памятник художественной литературы. Киев: Междунар. ассоц. христ. шк., 2002. 266 с.

14. Ауни Д. Новый Завет и его литературное окружение. СПб.: РБО, 2000. 271 с.
15. Джуитт Р. Введение в послания Павла // Современные исследования Библии. Екатеринбург, 1998. С. 193–206.
16. Деко А. Апостол Павел. М.: Мол. гвардия, 2005. 259 с.
17. Лозе Э. Павел: Биография. М.: Изд-во ББИ, 2010. 354 с.
18. Betz H.D. Galatians: A commentary on Paul's Letter to the Churches in Galatia. Philadelphia: Fortress, 1979. 352 p.
19. Ткаченко А.А. Галатам послание // Православная энциклопедия. Т. X. М., 2005. С. 296–302.
20. Kennedy G.A. New Testament Interpretation through Rhetorical Criticism. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984. 171 p.
21. Hansen G.W. Abraham in Galatians: Epistolary and Rhetorical Context. Sheffield: JSOT Press, 1989. 29 p.
22. Longenecker R.N. Word Biblical Commentary: Galatians. Dallas: Word Incorporated, 2002. 297 p.
23. Nanos M. The Irony of Galatians: Paul's Letter in First-Century Context. Minneapolis: Fortress, 2002. 376 p.
24. Holmstrand J. Markers and meaning in Paul: An analysis of 1 Thessalonians, Philippians and Galatians. Stockholm: Almqvist & Wiksell intern., 1997. 244 p.
25. Whiterington B. Contemporary Perspectives on Paul // The Cambridge Companion to St. Paul. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 256–269.
26. Tolmie D.F. A Rhetorical Analysis of the Letter to the Galatians. Bloemfontein: University of the Free State Bloemfontein, 2004. 238 p.
27. Tolmie D.F. Research on the Letter to the Galatians, 2000–2010 // Acta Theologica. 2012. Vol. 32. № 1. P. 118–157.
28. Коптак П.Е. Rhetorical Identification in Paul's Autobiographical Narrative // Religion-online. URL: religion-online.org/showarticle.asp?title=4.
29. Глубоковский Н.Н. Лекции по Священному Писанию Нового Завета. Т. 1. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 2006. 235 с.
30. Лушников Д.Ю. Гимны в посланиях святого апостола Павла. М.: Св.-Владимир. изд-во, 2009. 241 с.
31. Ириной (Пиковский), иером. Толкование посланий апостола Павла в дореволюционной традиции Русской православной церкви. URL: bogoslov.ru/text/2454099.html.
32. Аполлос (Байбаков), архим. Послание святого апостола Павла к галатам: Со изъяснением. М.: Тип. Комп. типографич., 1787. 79 с.
33. Ириной (Фальковский), архим. Толкование на послание святого апостола Павла к галатам. Киев: Тип. Киево-Печерской лавры, 1807. 112 с.
34. Амфилохий (Казанцев), еп. Древле-славянский Карпинский Апостол XIII века с греческим текстом 1072 года, сличенный по древним памятникам славянским XI–XVII веков, с разночтениями греческими, заимствованными из Нового Завета издания Рейнекция 1747 года. М.: Тип. Л.Ф. Снегирева, 1886. 258 с.
35. Воскресенский Г.А. Древне-славянский Апостол: Послания св. апостола Павла по основным спискам четырех редакций. Вып. 1–5. Сергиев Посад: 2-я тип. А.И. Снегиревой, 1892–1908. 396 с.
36. Ириной (Пиковский), иером. Толкование посланий апостола Павла в дореволюционной традиции Русской православной церкви. URL: bogoslov.ru/text/2454099.html.
37. Юревич Д. Богословский анализ труда профессора Н.Н. Глубоковского «Благовестие христианской свободы в послании святого апостола Павла к галатам» (София, 1935). СПб.: [б. и.], 2000. 56 с.
38. Глубоковский Н.Н. Благовестие христианской свободы в Послании святого апостола Павла к галатам. М.: Изд-во Моск. подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1999. 216 с.
39. Жебелев С.А. Апостол Павел и его послания. Петербург: Огни, 1922. 197 с.
40. Виппер Р.Ю. Возникновение христианской литературы. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1946. 287 с.
41. Кузнецова В.Н. Комментарий на письмо церквам Галатии. М.: Общедоступ. правосл. ун-т, 2003. 257 с.
42. Ианнуарий (Ивлиев), архим. Диатриба в посланиях апостола Павла. URL: azbyka.ru/ivliev/diatriba_v_poslaniyah_pavla-all.shtml.
43. Ианнуарий (Ивлиев), архим. Апостол Павел как художник, поэт и бытописатель своего времени // Христианство и культура. Вып. 3. СПб., 2007. С. 254–255.

REFERENCES

1. Maydanova L.M. Religious and educational text: stylistics and pragmatics. *Russkiy yazyk v kontekste kul'tury*. Ekaterinburg, Ural. universitet Publ., 1999, pp. 172–194.
2. Kovshov M.V. "The new perspectives on Paul": critical analysis of contemporary western approaches in the studies of the Apostle Paul's epistles. *Khristianskoe chtenie*, 2011, no. 6, pp. 134–159.
3. Averkiy. *Chetveroevangelie. Apostol: rukovodstvo k izucheniyu Svyashchennogo Pisaniya Novogo Zaveta* [Four Gospels. Apostle: guideline for the Holy Scriptures of the New Testament]. Moscow, Pravoslavny Svyato-Tikhonovsky gumanitarny universitet Publ., 2012, 840 p.
4. Men' A.V. Apostle Paul's epistles. *Bibliograficheskiy slovar*. Moscow, Fond im. A. Menya Publ., 2002, pp. 331–334.
5. Longenecker R.N. *Word Biblical Commentary: Galatians*. Dallas, Word Incorporated, 2002, 297 p.
6. Vevourko I.S. Prospects of study Apostle Paul's anthropology by means of science of religion. *Religiovedenie*, 2007, no. 2, pp. 115–125.
7. Lushnikov D.Yu. *Gimny v poslaniyakh svyatogo apocstola Pavla* [Hymns in Apostle Paul's epistles]. Moscow, Svyato-Vladimirskoe izdatelstvo Publ., 2009, 241 p.
8. Tishchenko S.V. «Savor pleasant for God»: Hidden syntactics of Paul's letter (2 Cor 1–7). *Bibliya. Literaturovedcheskie i lingvisticheskie issledovaniya*. Moscow, 1999, vyp. 3, pp. 236–274.
9. Desnitsky A.S. *Vvedenie v bibleyskuyu ekzegetiku* [Introduction to Biblical exegesis]. Moscow, PSTGU Publ., 2013, 413 p.

10. Kargel I.V. *Zakon dukha zhizni: Tolkovanie glav 5, 6, 7, 8 Poslaniya svyatogo apostola Pavla k rimlyanam* [Law of the Spirit of life: interpretation of chapters 5, 6, 7, and 8 of Apostle Paul's epistles to the Romans]. S. Petersburg, Bibliya dlya vsekh Publ., 2006, 212 p.
11. Iannuariy (Ivlev), arkhimandrid. Basic anthropological concepts in Apostle Paul's epistles. *Pravoslavnoe uchenie o cheloveke*. Moscow, Sinodalnaya bogosl. komissiya Publ., 2004, pp. 18–26.
12. Lightfoot J.B. *Saint Paul's Epistle to the Galatians*. Grand Rapids, Sondervan, 1957, 211 p.
13. Rayken L. *Bibliya kak pamyatnik khudozhestvennoy literatury* [The Bible as a literary monument]. Kiev, Mezhdunar. assots. khrist. shk. Publ., 2002, 266 p.
14. Auni D. *Noviy Zavet i ego literaturnoe okruzhenie* [New Testament and its literary environment]. S. Petersburg, RBO Publ., 2000, 271 p.
15. Dzhuit R. Introduction to Paul's epistles. *Sovremennyye issledovaniya Biblii*. Ekaterinburg, 1998, pp. 193–206.
16. Deko A. *Apostol Pavel* [Paul the Apostle]. Moscow, Mododaya gvardiya Publ., 2005, 259 p.
17. Loze E. *Pavel: biografiya* [Paul: biography]. Moscow, BBI Publ., 2010, 354 p.
18. Betz H.D. *Galatians: A commentary on Paul's Letter to the Churches in Galatia*. Philadelphia, Fortress, 1979, 352 p.
19. Tkachenko A.A. Epistle to the Galatians. *Pravoslavnaya entsiklopediya*. Moscow, 2005, vol. X, pp. 296–302.
20. Kennedy G.A. *New Testament Interpretation through Rhetorical Criticism*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1984, 171 p.
21. Hansen G.W. *Abraham in Galatians: Epistolary and Rhetorical Context*. Sheffield, JSOT Press, 1989, 29 p.
22. Longenecker R.N. *Word Biblical Commentary: Galatians*. Dallas, Word Incorporated, 2002, 297 p.
23. Nanos M. *The Irony of Galatians: Paul's Letter in First-Century Context*. Minneapolis, Fortress, 2002, 376 p.
24. Holmstrand J. *Markers and meaning in Paul: An analysis of 1 Thessalonians, Philippians and Galatians*. Stockholm, Almqvist & Wiksell intern., 1997, 244 p.
25. Whiterington B. Contemporary Perspectives on Paul. *The Cambridge Companion to St. Paul*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, pp. 256–269.
26. Tolmie D.F. *A Rhetorical Analysis of the Letter to the Galatians*. Bloemfontein, University of the Free State Bloemfontein, 2004, 238 p.
27. Tolmie D.F. Research on the Letter to the Galatians, 2000–2010. *Acta Theologica*, 2012, vol. 32, no. 1, pp. 118–157.
28. Koptak P.E. *Rhetorical Identification in Paul's Autobiographical Narrative*. Religion-online. URL: religion-online.org/showarticle.asp?title=4.
29. Glubokovsky N.N. *Lektsii po Svyashchennomu Pisaniyu Novogo Zaveta* [Lectures on the Holy Scripture of the New Testament]. Moscow, Svyato-Vladimirskoe Bratstvo Publ., 2006, vol. 1, 235 p.
30. Lushnikov D.Yu. *Gimny v poslaniyakh svyatogo apostola Pavla* [Hymns in Apostle Paul's epistles]. Moscow, Svyato-Vladimirskoe izdatelstvo Publ., 2009, 241 p.
31. Iriney (Pikovskiy), ierom. *Tolkovanie poslaniy apostola Pavla v dorevolyutsionnoy traditsii Russkoy pravoslavnoy tserkvi* [Interpretation of Apostle Paul's epistles in pre-revolutionary tradition of the Russian Orthodox Church]. URL: bogoslov.ru/text/2454099.html.
32. Apollos (Baykov), arkhim. *Poslanie svyatogo apostola Pavla k galatam* [Apostle Paul's epistle to the Galatians]. Moscow, Tip. Komp. tipografich. Publ. 1787, 79 p.
33. Iriney (Falkovskiy), arkhim. *Tolkovanie na poslanie svyatogo apostola Pavla k galatam* [Commentaries on Apostle Paul's epistle to the Galatians]. Kiev, Tip. Kievo-Pecherskoy lavry Publ., 1807, 112 p.
34. Amfilokhiy (Kazantsev), ep. *Drevne-slavyanskiy Karpinskiy Apostol XIII veka s grecheskim tekstem 1072 goda, slichenniy po drevnim pamyatnikam slavyanskim XI–XVII vekov, s raznochteniyami grecheskimi, zaimstvovannymi iz Novogo Zaveta izdaniya Reyneksiya 1747 goda* [Old-Slavic Karpinski Apostle of the 8th century with the text of year 1072, collated against the old Slavic monuments of the 11th–17th centuries with alternative Greek versions taken from the New Testament of Reinecio's edition of 1747]. Moscow, Tip. L.F. Snegireva Publ., 1886, 258 p.
35. Voskresenskiy G.A. *Drevne-slavyanskiy Apostol: Poslaniya sv. apostola Pavla po osnovnym spiskam chetyrekh redaksiy* [Old-Slavic Apostle: Apostle Paul's epistles according to the main records of four editions]. Sergiev Posad, 2-ya tip. A.I. Snegirevoy Publ., 1892–1908, vyp. 1–5, 396 p.
36. Iriney (Pikovskiy), ierom. *Tolkovanie poslaniy apostola Pavla v dorevolyutsionnoy traditsii Russkoy pravoslavnoy tserkvi* [Interpretation of Apostle Paul's epistles in pre-revolutionary tradition of the Russian Orthodox Church]. URL: bogoslov.ru/text/2454099.html.
37. Yurevich D. *Bogoslovskiy analiz truda professora N.N. Glubokovskogo "Blagovestie khristianskoy svobody v poslaniy svyatogo apostola Pavla k Galatam"* (Sofiya, 1935) [Theological analysis of professor N.N. Glubokovski's work «Christian liberty annunciation in Apostle Paul's epistle to the Galatians» (Sofia, 1935)]. S. Petersburg, 2000, 56 p.
38. Glubokovsky N.N. *Blagovestie khristianskoy svobody v poslaniy svyatogo apostola Pavla k Galatam* [Christian liberty annunciation in Apostle Paul's epistle to the Galatians]. Moscow, Mosk. podvorye Svyato-Troitskoy Sergievoy Lavry Publ., 1999, 216 p.
39. Zhebelev S.A. *Apostol Pavel i ego poslaniya* [Paul the Apostle and his epistles]. S. Petersburg, Ogni Publ., 1922, 197 p.
40. Vipiper R.Yu. *Vozniknovenie khristianskoy literatury* [Start of the Christian literature]. Moscow, Akademiya nauk SSSR Publ., 1946, 287 p.
41. Kuznetsova V.N. *Kommentariy na pismo tserkvam Galatii* [Commentaries on the letter to Galatia churches]. Moscow, Obshchedostrupny pravosl. universitet Publ., 2003, 257 p.
42. Iannuariy (Ivliev), arkhim. *Diatriba v poslaniyakh apostola Pavla* [Diatribes in Apostle Paul's epistles]. URL: azbyka.ru/ivliev/diatriba_v_poslaniyah_pavla-all.shtml.
43. Iannuariy (Ivliev), arkhim. Apostle Paul as an artist, poet and historian of his time. *Khristianstvo i kultura*. S. Petersburg, 2007, vyp. 3, pp. 254–255.

**LITERARY APPROACH TO STUDY OF APOSTLE PAUL'S EPISTLE TO THE GALATIANS:
HISTORY AND CURRENT STATE**

© 2015

Y.A. Kondratiev, Master of Theology, postgraduate student of Chair "Biblical Theology"
St. Petersburg Orthodox Theological Academy, St. Petersburg (Russia)

Keywords: literary approach; research method; the Epistle to the Galatians; Apostle Paul; rhetorical analysis; exegesis.

Abstract: This paper discusses peculiarities of attitude to Apostle Paul's Epistle to the Galatians at different times. Regarding the interpretation of the epistle over the period of its study, the author analyzes some modern interpretations of this source. An attempt is made to reveal the problems of studying the religious text in terms of its artistic value. It is shown how the ancient author solves the problem of achieving a maximum impact of the text on the audience.

To study the critical literature, the researcher uses the method of analysis and synthesis; the main research method is the comparative analysis of the selected literature. In this paper the analysis of materials has involved induction and deduction as the basic methods of scientific thinking, which allow making conclusion on the analyzed critical materials and the original source.

It is possible to put forward the following main results achieved in the course of the research:

- St. Paul's Epistle to the Galatians certainly has artistic value;
- Literary approach to the study of the Apostle Paul's Epistle to the Galatians makes it possible to disclose the source contents and show the true attitude to the person of the Apostle Paul as a writer.

Study of the literary features of the Apostle Paul's Epistle to the Galatians makes it possible to identify the particular influence of the text messages on the audience and appreciate the author's artistic skills by viewing him as a writer.

Analysis of artistic means used in the text allows taking a look at the development of the world literature as a process of direct interference of public writers and religious leaders.

Based on the fact that St. Paul's Epistle to the Galatians has artistic value, the author concludes that the religious sources have influenced not only public opinion, but also the development of the artistic expression in general.

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ АННОТАЦИЙ К СТАТЬЯМ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ)**
© 2015

О.А. Крапивкина, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
Иркутский национальный исследовательский технический университет, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: языковая интерференция; грамматическая интерференция; перевод; качество перевода.

Аннотация: В статье рассматриваются ошибки в переводе, вызванные деструктивной грамматической интерференцией. Целью работы является определение причин деструктивной грамматической интерференции в переводе аннотаций с русского языка на английский. В работе применяется метод сопоставительного анализа переводов. Материалом для исследования послужили переводы аннотаций к научно-техническим статьям, опубликованным в ведущих российских журналах. Актуальность статьи обусловлена важностью перевода аннотаций к научным статьям в связи с интеграцией российского научного сообщества в систему европейского трансфера знаний, в международное научно-информационное пространство. Нередко аннотации переводятся лицами, владеющими английским языком, но не имеющими базового переводческого образования и незнакомыми с переводческими приемами, позволяющими избежать ошибок на различных языковых уровнях. Ошибки в переводе аннотаций не только снижают качество статей, но и оказывают негативное влияние на имидж научного журнала.

В результате проведенного анализа был сделан вывод о том, что основными причинами деструктивной грамматической интерференции являются различия в системах исходного и переводящего языков, недостаточное и избыточное выявление единиц и функций исходного и переводящего языков.

Негативное влияние грамматической интерференции на качество перевода требует изучения данного феномена и развития переводческих компетенций, которые позволят ее избежать или свести до минимума. Для этого необходимо обращать внимание студентов-переводчиков на морфологические, синтаксические и пунктуационные различия в языковых системах языков уже на начальном этапе обучения переводу.

Предметом исследования является проблема деструктивной грамматической интерференции. Материалом послужили переводы аннотаций к научно-техническим статьям, опубликованным в ведущих российских журналах. В работе применялся метод сопоставительного анализа переводов.

Проблемы языковой интерференции волновали многих российских и зарубежных исследователей [1–9]. Как отмечает У. Вайнрайх, условием возникновения языковой интерференции является контакт языков, которыми владеет говорящий [10]. Как следствие, имеют место отклонения от норм каждого языка. В.В. Климов, вслед за У. Вайнрайхом, делает вывод о том, что интерференция является результатом наложения двух систем в процессе речи [11]. Э. Хауген определяет языковую интерференцию как «частичное языковое совпадение, при котором языковая единица оказывается элементом двух систем одновременно», «наложение двух языковых систем» [9]. А. Дибольд определяет интерференцию как «языковое изменение, которое является результатом контакта двух языков» [12, р. 37]. Ч. Хокетт под интерференцией понимает «индивидуальный эффект заимствования» [13, р. 85]. По определению Р. Скиба, интерференция представляет собой перенос фонологических, грамматических, лексических и орфографических элементов из одного языка в другой язык [14]. В Лингвистическом энциклопедическом словаре интерференция определяется как «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [15, с. 219]. Исходя из приведенных выше дефиниций, определим языковую интерференцию в процессе перевода как перенос особенностей исход-

ного языка, являющегося родным для переводчика, на язык перевода, вызывающий отклонения от языковых норм последнего.

Чаще всего языковую интерференцию рассматривают как негативное явление, причину нарушения норм одного языка под воздействием другого [16]. Хотя в ряде исследований выделяют и конструктивную языковую интерференцию, под которой понимают «положительное воздействие явлений, функций и средств другого языка при их контакте (при изучении иностранного языка, общении и при переводе с одного языка на другой)» [1, с. 187]. В.И. Черемисин называет конструктивную интерференцию «трансференцией» [17, с. 8]. Конструктивная интерференция проявляется, как правило, если переводчик или иной говорящий владеет несколькими иностранными языками. Если знать схожие феномены (особенности словообразования, синтаксиса и т. п.) на различных языковых уровнях, их можно применять при переводе с одного языка на другой. Так, русской лексеме *отличный* соответствует английская *different*, французская *différent*, испанская *diferente*. Соответственно, *безразличный* – *indifferent* (англ.), *indifférent* (фр.), *indiferente* (исп.).

Деструктивная интерференция может проявляться на различных языковых уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом. Рассмотрим примеры:

Представленный в статье стенд разработан и создан на кафедре «Проектирование и эксплуатация автомобилей». – *Described in the article stand was developed and constructed at the Department of Vehicle Design and Operation.*

В данном примере мы видим проявление деструктивной интерференции на уровне грамматики. Правильнее было бы перевести данное предложение как *The stand described in the article was developed and*

constructed by the Department of Vehicle Design and Operation или **The article describes the stand developed and constructed by the Department of Vehicle Design and Operation.**

Примером лексической интерференции служит следующее предложение:

Стенд разработан и создан в рамках выполняемой студенческой научной работы. – Stand was developed and constructed within the frames of the students' research work.

Под воздействием русского языка переводчик передает словосочетание *в рамках* как *within the frames*, которое правильнее было бы перевести как *as part of*.

Среди лингвистических причин возникновения интерференции наиболее частыми являются различия в системах ИЯ и ПЯ (исходный язык и переводящий язык). Несовпадение лексических, грамматических, семантических, стилистических элементов с эталонами, хранящимися в памяти переводчика, приводит к тому, что он пытается найти похожую, по его мнению, модель или конструкцию в ПЯ для осуществления перевода. Переводчик воспринимает исходный текст на основании нескольких критериев, которые он сравнивает с эталонами в своей памяти (лексическими, грамматическими, стилистическими и т. д.), приобретенными в процессе практической деятельности [18]. Как пишет А.А. Леонтьев, «подавляющее большинство ситуаций восприятия речи связано не с формированием эталона, а с использованием эталона уже сформированного» [19, с. 9]. Если перцептивный эталон не совпадает с текстом оригинала на лексическом уровне, появляется лексическая интерференция, на грамматическом – соответственно, грамматическая интерференция и т. п. Рассмотрим примеры:

Предложено использование ферментов для снятия слоя желатина по технологии снятия эмульсионного слоя и извлечения серебра. – The author suggests to use enzymes for the removal of gelatin layer by removing the emulsion layer technology and silver extraction.

Под влиянием языковой интерференции переводчик употребляет после глагола *suggests* инфинитив *to use*, хотя, следуя правилам грамматики английского языка, после данного глагола должно стоять существительное, герундий или придаточное предложение с союзом *that*. Словосочетание *для снятия* корректнее было перевести инфинитивной конструкцией *to remove*.

В результате эксперимента было выявлено равномерное распространение теплового потока. – In the result of the experiment, uniform heat flow distribution has been revealed.

В данном примере переводчик необоснованно калькирует конструкцию *в результате эксперимента* как *in the result of the experiment*. Корректнее было бы перевести данное предложение как *The experiment has revealed uniform heat flow distribution*. В данном переводе имеет место трансформация, в результате которой обстоятельство становится подлежащим.

Под влиянием русского языка начинающие переводчики нередко сохраняют типичную для родного языка конструкцию с нулевым подлежащим. Данная интерференция очень распространена в переводах в сочетании *с in the article*. Приведем несколько примеров:

The author's approach to creation of stage-by-stage algorithm of performance appraisal is given in the article.

Thus, several arguable points connected with interpretation of morphemic structure of compound names of the person are discussed in the article.

In this connection such concepts as law institution, law system and legislative system are disclosed in the article.

Правильнее было бы начать данные предложения с подлежащего *the article*: *The articles suggests ... The article discusses ... The article discloses ...*

Поскольку предметом данной работы является грамматическая интерференция, рассмотрим более подробно ее разновидности и причины.

К грамматической интерференции относят морфологической, синтаксической и пунктуационной переносы под воздействием родного языка. Так, морфологическая интерференция проявляется при переводе на уровне морфем и частей речи, «особенно там, где есть существенные различия между частями речи и их употреблением в русском и иностранном языках» [1, с. 118]. Например, существительные в русском и английском языках отличаются по категориям рода, числа и падежа.

В статье подчеркивается роль первого ректора института в совершенствовании научно-исследовательской деятельности вуза. – The article emphasizes the role the first rector of the Institute in improving research activities of the university.

В примере имеет место случай несовпадения употребления существительных в единственном и множественном числе в русском и английском языках.

Предлоги в английском языке играют более важную роль, чем в русском языке, поэтому они вызывают большие трудности при переводе.

Исследование факторов, влияющих на дисторсию оптических систем. – Examination of the factors affecting on the distortion of optical systems.

Под влиянием русского языка переводчик допустил ошибку, употребив после герундия *affecting*, не требующего после себя предлога, *on*.

Морфологическая интерференция проявляется и как неправильное употребление множественного числа некоторых имен существительных при переводе с русского языка на английский. Так, иногда грамматически неверно добавляется окончание *-s* при образовании множественного числа у существительного, имеющего латинское происхождение:

– *datum* – *data* (а не *datums*); – *phenomenon* – *phenomena* (а не *phenomenons*).

Интерференция в области синтаксиса выражается в замене синтаксических правил, свойственных каждому из контактирующих языков, правилами общими, оформляющими те же семантические отношения [20]. Одной из самых распространенных ошибок является нарушение тема-рематической организации предложения, которая отличается в русском и английском языках:

Выбрана оптимальная доза инокулята для наращивания биомассы симбиотической закваски. – The optimal dose of inocula has been selected to build the biomass of symbiotic ferment.

Рема в русском языке стремится к концу предложения, в то время как в английском она располагается в начале. При переводе данного предложения переводчику не удалось избежать синтаксической интерференции. Предложение следовало бы перевести

To increase the biomass of symbiotic starters, the optimal dose of inocula has been selected. Приведем еще один пример:

Мы считаем, что эта теория будет развита в ближайшем будущем. – We believe that this theory will be developed in the nearest future.

Под влиянием русского языка предложение переведено не инфинитивной конструкцией, а с помощью придаточного предложения. Правильнее было бы перевести его как *We believe this theory to be developed in the nearest future.*

Нередко интерференция обнаруживается и на пунктуационном уровне при переносе правил пунктуации с родного языка на иностранный:

Кроме этого в статье рассматриваются такие способы защиты авторских прав, как изъятие и уничтожение оборудования и материалов. – In addition, the article discusses such methods of copyrights defense, as the confiscation and the destruction of equipment and materials.

Данная теория подтверждается экспериментом, который может служить доказательством существования... – This theory is well confirmed by experiment, that can serve as proof of the existence...

Следуя пунктуационным правилам английского языка, запятая в обороте *such ... as ...* не требуется. Под влиянием правил пунктуации русского языка переводчик использовал запятую и перед союзом *that*.

Нередко в переводах аннотаций к научно-техническим статьям можно встретить неправильное употребление знаков препинания с числительными:

1,500 – в английском = 1500 в русском, 0,5 – в английском = 0,5 в русском.

Таким образом, в результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что причиной деструктивной грамматической интерференции является недостаточное и избыточное выявление единиц и функций ИЯ и ПЯ. Процесс выявления схожих эталонов, единиц и функций осуществляется в несколько этапов: на первом этапе переводчик сталкивается с процессом восприятия высказывания на ИЯ. На стадии опознавания это восприятие осуществляется путем сопоставления воспринимаемых объектов с эталонами объектов в памяти переводчика. Подмена перцептивных эталонов ПЯ перцептивными эталонами ИЯ является основой интерференции. Негативное влияние интерференции на качество перевода требует изучения данного феномена и развития переводческих компетенций, которые позволят ее избежать или свести до минимума. Для этого необходимо обращать внимание студентов-переводчиков на морфологические, синтаксические и пунктуационные различия в языковых системах языков уже на начальном этапе обучения переводу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе: на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004. 260 с.
2. Верещагин Е.М. Понятие «интерференция» в лингвистической и психологической литературе // Ино-

3. Вишневецкая Г.М. Интерференция и акцент : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1993. 373 с.
4. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект-Пресс, 2000. 208 с.
5. Шевченко В.Д. Введение в теорию интерференции дискурсов. Самара: СамГУПС, 2008. 194 с.
6. Шевченко В.Д. Теория интерференции дискурсов (на материале англоязычной публицистики). Самара: Самарский университет, 2010. 211 с.
7. Михайловская И.Н. Грамматическая интерференция в переводе в сфере профессиональной коммуникации // Университетские чтения–2013: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Ч. I. Пятигорск: ПГЛУ, 2013. С. 117–121.
8. Рейцак Л.К. Двужычие как социолингвистическая проблема // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 318–324.
9. Хауген Э. Проблемы двуязычного описания // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972. С. 277–289.
10. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972. С. 25–60.
11. Климов В.В. Языковые контакты // Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. М.: Наука, 1970. С. 604.
12. Diebold A. Incipient bilingualism // Language. 1961. Vol. 37. № 1. P. 98.
13. Hockett Ch. A Course in Modern Linguistics. New York: Macmillan, 1958. 621 p.
14. Skiba R. Code Switching as a Countenance of Language Interference // The Internet TESL Journal. 1997. Vol. III. № 10.
15. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Сов. энцик., 1990. 685 с.
16. Комиссаров В.Н. Проблема интерференции в теории перевода // Interferenz in der Translation. Herausgegeben von Heide Schmidt VEB Verlag Enzyklopädie. Leipzig, 1989. P. 103–108.
17. Черемисин В.И. Лексико-семантическая интерференция при переводе как особом виде языкового контакта (на материале англо-русских переводов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1992. 25 с.
18. Алимов В.В. Интерференция в переводе. М.: Ком-Книга, 2005. 232 с.
19. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Психология для студента. СПб.: Лань, 2003. 288 с.
20. Ковылина Л.Н. Синтаксическая интерференция и способы ее изучения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1983. 24 с.

REFERENCES

1. Alimov V.V. *Interferentsiya v perevode: na materiale professionalno orientirovannoy mezhkulturnoy kommunikatsii i perevoda v sfere professionalnoy kommunikatsii*. Diss. dokt. filol. nauk [Interference in translation: a study of professionally oriented cross-cultural communication and professional translation for expert communities]. Moscow, 2004, 260 p.
2. Vereshchagin E.M. Concept of “interference” in linguistic and psychological literature. *Inostrannie yazyki v visshy shkole*, 1968, no. 4, pp. 103–110.

3. Vishnevskaya G.M. *Interferentsiya i aktsent*. Diss. dokt. filol. nauk [Interference and accent]. S. Petersburg, 1993, 373 p.
4. Mechkovskaya N.B. *Sotsialnaya lingvistika* [Social Linguistics]. Moscow, Aspekt-Press Publ., 2000, 208 p.
5. Shevchenko V.D. *Vvedenie v teoriyu interferentsii diskursov* [Introduction to theory of discourse interference]. Samara, SamGUPS Publ., 2008, 194 p.
6. Shevchenko V.D. *Teoriya interferentsii diskursov (na materiale angloyazichnoy publitsistiki)* [Discourse interference theory (as exemplified in English-language social and political journalism)]. Samara, Samarskiy universitet Publ., 2010, 211 p.
7. Mikhaylovskaya I.N. Grammatical interference in translation in the field of professional communication. *Materialy nauchno-metodicheskikh chteniy "Universitetskie chteniya-2013"*. Pyatigorsk, PGLU Publ., 2013, part 1, pp. 117–121.
8. Reytsak L.K. Bilingualism as a socio-linguistic problem. *Problema dvuyazichiya i mnogoyazichiya*. Moscow, Nauka Publ., 1972, pp. 318–324.
9. Khaugen E. Problems of bilingual description. *Novoe v lingvistike*. Moscow, 1972, vol. 6, pp. 277–289.
10. Vaynraykh U. Monolingualism and multilingualism. *Novoe v lingvistike*. Moscow, 1972, vol. 6, pp. 25–60.
11. Klimov V.V. Linguistic contacts. *Obshchee yazikoznanie: formy sushchestvovaniya, funktsii, istoriya yazika*. Moscow, Nauka Publ., 1970, p. 604.
12. Diebold A. Incipient bilingualism. *Language*, 1961, vol. 37, no. 1, p. 98.
13. Hockett Ch. *A Course in Modern Linguistics*. New York, Macmillan, 1958, 621 p.
14. Skiba R. Code Switching as a Countenance of Language Interference. *The Internet TESL Journal*, 1997, vol. III, no. 10.
15. Yartseva V.N., ed. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1990, 685 p.
16. Komissarov V.N. Interference problems in translation theory. *Interferenz in der Translation. Herausgegeben von Heide Schmidt VEB Verlag Enzyklopädie*. Leipzig, 1989, pp. 103–108.
17. Cheremisin V.I. *Leksiko-semanticheskaya interferentsiya pri perevode kak osobom vide yazikovogo kontakta (na materiale anglo-russkikh perevodov)*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Lexical and grammatical interference in translation as a specific type of linguistic contact (as exemplified in English-Russian translations)]. Moscow, 1992, 25 p.
18. Alimov V.V. *Interferentsiya v perevode* [Interference in translation]. Moscow, KomKniga Publ., 2005, 232 p.
19. Leontyev A.A. *Osnovy psikholingvistiki: Psikhologiya dlya studenta* [Basics of psycholinguistics: Psychology for a student]. S. Peterburg, Lan' Publ., 2003, 288 p.
20. Kovylyina L.N. *Sintaksicheskaya interferentsiya i sposoby ee izucheniya*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Syntactical interference and ways to study it]. Kiev, 1983, 24 p.

**GRAMMATICAL INTERFERENCE IN TRANSLATION OF SCIENTIFIC-TECHNICAL TEXTS
(BASED ON ABSTRACTS OF SCIENTIFIC PAPERS TRANSLATED FROM RUSSIAN INTO ENGLISH)**

© 2015

O.A. Krapivkina, PhD (Philology), Assistant Professor of Chair “Foreign Languages”
Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk (Russia)

Ключевые слова: linguistic interference; grammatical interference; translation; translation quality.

Abstract: The paper studies translation errors caused by destructive grammatical interference. The purpose of the scientific work is to find out the causes of destructive grammatical interference in Russian-English translation of abstracts. For this purpose the author applies the approach of comparative analysis in translation. The test material is represented by translated abstracts of scientific-technical papers published in the leading Russian journals. The importance of this study and the topic itself is specified by integration of the Russian scientific community into the system of European knowledge transfer and into the international scientific-informational environment. Quite often the abstracts are translated by the people speaking English whereas they do not have basic education in interpretation or translation and they are not aware of the translation techniques that allow avoiding errors on different linguistic levels. These errors in translated abstracts do not only influence the scientific paper quality but also affect the image of a scientific journal.

The paper proves that the destructive grammatical interference is caused by the difference in the systems of source and target languages. The negative influence of the grammatical interference on the translation quality requires studying the given phenomenon as well as developing translation skills to avoid or minimize it. To achieve that, it is important to point out for the students morphological, syntactic and punctuation differences in language systems at the very start of their specialized training.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГРАЖДАНСКИХ СЛУЖАЩИХ: ПОНЯТИЕ, ДИАГНОСТИКА, РАЗВИТИЕ

© 2015

Д.С. Кумейко, ассистент кафедры «Социальные технологии»

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород (Россия)

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность; государственный служащий; государственный гражданский служащий.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению понятия информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих. Целью информатизации государственной службы является рационализация деятельности служащих за счет использования информационных и коммуникационных технологий. Процесс информатизации государственного управления предъявляет новые требования в области повышения компетентности как к государственным служащим со стажем, так и к выпускникам вузов и претендентам на вакантные должности государственной службы. Однако практический опыт показывает, что государственные служащие далеко не всегда обладают необходимыми квалифицированными умениями.

В статье обосновано авторское определение информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих. Ее структура представляется в виде четырех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, деятельностного, мотивационно-личностного, рефлексивного. Также обосновывается тот факт, что виртуальная коммуникация должна являться неотъемлемым элементом информационно-коммуникативной компетентности государственного гражданского служащего.

В статье излагаются результаты авторского социологического исследования состояния информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих Белгородской области. Исследования проведено с использованием методов экспертного опроса и анкетирования государственных гражданских служащих Белгородской области. Также сделан вывод о необходимости ее развития. Под развитием компетентности понимается ее переход на качественно новый уровень. Уровень развития определяет степень эффективности использования информационных и коммуникативных технологий в служебной деятельности. Автором предлагается следующая классификация уровней развития информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих: базовый, расширенный и профессиональный.

Социологическая диагностика информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих предполагает следующим шагом разработку рекомендаций по ее развитию. Сделана попытка обоснования применения социальных технологий. Предлагается алгоритм технологизации, включающий прохождение трех взаимосвязанных этапов.

Сегодня практический опыт показывает, что государственные служащие далеко не всегда обладают квалифицированными умениями поиска, отбора нужной информации, анализа и синтеза полученных данных, их организации, представления и передачи, умениями моделировать, проектировать, реализовывать проекты, а также решать возникающие задачи с использованием программного обеспечения. Это подтверждается и указом президента РФ от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [1], в рамках которого необходимо внедрение новых принципов кадровой политики в системе государственной гражданской службы, в том числе с использованием информационно-телекоммуникационных сетей и информационных технологий. В условиях современного информационного общества, насыщенного средствами хранения, переработки и передачи информации на базе новых информационных технологий, подготовка и переподготовка государственного служащего должна предусматривать формирование его информационно-коммуникативной компетентности в качестве базовой [2; 3].

Сегодня необходимо быть активными субъектами своей профессиональной деятельности и обладать высоким уровнем информационно-коммуникативной компетентности. Это поможет эффективно решать задачи управления в условиях постоянно меняющихся

условий жизнедеятельности общества и перспективы активного функционирования «Электронного правительства».

Информационно-коммуникативная компетентность является относительно новым видом профессиональной компетентности, связанным прежде всего с радикальным увеличением объема и сложности информации и необходимостью ее обработки, интерпретации и трансляции. Это сложное понятие, затрагивающее несколько научных направлений и широкий круг практических исследований [4–10].

Информационно-коммуникативной компетентностью государственного гражданского служащего, с нашей точки зрения, является проявленная способность служащего к созданию, анализу и трансляции массивов информации с использованием традиционных и инновационных технологий, направленная на решение задач государственного управления. При этом стоит учитывать тот факт, что данный вид компетентности имеет возможность оценки [11; 12].

Обобщение исследовательских концепций [13–15] информационно-коммуникативной компетентности с точки зрения ее функциональности позволяет представить ее в виде четырех взаимосвязанных компонентов: когнитивный компонент (технические знания, знания технологий работы, компьютерная грамотность, осведомленность, знание коммуникативных стратегий

и тактик); деятельностный компонент (умения и навыки работы с информацией, ее представление и передача, умение решать возникающие задачи с использованием программного обеспечения, навыки межличностного профессионального и виртуального общения, развитие коммуникативных умений, полученных на основе когнитивного компонента); мотивационно-личностный компонент. Он характеризует степень мотивационных побуждений, готовность и способность к использованию информационных технологий в своей деятельности, отношение государственного гражданского служащего к новым информационным технологиям, ценностные ориентации; рефлексивный компонент. Он заключается в осознании собственного уровня компетентности и проектировании его повышения, самооценке, самоорганизации и саморегуляции государственного гражданского служащего, самоуправлении собственным поведением, деятельностной рефлексии, а также в расширении самосознания, самореализации на государственной службе.

Особенностью информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих является то, что они должны уметь применять в профессиональной деятельности приобретающие все большее значение виртуальные формы коммуникации. Виртуальная коммуникация представляет собой такой способ общения, при котором контакт между собеседниками осуществляется в условиях виртуальной реальности (интернет-пространства). Способы интернет-общения исследователи разделяют по степени их интерактивности. Более интерактивные те, где общение происходит в режиме on-line, то есть чаты, системы быстрого обмена сообщениями (ICQ, QIP, Miranda и др.). Менее интерактивные способы обычно посвящены одной теме, это e-mail, обсуждение проблем между руководителями. По нашему мнению, виртуальная коммуникация должна являться неотъемлемым элементом информационно-коммуникативной компетентности государственного гражданского служащего. Это обусловлено, во-первых, внедрением в профессиональную деятельность служащих информационных систем, требующих виртуального общения как между коллегами (внутренняя среда), так и между потребителями государственных услуг – гражданами и бизнесом (внешняя среда). Во-вторых, увеличился темп коммуникации, а коммуникативные транзакции наиболее быстро совершаются именно благодаря ее виртуальным формам.

Информационно-коммуникативная компетентность государственных гражданских служащих не статична, она социодинамична. Поэтому необходимо ее постоянное развитие [16–18]. Развитие компетентности – это ее переход на качественно новый уровень. Именно поэтому необходимо обозначить уровни развития информационно-коммуникативной компетентности. Уровни развития информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих определяются нами как различные степени эффективности использования информационных и коммуникативных технологий в служебной деятельности.

Нами предлагается следующая классификация уровней развития информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих: базовый, расширенный и профессиональный.

Базовый уровень характеризуют следующие показатели: внешние мотивы освоения и использования информационных технологий в своей профессиональной работе; совокупность знаний, умений и навыков в области информатики и коммуникации, соответствующая минимальным, закрепленным в соответствующих документах, требованиям к специалистам; формализация информации и решение задач по элементарной обработке данных; знание ограниченного круга прикладных, необходимых для выполнения служебной деятельности программ, умения их использования; осознание и внутреннее принятие идеи информатизации.

Расширенный уровень информационно-коммуникативной компетентности имеет следующие показатели: наличие внутренних мотивов к использованию информационных технологий в своей профессиональной деятельности; расширенный спектр знаний, умений и навыков в области информатики; умение решать профессиональные задачи с применением новейших информационных технологий, способность к гибкому применению программ при решении различных управленческих задач; коммуникативные способности к взаимодействию с коллегами, в том числе при коллективном использовании компьютерных программ в профессиональной деятельности; понимание своих сильных и слабых сторон в области информатизации, зон профессионального развития в области новейших информационных технологий.

Профессиональный уровень развития информационно-коммуникативной компетентности характеризуют: способность государственного гражданского служащего выходить за рамки имеющегося в организации уровня информатизации и участвовать в разработке новых информационных технологий и их элементов; система знаний и умений в области информатики, позволяющая государственному гражданскому служащему свободно ориентироваться в новейших информационных технологиях, эффективно использовать их в своей профессиональной деятельности; эффективная коммуникация на всех уровнях; способности к профессиональной самореализации в использовании новейших информационных технологий, готовность к неопределенности, знание своего потенциала; служащий становится подлинным субъектом процесса информатизации государственной гражданской службы и своей профессиональной деятельности.

Эти показатели выражают основные признаки проявления информационно-коммуникативной компетентности государственного гражданского служащего в его профессиональной деятельности и могут использоваться в целях диагностики уровня ее сформированности.

В целях диагностики состояния информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих, условий и факторов, влияющих на это состояние, нами было проведено социологическое исследование с использованием методов экспертного опроса и анкетирования государственных гражданских служащих Белгородской области.

Диагностика показателей когнитивного и деятельностного блоков выявила, что государственные гражданские служащие хорошо владеют набором часто используемых в служебной деятельности программ. В целом большинство государственных гражданских

служащих находятся на базовом и расширенном уровне развития информационно-коммуникативной компетентности. Для первого из них свойственны внешние мотивы освоения и использования информационных технологий в своей профессиональной работе; ориентация на знания, умения и навыки, закрепленные в нормативных документах; формализация задач и знание ограниченного круга прикладных, необходимых для выполнения служебной деятельности программ. Для второго характерны: наличие внутренних мотивов к использованию информационных технологий профессиональной деятельности, расширенный спектр знаний, умений и навыков в области информатики; умение решать профессиональные задачи с применением новейших информационных технологий, коммуникативные способности к взаимодействию с коллегами, понимание своих сильных и слабых сторон в области информатизации.

Государственные гражданские служащие, даже напрямую связанные с реализацией профессиональных функций в виртуальной среде, как правило, ограничены строго определенным набором операций, за пределы которых они предпочитают не выходить. На своеобразный «автоматизм» в действиях государственных гражданских служащих в информационно-коммуникативных процессах указывает то, что чаще всего трудности у них возникают при внешнем, в том числе межведомственном взаимодействии, более непредсказуемом и нерегламентированном, чем внутриорганизационная коммуникация. При этом отмечается тенденция к повышению уровня ключевых компетенций в информационно-коммуникативной деятельности. Наиболее существенные проблемы развития информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих связаны с недостаточным уровнем мотивации к повышению своей ИТ-грамотности, невысоким уровнем информационно-коммуникативной грамотности. Основными причинами существующих проблем являются консерватизм установок, проявляющийся в большей мере у государственных гражданских служащих старших когорт, большой объем обязанностей и нехватка времени, не позволяющая развивать дополнительные компетенции, а также недостаточное теоретическое и методическое сопровождение процесса развития информационно-коммуникативной компетентности.

Диагностика мотивационно-личностного блока позволяет утверждать, что среди объективных факторов развития информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих в наибольшей степени значимыми являются материальные стимулы, пример руководства и общий уровень информационной среды в подразделении, организационная культура. Из объективно-субъективных факторов в наибольшей мере значим возраст государственных гражданских служащих. Так, условная граница в 50 лет разделяет их на тех, кто восприимчив к инновационным технологиям, и тех, кто достаточно консервативен в данном отношении. Имеет значение также стаж работы на государственной службе, опыт работы с компьютером и уровень образования государственных гражданских служащих. К наиболее существенным факторам субъективного порядка относится компьютерная грамотность и опыт использования информационно-

коммуникативных технологий, а также наличие интереса к новейшим разработкам в данной сфере.

Исследование рефлексивного блока показало, что самооценка информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих, как правило, является завышенной (в наибольшей степени это касается молодых специалистов). У служащих старшего возраста часто диагностируется низкая степень рефлексии в данном отношении. В выборе траекторий и форм развития информационно-коммуникативной компетентности государственные гражданские служащие не готовы затрачивать большие усилия, предпочитая менее ресурсозатратные формы – повышение квалификации и стажировки и крайне неопределенное самообразовательное направление.

В результате социологической диагностики информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих были определены ключевые проблемы ее реализации, а также факторы, влияющие на ее развитие. Логическим продолжением исследования нам представляется применение социально-технологического подхода [19; 20] к исследованию информационно-коммуникативной компетентности, то есть обоснование управленческих моделей, проектирование процесса ее развития.

Технологизация управления развитием информационно-коммуникативной компетентности предполагает: 1. Проектирование социально-технологического воздействия на объект, включающее разработку модели информационно-коммуникативных компетенций и плана мер по ее практической реализации; 2. Внедрение модели посредством конкретных мероприятий; 3. Мониторинг процесса и результатов управленческого воздействия.

Однако алгоритм технологизации представляется нам в несколько другой последовательности реализации ее этапов и подразумевает повторяющийся управленческий цикл, который включает следующие взаимосвязанные этапы:

1-й этап – создание модели информационно-коммуникативной компетентности государственных гражданских служащих;

2-й этап – проведение социологической диагностики состояния информационно-коммуникативной компетентности в виде мониторинга;

3-й этап – проведение мероприятий, направленных на внедрение модели и сопровождение этого процесса (обучение+мотивирование).

Нами представлены укрупненные этапы алгоритма, каждый из которых предполагает деление на ряд более мелких блоков действий.

Таким образом, информационно-коммуникативная компетентность в информационном обществе является одной из ключевых компетентностей государственного гражданского служащего и проявляется в профессиональной деятельности при решении задач с помощью информационных и коммуникационных технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Президент. Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления : указ № 601 от 07.05.2012 // Российская газета. 2012. 9 мая.

2. РФ. Об информации, информационных технологиях и защите информации : фед. закон № 149-ФЗ от 27.07.2006 // Российская газета. 2006. 29 июля.
3. РФ. Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг : фед. закон № 210-ФЗ от 27.07.2010 // Российская газета. 2010. 30 июля.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
5. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
6. Ахмедова М.Г., Чамкова Е.В. Коммуникативная компетентность личности: соотношение со взглядами Ю. Хабермаса // Теория и практика общественного развития. 2015. № 2. С. 11–13.
7. Панова Е.А., Баринов Д.А. Компетентностный подход в системе управления кадрами государственной службы // Государственное управление. Электронный вестник. 2014. № 45. С. 36–57.
8. Зайцева Т.В., Опарина Н.Н., Панова Е.А. Формирование квалификационных требований к государственным гражданским служащим на основе компетентностного подхода // Государственное управление. Электронный вестник. 2014. № 46. С. 277–290.
9. Кудрявцева Е.И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций. СПб.: СЗИУ РАНХиГС, 2012. 340 с.
10. Кудрявцева Е.И. Менеджмент компетенций в системе государственной гражданской службы // Управленческое консультирование. 2013. № 6. С. 22–31.
11. Оценка и профессиональное развитие государственных служащих / под ред. А.И. Турчинова. М.: РАГС, 2010. 198 с.
12. Захаров В.М. Технология оценки профессиональных компетенций государственных и муниципальных служащих // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 3-1. С. 110–118.
13. Беспалов П.В. Акмеологическая концепция развития информационно-технологической компетентности государственных служащих : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 718 с.
14. Захарова О.А. Информационно-коммуникативная компетентность государственных служащих в условиях современных социокультурных изменений : дис. ... канд. культуролог. наук. М., 2007. 154 с.
15. Базаров Т.Ю., Ладоненко М.А. Методика создания модели компетентностей // Организационная психология. 2013. Т. 3. № 3. С. 61–77.
16. Деркач А.А. Личностно-ориентированный подход к развитию и саморазвитию государственных служащих. М.: РАГС, 2002. 78 с.
17. Захаров В.М. Управление профессиональным развитием государственных и муниципальных служащих. Белгород: Белгород, 2014. 260 с.
18. Проблемы профессионального развития и кадровых процессов на государственной гражданской службе: социологический анализ / общ. ред. А.И. Турчинова. М.: Буки Веди, 2014. 234 с.
19. Бабинцев В.П. Имитационные практики в государственном и муниципальном управлении // Власть. 2012. № 5. С. 24–29.
20. Иванов В.Н., Патрушев В.И. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления. М.: Экономика, 2001. 324 с.

REFERENCES

1. Executive Order of the President of Russia «On the guidelines for improvement of the state management system» of May 07, 2012 no. 601. *Rossiyskaya gazeta*, 2012, 9th of May.
2. RF Federal Law «On information, informational technologies and information security» of July 27, 2006 no. 149-FZ. *Rossiyskaya gazeta*, 2006, 29th of July.
3. RF Federal Law «On organization of state and municipal services provision» of July 27, 2010 no. 210-FZ. *Rossiyskaya gazeta*, 2010, 30th of July.
4. Raven J. *Kompetentnost' v sovremennom obshchestve* [Competence in Modern Society. Its Identification, Development and Release]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2002, 396 p.
5. Bazarov T.Yu., Erofeyev A.K., Shmelyov A.G. Collective definition of the notion «competence»: An attempt to acquire semantic regularities from fuzzy expert knowledge. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 87–102.
6. Akhmedova M.G., Chankova E.V. Personal communicative competence: correlation with views of J. Habermas. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 2, pp. 11–13.
7. Panova E., Barinov D. Competence-based Approach to Human Resources in Civil Service. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronniy vestnik*, 2014, no. 45, pp. 36–57.
8. Zayceva T.V., Oparina N.N., Panova E.A. Qualification Requirements for Civil Servants: The Competence Approach. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronniy vestnik*, 2014, no. 46, pp. 277–290.
9. Kudryavtseva E.I. *Kompetentsii i menedzhment: kompetentsii v menedzhmente, kompetentsii menedzherov, menedzhment kompetentsiy* [Competences and management: competences in management, competences of managers, competence management]. S. Petersburg, SZIU RANHiGS Publ., 2012, 340 p.
10. Kudryavtseva E.I. Competence Management in the System of State Civil Service. *Upravlencheskoe konsultirovanie*, 2013, no. 6, pp. 22–31.
11. Turchinov A.I., ed. *Otsenka i professionalnoe razvitie gosudarstvennikh sluzhashchikh* [Assessment and professional development of government employees]. Moscow, RAGS Publ., 2010, 198 p.
12. Zakharov V.M. Assessment technology of professional competence of state and municipal servants. *European Social Science Journal*, 2014, no. 3-1, pp. 110–118.
13. Bespalov P.V. *Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya informatsionno-tekhnologicheskoy kompetentnosti gosudarstvennikh sluzhashchikh*. Diss. dokt. ped. nauk [Acmeological conception of information and technological competence development of government employees]. Moscow, 2006, 718 p.
14. Zakharova O.A. *Informatsionno-kommunikativnaya kompetentnost' gosudarstvennikh sluzhashchikh*

- v usloviyakh sovremennikh sotsiokulturnikh izmeneniy.* Diss. kand. kulturolog. nauk [Informational and communicative competence of government employees in modern social and cultural changes]. Moscow, 2007, 154 p.
15. Bazarov T., Ladionenko M. The method of the creation of the model of competences. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2013, vol. 3, no. 3, pp. 61–77.
 16. Derkach A.A. *Lichnostno-orientirovanniy podkhod k razvitiyu i samorazvitiyu gosudarstvennikh sluzhashchikh* [Person-oriented approach towards development and self-development of government employees]. Moscow, RAGS Publ., 2002, 78 p.
 17. Zakharov V.M. *Upravlenie professionalnim razvitiem gosudarstvennikh i munitsipalnikh sluzhashchikh* [Management of government and municipal employees' professional development]. Belgorod, Belgorod Publ., 2014, 260 p.
 18. Turchinov A.I., ed. *Problemy professionalnogo razvitiya i kadrovikh protsessov na gosudarstvennoy grazhdanskoy sluzhbe: sotsiologicheskiy analiz* [Problems of professional development and personnel processes in government and civil service: sociological analysis]. Moscow, Buki Vedi Publ., 2014, 234 p.
 19. Babintsev V.P. Simulation practices in government and municipal management. *Vlast'*, 2012, no. 5, pp. 24–29.
 20. Ivanov V.N., Patrushev V.I. *Innovatsionnie sotsialnie tekhnologii gosudarstvennogo i munitsipalnogo upravleniya* [Innovation social technologies of government and municipal management]. Moscow, Ekonomika Publ., 2001, 324 p.

COMMUNICATIVE AND INFORMATION COMPETENCE OF CIVIL SERVANTS: CONCEPT, DIAGNOSTICS, AND DEVELOPMENT

© 2015

D.S. Kumeyko, assistant of Chair “Social Technologies”
Belgorod State National Research University, Belgorod (Russia)

Keywords: competence; communicative and information competence; government employee; civil servant.

Abstract: The paper considers the concept of communicative and information competence of civil servants. The purpose of public service informatization is to streamline its employees' work through application of information and communicative technologies. The informatization process of public administration makes new demands for improving competence both of experienced civil servants and graduates or applicants for vacant positions in public service. However, practice shows that civil servants almost never have the necessary expertise.

The research paper substantiates the author's definition of information-communicative competence of civil servants. Its structure is represented by four interrelated components: cognitive, operational, motivational-personal, and reflective. It also substantiates the fact that the virtual communication should be an integral part of information-communicative competence of the state civil servant.

The paper presents the results of the author's sociological study the objective of which was to distinguish the state of information and communicative competence of civil servants in Belgorod region. The research has been conducted by using the method of expert survey and questioning of civil servants of Belgorod region. The results reveal the necessity of their expertise development which means its qualitative improvement. The level of development determines the degree of efficiency of the use of information and communication technologies in the professional activity. The author proposes the following classification of information-communicative competence of civil servants: a basic level, advanced and a professional one.

Sociological diagnostics of information-communicative competence of civil servants involves working out recommendations for the development of the competence. There is an attempt to justify the use of social technologies. The paper describes algorithm of technologization that includes three interconnected phases.

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕКСУАЛЬНОГО И РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

© 2015

И.С. Морозова, доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Общая психология и психология развития»

К.Н. Белогой, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология и психология развития»

Ю.В. Борисенко, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология и психология развития»

Т.О. Отт, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология и психология развития»

Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: сексуальное здоровье; репродуктивное здоровье молодежи; репродуктивная мотивация.

Аннотация: Статья посвящена проблемам исследования возрастнопсихологических аспектов сексуального и репродуктивного здоровья молодежи, сексуальных представлений и особенностей репродуктивного поведения молодежи. В статье отражены современные подходы к пониманию специфики формирования сексуальности человека в онтогенезе, выделены уровни регуляции репродуктивного поведения. Определены особенности формирования полоролевой идентичности на различных возрастных этапах, рассматривается влияние семьи и других социальных институтов на становление моделей полоролевого и сексуального поведения. Обосновано значение периода юности и ранней взрослости как этапа оформления сексуальной идентичности личности, осознания и отработки сексуальных реакций личности, выстраивания взаимоотношений с противоположным полом.

При рассмотрении вопроса обеспечения оптимальных условий становления сексуальной идентичности личности аргументированно доказывается необходимость опоры на выделенные критерии нормы сексуальности.

Выделены социальные, исторические и культурные факторы становления сексуальной идентичности личности: социальная стратификация, соотношение психофизиологического и социального статусов личности, информационная составляющая просвещения. Рассмотрены социально-психологические регуляторы репродуктивного поведения, имеющие уровневую характеристику. Проанализированы особенности сексуального и репродуктивного поведения человека, имеющего внебрачные сексуальные отношения.

Приводятся данные пилотажного исследования, направленного на выявление основных особенностей представлений молодежи о сексуальном здоровье, брачном, репродуктивном и родительском поведении. Данные, полученные с помощью анкетирования, специально разработанных и апробированных методик и беседы, анализируются с точки зрения осведомленности респондентов о различных аспектах сексуального здоровья: социальных, психологических и медицинских, например, в вопросах контрацепции и особенностей репродуктивной мотивации. Выводы, сформулированные по результатам исследования, могут быть использованы в рамках психологической работы в индивидуальной работе, а также в добрачном и семейном консультировании.

В современном обществе именно закономерности юношеского этапа онтогенеза, а также периода ранней взрослости являются основой для определения источников сексуального и репродуктивного здоровья личности. Это период оформления сексуальной идентичности личности, осознания и отработки сексуальных реакций личности, выстраивания взаимоотношений с противоположным полом [1]. Сексуальное и репродуктивное поведение личности обусловлено гендерными ролями и стереотипами, принятыми в обществе и его конкретном слое [2]. Однако на фоне происходящей в современном обществе трансформации традиционной системы половой стратификации гендерная роль претерпевает серьезные изменения [3].

Рассматриваемая проблема закономерно привлекает внимание многих исследователей. Однако, хотя теоретически влияние родительского поведения на развитие ребенка описано всесторонне и достаточно давно, проблема оценки собственного межличностного взаимодействия в зеркале оценки успешности и качества супружеских отношений родителей является почти не изученной и особенно актуальной [4].

С момента рождения ребенка важнейшее значение для становления его полоролевой идентичности приобретает окружающая среда, в первую очередь – родители. Правильное представление о своей половой при-

надлежности формируется к 1,5–2 годам [1]. Младший школьный возраст – период формирования системы представлений и моделей полового поведения для обоих полов, формируемой в контексте учебной деятельности со сверстниками [2]. Однако правильное полоролевое поведение родителей в этом возрасте влияет на формирование гендерной идентичности ребенка, как прежде [1].

Подростковый возраст – это период с 12 до 18 лет – время формирования психосексуальных реакций и психосексуальной ориентации и максимального функционирования эндокринной системы. В это время на основе индивидуальных особенностей и опыта формируется личность, происходит эмансипация от семьи, вырабатывается собственное мировоззрение, социальное сознание, оформляются представления об отцовской и материнской роли [5].

В юношеском возрасте и ранней взрослости свое полоролевое и сексуальное поведение человек строит, находясь в рамках взаимоотношений с родителями, под влиянием усвоенной от них модели полоролевого поведения и часто в противовес или в дополнение к отношениям с родителями, а также исходя из представления о «нормальности» определенного поведения [6].

Здесь необходимо отметить, что понятие сексуальной нормы не тождественно понятию сексуального

здоровья, но является его неотъемлемой частью. Сексуальное здоровье, с точки зрения В.В. Кришталя [1], включает помимо сексуальной нормы еще и сексуальную адаптацию. По определению ВОЗ: сексуальное здоровье – интеграция соматических, эмоциональных, интеллектуальных и социальных аспектов сексуального благополучия, которые положительно обогащают и возвышают личность, коммуникацию, любовь [6]. Сексуальное здоровье предполагает: доступ к информации, образованию, медицинскому обслуживанию, положительный, уважительный подход к сексуальности, свободу от принуждения и насилия, делает возможной безопасную и приятную сексуальную жизнь. Сексуальная оптимальная норма определяется по окончании формирования организма (20–25 лет). Выделяют основные критерии нормы сексуальности: оптимальная биологическая норма, оптимальная социальная норма сексуальности, психологическая норма сексуальности, социально-психологическая норма сексуальности [1].

Следует отметить, в современном обществе происходит достаточно четкое разграничение родительской и сексуальной сферы [7]. Достижения современной медицины и науки позволяют не только разграничить эти две сферы жизни взрослого человека, но и более осмысленно подходить к родительству [8]. В последние десятилетия в развитых странах заметна тенденция рождения детей в более позднем возрасте, что позволяет некоторым ученым сделать вывод о том, что родительство связано не только с сексуальной потребностью, но и различными другими, в том числе и потребностью в продолжении рода, в ученике, в аффилиации, существует целый блок социальных потребностей [9].

Таким образом, в основе репродуктивного поведения лежат различные, в том числе и биологические, обусловленные потребности. При этом способность иметь детей является, с одной стороны, характеристикой взрослого человека, а с другой, не является достаточным основанием для рождения ребенка [10]. Социально-психологические регуляторы репродуктивного поведения соотносятся, на наш взгляд, с тремя уровнями:

1. Макроуровень – экономическое развитие общества, демографическая политика государства, урбанизация, занятость женщин, культурные и этнические условия;

2. Мезоуровень – социально-психологические факторы регулирования рождаемости на уровне семьи, как прародительской, так и собственной, например, структура и состав семьи, распределение ролей в семье, отношение супругов к беременности, полу и числу детей;

3. Микроуровень – факторы регулирования рождаемости на уровне личности, такие как потребность в детях, репродуктивные мотивы, индивидуально-личностные свойства, ценность ребенка, психологическая готовность к родительству [11].

Проблемы макро- и мезоуровней тесно взаимосвязаны и преломляются через индивидуально-психологические особенности личности, исследуемые на микроуровне. Еще одной особенностью современного репродуктивного поведения современной молодежи являются внебрачные сексуальные отношения, которые вопросы рождения детей ставят в разряд «нежелательных» [12]. Здесь проблемы взаимоотношений и ответственности тесно взаимосвязаны со здоровьем в первую очередь женщины и ребенка [13], а также возможностью

рождения и воспитания такого ребенка. Во внебрачных отношениях эти вопросы становятся более драматичными [14], и именно поэтому проблемы образования, воспитания личности, в том числе и ее сексуальной культуры и просвещения, являются особо актуальными в настоящее время. В свете проблемы просвещения интересны следующие цифры: еще Д. Хант выяснил, что как источник сексуальной информации: на первом месте оказались друзья, 2/3 мужчин и 4/5 женщин общались, что их отцы никогда не затрагивали в разговорах с ними эту тему, 3/4 мужчин и 1/2 женщин сообщили то же самое о своих матерях, только 9 % мужчин считали, что почерпнули в свое время информацию из бесед с отцами; матерей в качестве источника информации не указал почти никто [15]. Мы считаем, что сексуальное просвещение является достаточно сложным и не решенным до сих пор вопросом, решение которого неотделимо от воспитания личности в целом.

Несмотря на широкую представленность работ по сексуальному просвещению, согласно статистическим данным медиков, одним из самых популярных средств регулирования рождаемости в нашей стране до сих пор является аборт. Это имеет тяжелейшие последствия: демографические, экономические, политические и медицинские; наносит огромный вред здоровью – соматическому, репродуктивному и психологическому, как конкретной женщины, так и населения в целом – вследствие появления проблем в системе медицинского сопровождения вынашивания беременности и родовспоможения. Это усугубляется тем, что для нашей страны сейчас характерна недостаточность специальных знаний, низкая сексуальная культура общества, невежество в вопросах сексуальности, репродуктивного поведения.

В рамках реализации проекта нами были разработаны и модифицированы опросные и проективные диагностические методики [16]: опросник «Репродуктивные мотивы», проективная методика Т.С. Миковой, Е.А. Холдыревой «Прогнозирование репродуктивного поведения» и специально разработанная анкета [17]. В исследовании приняли участие 68 женщин в возрасте от 20 до 35 лет. Группы были уравнены по образованию, статусу, семейному положению. Для разделения выборки на две группы мы воспользовались периодизацией развития Э. Эриксона – половина обследованных женщин находилась в периоде ранней зрелости, половина – средней.

Результаты, в общем, могут быть описаны следующим образом: на вопрос «Считаете ли вы себя человеком, образованным в сексуальном плане?» 64 % респондентов ответили «Скорее да, чем нет». Однозначно положительный ответ дали 33 %, «Скорее нет, чем да» – 4 %, отрицательный ответ не дал никто.

При ответе на вопрос «Откуда вы впервые узнали о сексе?» популярностью пользовались варианты «От друзей», «Из СМИ (телевидение, газеты, журналы, Интернет и т. п.)», «Из книг или учебников». Вариант «От родителей» отмечали редко, вариант «От врача или педагога» не выбрал никто. Таким образом, анализ анкет показал, что большинство родителей не уделяют вопросам полового воспитания достаточно внимания, что, возможно, является следствием того, что сами родители не получали такого воспитания в своих семьях [18]. Кроме того, педагоги и медицинские работники не проявляют инициативы при информировании молодежи

в этой области. Судя по ответам на следующий вопрос («Откуда вы получаете сведения о сексуальной жизни сейчас?»), ситуация приобретения информации меняется с возрастом. Большинство испытуемых указали такие источники, как СМИ, друзья/сверстники, собственный опыт.

Наиболее трудным в процессе анкетирования оказалось получить развернутый обоснованный ответ на вопрос о преимуществах и недостатках существующих средств контрацепции. Дополнительные трудности при анализе ответов составлял факт часто встречающихся заблуждений и очень живучих в сознании людей предрассудков о методах контрацепции, таких как: «от гормональных таблеток набирают вес», «при использовании презерватива не получаешь удовольствия», «химические контрацептивы негативно влияют на внутреннюю среду организма» и т. п.

Интересные результаты были получены с помощью корреляционного анализа. Отрицательно коррелируют возраст и семейное положение ($-0,269$). Со многими параметрами коррелирует возраст сексуального дебюта. В частности, с желанием первого полового контакта ($0,695$), с использованием контрацептивов ($0,888$), случаем аборта ($0,821$), с активностью половой жизни на данный момент ($0,548$). Респонденты в большей степени согласны выйти замуж за человека более образованного, старшего по возрасту, больше зарабатывающего и непривлекательного. Напротив, женщины в значительно меньшей степени согласны вступить в брак с человеком менее образованным, более молодым, не имеющим постоянной работы и меньше зарабатывающим. Также в ответах на вопрос о желании вступить в брак с нелюбимым, но обладающим всеми ценными для респондента качествами 1/3 ответила положительно, 2/3 – «Нет» и «Скорее нет, чем да». Сопоставляя данные анкетного опроса, мы обнаружили значимые различия относительно возраста, в котором женщины хотели бы обзавестись детьми: в ранней взрослости – это 25 лет, в средней взрослости – 27 лет. Выраженность репродуктивных мотивов испытуемых представлена в таблице 1.

Проверка данных по u -критерию Манна-Уитни показала, что статистически значимых различий в репродуктивных мотивах женщин периода ранней и средней взрослости нет.

Однако найдены статистически значимые различия в данных, отражающих причины не заводить ребенка.

Женщины в период ранней взрослости называют больше причин не заводить ребенка, чем женщины средней взрослости. Среди важнейших причин, препятствующих рождению ребенка, с точки зрения молодых женщин, выделяются ограничение социальных контактов после рождения ребенка, уход за ребенком препятствует самореализации и создает проблемы в браке.

Отказ от рождения ребенка также разно мотивирован у женщин ранней и средней взрослости. Женщины в период ранней взрослости делают акцент на социальную сторону жизни и субъективное ощущение ограничения свободы; женщины в период средней взрослости называют в качестве причин отказа от рождения ребенка материальные (финансовые) затруднения.

Данные, полученные с помощью проективной методики «Прогнозирование репродуктивного поведения», свидетельствуют: большинство исследуемых женщин выбрали сохранение беременности в предложенных для рассмотрения сложных жизненных ситуациях. Кардинальных различий по проективной методике не выявлено. Таким образом, на бессознательном уровне отношение к абортному поведению примерно одинаково в группах женщин разного возраста. Однако для более молодых женщин сложной ситуацией является конфликт между рождением ребенка и внесемейными ценностями (карьерой) и проблемы «студенческой» беременности, бытовой и материальной неустроенности; для женщин в период средней взрослости важнее оказался конфликт в расширенной семейной системе, а также стремление удержать мужа с помощью рождения ребенка (таблица 2).

Таким образом, женщины в ранней взрослости ориентированы на личные отношения с партнером. Данная особенность целиком отражает возрастной кризис достижения интимности, близости (по Э. Эриксону). В средней взрослости женщины психологическая готовность к материнству гораздо выше, они более продуктивно относятся к созданию семьи, что совпадает с возрастными задачами данного периода.

Таким образом, можно сделать вывод, что специфика современных сексуальных и репродуктивных представлений студенческой молодежи, с одной стороны, позволяет открыто обсуждать различные проблемы со сверстниками, а с другой – говорит о наличии множества заблуждений в сексуальной сфере и необходимости научно-построенного сексуального воспитания,

Таблица 1. Уровень выраженности мотивов, побуждающих к рождению детей

Репродуктивные мотивы	Женщины 20–25 лет			Женщины 26–35 лет		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Беременность ради ребенка	76 %	20 %	4 %	80 %	20 %	0 %
Беременность от любимого человека	76 %	20 %	4 %	60 %	32 %	8 %
Соответствие ожиданиям семьи	8 %	68 %	24 %	8 %	60 %	32 %
Соответствие социальным ожиданиям	0 %	32 %	68 %	0 %	36 %	64 %
Беременность как протест	4 %	16 %	80 %	0 %	24 %	76 %
Беременность ради сохранения отношений	8 %	44 %	48 %	4 %	56 %	40 %
Беременность как уход от настоящего	8 %	40 %	52 %	20 %	64 %	16 %
Рождение ребенка для получения выгоды	0 %	28 %	72 %	0 %	16 %	84 %
Реализация своих стремлений через ребенка	8 %	60 %	32 %	4 %	64 %	32 %
Беременность ради сохранения здоровья	4 %	48 %	48 %	4 %	52 %	44 %

Таблица 2. Прогнозирование репродуктивного поведения (проективная методика)

Суть конфликта, представленного в рассказе	Женщины 20–25 лет			Женщины 26–35 лет		
	Родить ребенка	Родить ребенка с поддержкой близких	Сделать аборт	Родить ребенка	Родить ребенка с поддержкой близких	Сделать аборт
Конфликт между ценностью ребенка и карьеры	32 %	64 %	4 %	56 %	44 %	0 %
Стремление родить ребенка, чтобы удержать или вернуть мужа	64 %	20 %	16 %	56 %	20 %	24 %
«Студенческая» беременность, проблемы в расширенной семейной системе	36 %	44 %	20 %	16 %	68 %	16 %
Гибель отца ребенка	72 %	24 %	4 %	76 %	20 %	4 %

обучения и просвещения, которые могут обеспечить более открытые и честные отношения мужчин и женщин, что, в свою очередь, приведет к ослаблению сексуальной агрессии, развенчанию многих легенд и мифов о сексуальности, взаимоотношениях полов и рождении детей и изменению стереотипов, сложившихся в этой сфере человеческого бытия.

Таким образом, психологические исследования проблем репродуктивного поведения и сексуального здоровья требуют дальнейших исследований и накопления эмпирического материала. В настоящее время задачей психологов, работающих с молодежью, особенно с молодой семьей на этапе беременности и рождения детей [19], является разработка программ, методов и методик работы по созданию общности родительских ролей конкретной семейной пары [20].

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, в рамках научно-исследовательского проекта №14-36-01016а1 «Уровни регуляции репродуктивного поведения и репродуктивное здоровье молодежи», 2014-2015.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Кришталь В.В., Гульман Б.Л. Сексология. Т. 1. Нормальная сексология. Харьков: Академия сексологических исследований, 1997. 352 с.
- Кон И.С. Мужчины в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 496 с.
- Parke R.D. Fathers and families // Bornstein M.H. Handbook of parenting. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 2002. Vol. 3. P. 27–73.
- Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2005. 368 с.
- Борисенко Ю.В. Специфика родительского отношения мужчин, выросших в условиях патерналистской депривации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 2-1. С. 143–148.
- Fthenakis W.E. Väter, Band I, Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung. München: Urban & Schwarzenberg, 1985. 449 p.
- Maurer T.W., Pleck J.H., Rane T.R. Parental identity and reflected appraisals: Measurement and gender dynamics // Journal of Marriage and the Family. 2001. № 63. P. 309–321.
- Doherty W.J. Family theories and methods: A contextual approach // Boss P.G., Doherty W.J., LaRossa R., Schumm W.R., Steinmetz S.K. Family theories and methods: A contextual approach. New York: Plenum Press, 1993. P. 3–30.
- Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 240 с.
- Pleck J.H. Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes and paternal involvement: levels, sources, and consequences // Lamb M.E. The role of the father in child development. 5th ed. New York: Wiley, 2010. P. 58–93.
- Морозова И.С., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В., Отт Т.О. Построение уровневой модели регуляции репродуктивного поведения молодежи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2-1. С. 167–172.
- Connell R. Hegemonic masculinity: rethinking the concept // Gender and Society. 2005. Vol. 19. № 6. P. 829–859.
- Pleck J.H., Hofferth S. Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents // Fathering. 2008. № 6. P. 267–286.
- Еггебен Д.Д., Кноестер С. Does fatherhood matter for men? // Journal of Marriage and Family. 2001. № 63. P. 381–393.
- Белогай К.Н., Морозова И.С., Борисенко Ю.В., Отт Т.О. Сексуальное и репродуктивное здоровье молодежи в контексте психологии семьи // Семейная психология и семейная терапия. 2014. № 1. С. 33–46.
- Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2006. 432 с.
- Морозова И.С., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В., Отт Т.О. Апробация опросника «Репродуктивные мотивы» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 3-3. С. 140–145.
- Чикалова Е.А. Исследования отцовства и маскулинности: точки пересечения // Женщина в российском обществе. 2012. № 2. С. 43–53.
- Bouchard G. Intergenerational Transmission and Transition to Fatherhood: A Mediated-Moderation Model of Paternal Engagement // Journal of Family. 2012. Vol. 26. № 5. P. 747–755.

20. Шютценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. М.: Психотерапия, 2011. 253 с.

REFERENCES

1. Krishtal' V.V., Gul'man B.L. *Seksologiya. Tom 1. Normalnaya seksologiya* [Sexology. V.1. Standard sexology]. Kharkov, Akademiya seksologicheskikh issledovaniy Publ., 1997, 352 p.
2. Kon I.S. *Muzhchina v menyayushchemsya mire* [A male in the changing world]. Moscow, Vremya Publ., 2009, 496 p.
3. Parke R.D. Fathers and families. Bornstein M.H. *Handbook of parenting*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 2002, vol. 3, pp. 27–73.
4. Ovcharova R.V. *Psikhologiya roditelstva* [Psychology of parenting]. Moscow, Akademiya Publ., 2005, 368 p.
5. Borisenko Y.V. The specifics of fathering in men who grew up without a father. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 2-1, pp. 143–148.
6. Fthenakis W.E. *Väter, Band I, Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung*. München, Urban & Schwarzenberg, 1985, 449 p.
7. Maurer T.W., Pleck J.H., Rane T.R. Parental identity and reflected appraisals: Measurement and gender dynamics. *Journal of Marriage and the Family*, 2001, no. 63, pp. 309–321.
8. Doherty W.J. Family theories and methods: A contextual approach. Boss P.G., Doherty W.J., LaRossa R., Schumm W.R., Steinmetz S.K. *Family theories and methods: A contextual approach*. New York, Plenum Press, 1993, pp. 3–30.
9. Filippova G.G. *Psikhologiya materinstva* [Psychology of motherhood]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2002, 240 p.
10. Pleck J.H. Paternal involvement: revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes and paternal involvement: levels, sources, and consequences. Lamb M.E. *The role of the father in child development*. 5th ed. New York, Wiley, 2010, pp. 58–93.
11. Morozova I.S., Belogay K.N., Borisenko Yu.V., Ott T.O. Building level model of youth's reproductive behavior regulation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 2-1, pp. 167–172.
12. Connell R. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Society*, 2005, vol. 19, no. 6, pp. 829–859.
13. Pleck J.H., Hofferth S. Mother involvement as an influence on father involvement with early adolescents. *Fathering*, 2008, no. 6, pp. 267–286.
14. Eggebeen D.J., Knoester C. Does fatherhood matter for men? *Journal of Marriage and Family*, 2001, no. 63, pp. 381–393.
15. Belogay K.N., Morozova I.S., Borisenko Yu.V., Ott T.O. Sexual and reproductive health of the youth in terms of family psychology. *Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya*, 2014, no. 1, pp. 33–46.
16. Lidars A.G. *Psikhologicheskoe obsledovanie semyi* [Psychological inspection of a family]. Moscow, Akademiya Publ., 2006, 432 p.
17. Morozova I.S., Belogay K.N., Borisenko Yu.V., Ott T.O. Testing of "reproductive motives" questionnaire. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 3-3, pp. 140–145.
18. Chikalova E.A. Studies of fatherhood and masculinity: points of intersection. *Zhenshchina v rossiyskom obshchestve*, 2012, no. 2, pp. 43–53.
19. Bouchard G. Intergenerational Transmission and Transition to Fatherhood: A Mediated-Moderation Model of Paternal Engagement. *Journal of Family*, 2012, vol. 26, no. 5, pp. 747–755.
20. Schützenberger A. *Sindrom predkov. Transgeneracionne svyazi, semeynye tayny, sindrom godovshchiny, peredacha travm i prakticheskoe ispolzovanie genosotsiogrammy* [Aie, mes Aieux! Liens transgenerationels, secrets de famille, syndrome d'anniversaire, transmission des traumatismes et pratique du genosociogramme]. Moscow, Psikhoterapiya Publ., 2011, 253 p.

**AGE AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SEXUAL AND REPRODUCTIVE
BEHAVIOR OF THE YOUTH**

© 2015

I.S. Morozova, Doctor of Science (Psychology), Professor,

Head of Chair "General Psychology and Developmental Psychology"

K.N. Belogay, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "General Psychology and Developmental Psychology"

Y.V. Borisenko, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "General Psychology and Developmental Psychology"

T.O. Ott, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "General Psychology and Developmental Psychology"

Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: sexual health; youth reproductive health; reproductive motivation.

Abstract: The paper is devoted to the study of age and psychological aspects of sexual and reproductive health of the youth, sexual stereotypes, and reproductive behavior of the youth. In the work the authors analyze modern approaches to understanding of development specifics of the human sexuality in ontogenesis and define the reproductive behavior regulation levels. The paper determines gender and role identity formation at various age stages, considers the influence of a family and other social institutes on formation of gender and sexual behavior models. The authors substantiate the significance of youth and early maturity period as the stage of personal sexual identity development, phase of understanding and practicing personal sexual reactions, and forming relationships with the opposite gender.

The authors prove the essential need of considering the defined criteria of sexual health when studying the issue of providing the optimum conditions for personal sexual identity formation. Therefore we define social, historical and cultural factors of personal sexual identity formation, such as: social stratification, psychophysiological and social personal statuses conflict, and education. We postulate that the social and psychological regulators of reproductive behavior have different levels and analyze the features of sexual and reproductive behavior of the person having out-of-marriage sexual relations.

The paper contains the data of a pilot research aimed at revealing the basic peculiarities of the youth's awareness about sexual health, marriage, reproductive and parent behavior. The data obtained through questionnaires give the representation of respondents' awareness about social, psychological and medical (for instance, contraception) aspects of sexual health and reproductive motivation. The information presented in the conclusion of the research can be used within the psychological work in individual, pre-matrimonial and family consultations.

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО СОЗНАТЕЛЬНОГО КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭВОЛЮЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

© 2015

С.Е. Моторная, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика»
Севастопольский государственный университет, Севастополь (Россия)

Ключевые слова: эволюционное развитие общества; коллективное бессознательное; коллективное сознательное; дискурсивное мышление; модель АГОЛМ; глобализация; духовно-нравственный потенциал; ценности личности.

Аннотация: В процессе познания выявление правильного ориентира, а в дальнейшем задание направления жизни человечества, его развития по эволюционному пути – первоначально. Прежде всего направление развития зависит от состояния сознания людей на Земле. Поэтому в статье мы анализируем аспекты формирования *коллективного сознательного* на основе рассмотрения эволюционного процесса развития сознания человека и социальных процессов в обществе, что и составило цель нашего исследования.

На основе модели АГОЛМ проведен анализ этапов эволюционной изменчивости сознательного с акцентом на его коллективной сущности, а также соответствующих им состояний общественных процессов на протяжении веков. Представлено развитие человеческого сознательного через четыре этапа – от коллективного бессознательного до необходимого сегодня для эволюции коллективного сознательного.

Проведенное исследование показало, что дискурсивное мышление является формирующим фактором для создания коллективного сознательного при условии определенной степени развития у человека духовно-нравственного потенциала. Выявлено, что отличительным признаком настоящего состояния общества, соответствующего четвертому этапу эволюционного конуса, является необходимость создания творческих (малых) групп с коллективным мышлением, способных решать глобальные задачи, стоящие перед человечеством в его развитии.

В высшей школе сегодня сосредоточены мировые умственные резервы. Поэтому в дальнейшем наши исследования будут сконцентрированы на нахождении факторов, позволяющих совершенствовать личностные качества будущего выпускника высшей школы, которые создадут основу для формирования коллективного сознательного.

В текущий период развития наблюдается рост численности населения планеты. Этот рост идет по геометрической прогрессии и опережает все темпы увеличения населения, которые когда-либо существовали на Земле. Поэтому в условиях возрастания численности населения умение общаться становится первоначально важным для каждого человека в его повседневной социальной жизни и деятельности.

Умение понимать друг друга и договариваться между собой в ситуациях различной сложности решаемых задач зависит в значительной мере от умения говорить, выражать свои мысли, слушать и быть понятым собеседником. Определяющим аспектом общения является речь, важнейшим – дискурс, отражающий экстернизацию сложных мыслительных процессов, происходящих в сознании и отражающих его содержание. Многие также зависят от уровня развития мышления, степени зрелости интеллекта и интуитивного прозрения. Успешная профессиональная деятельность также основывается на способности человека осуществлять конструктивное общение, в котором не просто отсутствуют конфликты, а существует взаимопонимание и творческое мышление как результат коллективных мыслительных действий, и которое приводит к продуктивному созидательному творческому акту.

Вместе с тем уровень задач, которые сегодня решает человечество, требует коллективных действий и коллективного мышления. Только так может быть осуществлено поступательное движение по пути эволюции. Поэтому проблема формирования коллективного сознательного является актуальной и насущной.

Различные аспекты проблемы исследования сознания и мышления представлены в работах Платона, Аристотеля, Ф. Аквинского, Р. Декарта, Б. Спинозы,

Г. Лейбница, Т. Гоббса, Дж. Локка, Х. Вольфа, М. Мендельсона, Ф. Якоби, И. Гамана, И. Канта, Г. Гегеля, М. Фуко и др. К.Г. Юнг ввел понятие коллективного бессознательного. В 1898 г. Э. Дюркгейм ввел феномен «коллективных представлений», которые, по его мнению, детерминируют картину мира отдельного индивида. Э. Дюркгейм считал, что поведение индивида определяется коллективным сознанием. Ученый был сторонником идеи о том, что необходимо единение социума на основе общепризнанных социальных ценностей, ценностно-нормативной интегрированности общества. В построении своих выводов Э. Дюркгейм исходил из коллективной сущности человека.

Актуальные для формирования коллективного сознательного работы по дискурсу и дискурсивному мышлению представлены в трудах М.Б. Чижевской [1], Н.Д. Арутюновой [2], В.З. Демьянкова [3], В.И. Ильина [4], А.А. Храповой, А.Г. Русановой [5]. К.Ф. Седов [6] в своей работе «Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции» делает акцент на онтогенезе речевого мышления. Структура дискурса интересует автора как отражение особенностей языковой личности – в общем и уровня ее дискурсивной компетенции – в частности. К.Ф. Седов разработал модель эволюции коммуникативной компетенции человека. Теоретические и прикладные вопросы коллективного сознания в современной научной литературе рассматриваются лишь косвенно в работах М.И. Еникеева [7], Н.Г. Крысько [8], Д. Майерса [9] и др. Внимание к этой проблеме явно ослаблено, что, на наш взгляд, находится в противоречии с потребностями, диктуемыми временем.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что проблема развития сознания и мыслительных

процессов представлена довольно широко. Однако вопросы, связанные с коллективным сознательным в его эволюционном аспекте, отражены недостаточно. Поэтому *цель нашего исследования* предполагает рассмотрение этапов формирования коллективного сознательного как необходимого условия эволюционного развития общества.

Социальные науки анализируют изменения, которые происходят в обществе, с помощью трех групп теорий: собственно эволюционных (Ж. Ламарк, Ж. Кювье, Ч. Дарвин, М. де Фриз, Ч. Спенсер, Э. Тайлор, Л. Морган, Дж. Стюарт, М. Харрис, В. Вернадский [10], Н. Федоров, К. Циолковский [11], В. Бехтерев, П. Флоренский [12], А. Чижевский [13; 14], Н. Моисеев [15] и др.), циклических (Платон, Полибий, Аль-Бируни, Пифагор, Эмпедокл, Г. Лейбниц, Н. Данилевский, О. Шпенглер [16], А. Тойнби [17], П. Сорокин [18], Н. Кондратьев [19], Й. Шумпетер, А. Шлезингер [20], Л. Гумилев [21], Э. Тоффлер [22], Ю. Яковец [23] и др.) и синергетических (Г. Хакен [24], И. Пригожин [25], Э. Хладни, Ле Шателье, У. Гамильтон, П. Кюри, П. Дирихле, Л. Онзагер, Р. Шелдрейк [26], М. Каган [27], В. Буданов [28], В. Атажанова и др.). Все вместе указанные теории системно описываются моделью АГОЛМ (Астафьева – Гюйгенса – Орла – Лобанова – Моторной) [29]. В основе данной модели лежит положение о том, что любая система проходит в своей жизнедеятельности четыре этапа, затем проходит точку квантового перехода системы на новый этап ее развития [30]. Суть модели состоит в том, что эволюционный конус представляет собой последовательно развивающийся процесс познания/постижения в пространстве и во времени. (Применение модели АГОЛМ к различным аспектам действительности нами было описано ранее в ряде работ. Отметим среди них [31; 32].)

Применим модель АГОЛМ к предмету нашего исследования – эволюционной изменчивости сознательного с акцентом на его коллективной сущности. Согласно К.Г. Юнгу, в начале своего становления человечество обладало коллективным бессознательным. Это состояние характеризовалось отсутствием абстрактно-логического мышления, интеллекта и дискурса. Речь отсутствовала. Информация передавалась непосредственно через восприятие информационного

поля коллективным бессознательным. В нашей модели АГОЛМ – это окончательное состояние предыдущей ступеньки развития сознания человека «n-1», оно показано на рисунке 1. Разрез эволюционного конуса с четырьмя этапами эволюционной изменчивости сознательного схематично изображен на рисунке 2.



Рис. 1. Ступенька развития

Вначале мы наблюдаем осуществление процесса познания мира и его постижения через воплощение познанного в жизнь в виде *единой* волны информации в пространстве. Этот временной процесс представляет собой эру интуитивного мышления, которое было обеспечено процессами эволюционного развития «n-1» ступени, то есть достаточным уровнем развития коллективного бессознательного, которое в своей личной части (личное бессознательное каждого члена коллектива) положило основание для развития правополушарного мышления. Итак, появляется индивидуальное сознание человека. Становится необходимым развитие новых способов получения и передачи информации, что, как следствие, приводит к появлению речи и конкретного мышления.

На втором этапе, согласно модели АГОЛМ, происходит разделение информационной волны за счет дви-

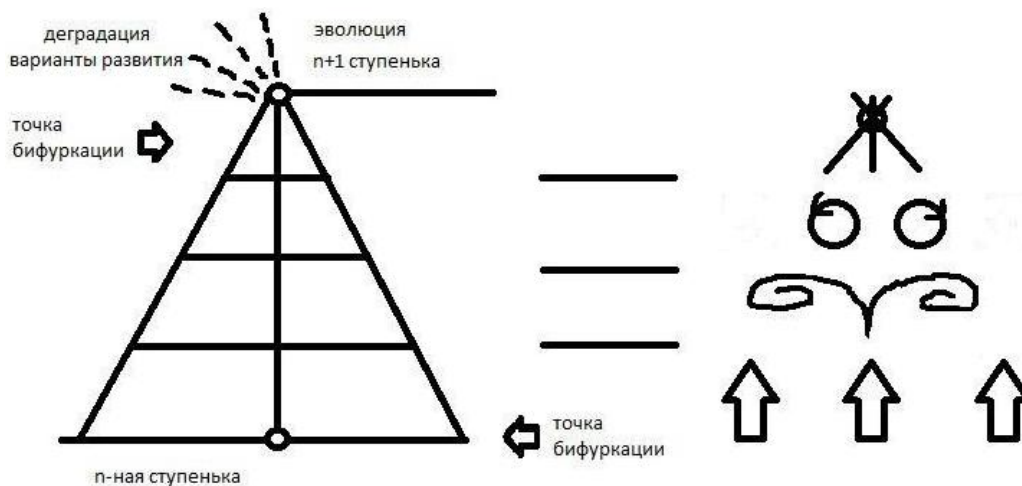


Рис. 2. Разрез эволюционного конуса с этапами эволюционной изменчивости сознательного

жения ее через разные временные области. Одна часть волны, в приложении к нашему вопросу, будет представлять конкретное мышление, другая – абстрактно-логическое мышление. В пространстве познания/постижения этот эффект будет выглядеть в виде двух вихрей, которые имеют противоположное направление вращения. При этом они еще пока соединены между собой. Вихрь *конкретного мышления* будет способствовать способу познания и постижения мира, который состоит в отражении в сознании того, что люди будут видеть, чувствовать, слышать всеми органами чувств без абстрактно-логической переработки в мышлении. Поэтому в эволюции данный способ мышления закрепится прочно и будет в дальнейшем проявляться в дискурсивном мышлении в выборе следования примеру, который мы подаем, а не следования нашим советам. Преобладают созерцательные формы познания/постижения, а не аналитические. Именно пример станет наиболее действенным способом образования. Достаточно вспомнить, что еще в Античности этот способ мышления был обозначен Сенекой в его знаменитом высказывании: «Слова учат, а примеры влекут». Народная мудрость подчеркнула, что лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Здесь проявляется длительная связь человеческого мышления с коллективным бессознательным и конкретным мышлением. В дальнейшем этот момент познания и коммуникации станет важнейшим в психических познавательных процессах и современном взаимодействии людей. Так, А. Лурия в 30-е годы двадцатого столетия проводил эксперименты в высокогорных кишлаках Средней Азии. При опросе исследователи обращались к жителям-скотоводам с просьбой сделать умозаключение из двух суждений. На что испытуемые ответили: «Мы видим то, что говорим, и говорим то, что видим».

Срок появления абстрактного мышления сложно установить точно. Но данные археологических раскопок показали, что человек смог пережить последнюю серьезную катастрофу, которая произошла приблизительно двенадцать с половиной тысяч лет назад, только благодаря появлению самосознания и способности к творчеству. В горах Курдистана была найдена пещера Шанидар, хранившая «послепотопный» культурный слой с костными иглами, шилами и цветными мелками. По мнению западногерманского ученого М. Виссинга, сложные времена катастрофы человек смог пережить, потому что у него уже присутствовало развитое абстрактное мышление, а следовательно, самосознание и творчество.

На третьем этапе в нашей модели АГОЛМ формируются отдельные области, в которых информация имеет противоположно направленное вращение: область мышления с преобладанием мышления правого полушария, отвечающего за образное мышление и творчество, и область мышления с преобладанием левополушарного мышления, отвечающего за интеллект. Мир разделяется на целые народы, у которых преобладает тот или иной способ его постижения. У одних основой мышления и построения взаимоотношений через общение становится рациональное мышление, методом его развития – особая тренировка ума, схоластика. Суть такого мышления – «подвергай все сомнению». У других народов, у которых преобладает

духовное, троичное сознание и вера, метод познания осуществляется через размышление и «озарение».

На третьем этапе начинает складываться дискурсивное мышление, являющееся в будущем тем мостиком, который человечество перекинет от коллективного бессознательного к коллективному сознательному. Источником развития дискурсивного мышления на третьем этапе модели является коммуникация, в которой люди обмениваются личностными смыслами, лежащими в глубине их сознания и отражающими накапливаемый жизненный опыт. Наиболее ярко это проявляется в межкультурной коммуникации. «Анализируя "личностные" отношения, возникающие в результате процесса коммуникации, – писал Г. Щедровицкий, – отвлекаясь от пространственно-временных условий жизни людей, мы должны поместить людей в особое "пространство" человеческой жизни, в котором происходит "свободное" движение людей; в нем они сталкиваются и взаимодействуют как независимые личности, в нем они относятся друг к другу по поводу производства, потребления и культуры. Это сфера особых, личных и "личностных" отношений. Именно она объединяет блоки системы в одно целое и образует область, без которой не может быть "общества". Все эти отношения накладываются друг на друга, взаимодействуют и, кроме того, преобразуются в новую сеть отношений уже непосредственно между людьми, определяющих качества личности и "личностную" позицию каждого человека» [33, с. 675]. В обществе в условиях дискурса все ярче проявляются разнообразные процессы в языке, такие как социальная интеграция, вариативность, интерференция, дифференциация и др. Поэтому выявление соотношения и механизма взаимодействия факторов лингвистики и факторов социальных становится особенно актуально, ибо они помогают выбрать эволюционный вектор движения человечества.

Дискурсивное мышление способствует образованию узла в пространстве познания/постижения и закладывает основы для перехода на новый, более высокий уровень через хаос четвертого этапа эволюционного развития, где существуют разные степени развития дискурса: от его превосходной степени до полного отсутствия в мышлении его элементов. Это связано с эволюционными процессами в мировой культуре и со степенью развития и гармонизации сознания человека.

На четвертом этапе, как отражение данных процессов, возникает ценностно-нормативный кризис общества, исчезает высокий идеал, который в сознании человека закладывал ориентир движения жизни. Возникает глобализация, ведущая к подмене понятий, нивелирующая все святыни и процесс интернационализации, ведущий к объединению человечества в коллективный дом на планете Земля, ориентирами выбирающий общечеловеческие, вечные ценности [34; 35]. Нарушается изначальный, природный принцип жизни человечества как интегративного целого: по своей изначальной природе человек является коллективным существом. Свои идеалы глобализация строит на прагматических целях массового производства человека, сознанием которого легко манипулировать. Появляются СМИ, которые становятся фактором, тормозящим развитие логического, дискурсивного мышления. Это происходит из-за возврата к созерцательной функции познания, активизации

подсознания в ущерб сознанию. Более того, разного рода манипулирование сознанием человека, постоянное навязывание рекламы, встраивание в него различной информации извне приводит к деградации и упадку мыслительных процессов. Человека заставляют купить в супермаркете нужный товар или проголосовать за нужного кандидата. Проводится чужая воля. Масса «усредненных» людей заражается «пассивной агрессивностью», строя жизнь по высказываниям: «живем один раз – бери от жизни все», «не дай себе засохнуть», «хочу все и сразу» и т. п. В результате – постепенно исчезает способность к самоидентификации, самоактуализации, самореализации и, как следствие, стремление к самосовершенствованию. Вектор эволюционного развития утрачивается.

Вместе с тем сама коллективная природа человеческого существа делает возможным первичное проявление нравственных, благородных мотивов. И этому надо следовать, это надо формировать в процессе социализации. Еще Дж. Оруэлл писал, что «сегодня практически нет альтернативы коллективистскому обществу» [36, с. 233]. В этом отношении педагогические технологии А.С. Макаренко, в основе которых лежит учение о коллективе, становятся как никогда актуальными в вопросе формирования коллективного сознательного с точки зрения его образовательного аспекта. Отметим также, что именно поэтому сегодня так эффективны, особенно в пространстве молодежного обучения, технологии командообразования на основе «веревочного тренинга». Они дают результаты за счет быстрого обучения способности мыслить коллективно, как на уровне сознания, так и на уровне подсознания.

На рассматриваемом этапе человек развивает дискурсивное мышление, которое позволяет ему глубоко изучить не только окружающий мир, но и самого себя. И на основе сделанных выводов создать свою картину мира. В определенный момент наступает *осознание* происходящего и желание действовать и строить свою жизнь в соответствии с духовно-нравственными ориентирами, которые задает Природа. Духовно-нравственная высота является показателем эволюционного развития человека [32; 37; 38]. Нравственно-ориентационный же компонент в структуре готовности личности к профессиональной деятельности является основополагающим и дающим всем другим компонентам фундаментальное основание [35; 39; 40].

На заключительном этапе, в пике, появившемся в результате вращения в конусе, образуется устойчивый узел внутри энергетического уровня путем сложения трех волн. И, если собирается критическая масса людей, мыслящих подобным образом, возникает «малое приращение», наличие которого позволяет человечеству пройти точку бифуркации в направлении эволюционных изменений. Возникает новая информация, и появляется энергия, которые делают возможным образование «коллективного сознательного», когда люди на основе собственных выводов в результате работы мыслительных процессов, сознательно, не «под дулом пистолета», не являясь результатом чьего-то манипулирования, выбирают «малое приращение», духовно-нравственный ориентир, саморазвитие своего духовно-творческого потенциала и осуществляют подъем системы познания/постижения на более совершенные ступени разви-

тия. В этот момент процессы «сознания для себя», «сознания для близких», «сознания для общего блага» перерастают за счет исчезновения «сознания для себя» в новый уровень.

После этого через точку бифуркации должен осуществиться новый этап эволюции. Человечество должно подняться на новую ступень развития либо деградировать в хаосе предыдущего этапа. Поэтому очень важно совершенствовать сознание, творческое мышление и способность к дискурсу в процессе коммуникации, при которой человек мыслит, действует, осуществляет общение так, что не производит вокруг себя вихрей напряженности, агрессии, раздражения: «идет по жизни, никого не задевая». В эволюционном процессе будет меняться направление вращения энергии и информации. Такое сознание, ориентированное на коллективные, согласованные действия, сотрудничество и взаимопомощь, подготавливает переход через точку бифуркации в эволюционном направлении к «коллективному сознательному». На рисунке 1 нашим выводам соответствует ступенька эволюции «n+1». И тогда эволюция продолжается. Такова особенность четвертого этапа эволюционного конуса модели АГОЛМ. И она соответствует времени, в котором мы живем.

Таким образом, общая схема эволюционных изменений в сознании человека выглядит так: от коллективного бессознательного к коллективному сознательному через развитие дискурсивного мышления, нравственного осознания реальности, законов развития Вселенной, создание соответствующего примера в обществе критической массой людей, объединенных в творческие коллективы (малые группы для работы над проектами).

Далее, на наш взгляд, возникнет этап *трансдискурсивности*, при котором появится «коллективное сознательное», целостное дискурсивное мышление, отражающее в процессе взаимодействия между людьми всю многообразную, глобальную систему факторов Мироздания.

Таким образом, единое, коллективное общество людей на Земле должно формироваться не искусственно-насильственно, а естественно и реально в соответствии с процессом осознания глобального характера встающих перед человечеством проблем. Только в этом случае оно сможет эволюционировать.

Уровень развития дискурсивного мышления играет определяющую роль в формировании коллективного сознательного и, следовательно, эволюционном развитии общества. Формирование в сознании человека нравственно-духовных ориентиров и нормативной шкалы поведения, языка и символического восприятия действительности, умения общаться и творчески мыслить закладывает основу успешной профессиональной деятельности. Поэтому дальнейшие наши исследования мы видим в рассмотрении конкретных вопросов, которые связаны с формированием коллективного сознательного путем развертывания потенциала личности в процессе осуществления образовательного процесса в высшей школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чижевская М.Б. Культурно-исторические основы формирования западного и российского социально-политического дискурса // Альтернативы регио-

- нального развития (Шабунинские чтения): материалы II-й междунар. конф. URL: shabunin.info/members/2011/M.B._Chisevskaya.pdf/827/572.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
 3. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Язык, культура, общество: материалы IV междунар. науч. конф. Пленарные доклады. М.: Московский институт иностранных языков, 2007. С. 86–95.
 4. Ильин В.И. Потребление как дискурс. СПб.: Интерсоцис, 2008. 446 с.
 5. Русанова А.Г. Молодежный дискурс в свете тезаурусного подхода // Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение. 2008. № 9. С. 15.
 6. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
 7. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. М.: Норма, 1999. 624 с.
 8. Крысько В.Г. Социальная психология. М.: Владос, 2004. 448 с.
 9. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. 688 с.
 10. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2003. 576 с.
 11. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1991. 447 с.
 12. Циолковский К.Э. Миражи будущего общественно-го устройства. М.: Луч, 2010. 272 с.
 13. Чижевский А.Л. Земля в объятиях Солнца. М.: Эксмо, 2004. 928 с.
 14. Чижевский А.Л. Физические факторы исторического процесса. Калуга: Золотая аллея, 1995. 25 с.
 15. Моисеев Н.Н. Быть или не быть... человечеству?. М.: Ульяновский Дом печати, 1999. 289 с.
 16. Шпенглер О. Закат Европы. Ч. 1. Гештальт и действительность. М.: Мысль, 1993. 663 с.
 17. Тойнби А. Постигание истории. М.: Прогресс, 1990. 606 с.
 18. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
 19. Кондратьев Н.Д. Особое мнение. Избранные произведения. М.: Наука, 1991. 570 с.
 20. Шлезингер А. Циклы американской истории. М.: Прогресс, 1992. 688 с.
 21. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Мысль, 1991. 496 с.
 22. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2004. 784 с.
 23. Яковец Ю.В. Ритм смены цивилизаций и исторические судьбы России. М.: ИЭ РАН, 1995. 523 с.
 24. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 406 с.
 25. Пригожин И., Стенгерс И. Время, хаос, квант. М.: Прогресс, 1994. 268 с.
 26. Sheldrake R.A. A New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation. London: Blond & Briggs, 1981. 258 p.
 27. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Лань, 1996. 414 с.
 28. Синергетическая парадигма. Синергетика образования / ред. В.Г. Буданов. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 564 с.
 29. Моторная С.Е. Современный научный базис психокомпетизации эволюционной изменчивости высшего образования. Севастополь: Вебер, 2009. 452 с.
 30. Астафьев Б.А. Основы мироздания. М.: Белые альвы, 2002. 320 с.
 31. Моторная С.Е. Исследование эволюционной изменчивости познания и постижения в пространстве высшей школы // Вістник СевНТУ. 2010. № 104. С. 19–25.
 32. Motornaya S. Culture and Higher Education in a Globalized World // INTERSTUDIA: Semestrial review of the interdisciplinary center for studies of contemporary discursive forms. 2014. № 15. P. 184–192.
 33. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк. культ. полит., 1995. 800 с.
 34. Motornaya S. Marginalization and the Evolution of Consciousness // INTERSTUDIA: Semestrial review of the interdisciplinary center for studies of contemporary discursive forms. 2013. № 13. P. 136–144.
 35. Motornaya S. Higher education and translators training problem in the modern globalized world // Science, technology and higher education: materials of the international research and practice conference. Vol. II. Westwood, 2012. P. 115–118.
 36. Оруэлл Дж. «1984» и эссе разных лет. М.: Прогресс, 1989. 384 с.
 37. Моторная С.Е. Педагогические условия формирования психологической готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 1997. 204 с.
 38. Моторная С.Е. Ключевой фактор эволюции человечества и его формирование в высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 189–193.
 39. Маригодов В.К., Моторная С.Е. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности. Киев: Професионал, 2005. 192 с.
 40. Motornaya S. Role of spiritual and moral perfection of the beginning of the person in the education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. № 5. P. 222–229.

REFERENCES

1. Chizhevskaya M.B. Culture-historical principles of formation of western and Russian social-political discourse. *Materialy II mezhdunar. konf. "Alternativny regionalnogo razvitiya (Shabuninskie chteniya)"*. URL: shabunin.info/members/2011/M.B._Chisevskaya.pdf/827/572.
2. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka* [Language and the man's world]. Moscow, Yazyki russkoy kultury Publ., 1999, 896 p.
3. Demyankov V.Z. Text and discourse as the terms and the words of everyday language. *Materialy IV mezhdunar. nauch. konf. "Yazyk, kultura, obshchestvo"*. *Plenarnye doklady*. Moscow, Moskovsky institut inostrannykh yazykov Publ., 2007, pp. 86–95.

4. Ilyin V.I. *Potreblenie kak diskurs* [Consumption as the discourse]. S. Petersburg, Intersotsis Publ., 2008, 446 p.
5. Rusanova A.G. Young people discourse in the view of thesaurus approach. *Informatsionny gumanitarny portal Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2008, no. 9, p. 15.
6. Sedov K.F. *Diskurs i lichnost': evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii* [Discourse and person: evolution of communicative competence]. Moscow, Labirint Publ., 2004, 320 p.
7. Enikeev M.I. *Obshchaya i sotsialnaya psikhologiya* [General and social psychology]. Moscow, Norma Publ., 1999, 624 p.
8. Krysko V.G. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, Vlados Publ., 2004, 448 p.
9. Mayers D. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. S. Petersburg, Piter Publ., 1997, 688 p.
10. Vernadsky V.I. *Biosfera i noosfera* [The Biosphere]. Moscow, Ayris-press Publ., 2003, 576 p.
11. Florensky P.A. *U vodorazdelov mysli* [At the water sheds of thinking]. Novosibirsk, Novosibirskoe knizhnoe izdatelstvo Publ., 1991, 447 p.
12. Tsiolkovsky K.E. *Mirazhi budushchego obshchestvennogo ustroystva* [The mirages of future social structure]. Moscow, Luch Publ., 2010, 272 p.
13. Chizhevsky A.L. *Zemlya v ob'yatiyakh Solntsa* [The Earth in the hugs of the Sun]. Moscow, Eksmo Publ., 2004, 928 p.
14. Chizhevsky A.L. *Fizicheskie faktory istoricheskogo protsessa* [Physical factors of historical process]. Kaluga, Zolotaya alleya Publ., 1995, 25 p.
15. Moiseev N.N. *Byt' ili ne byt'... chelovechestvu?* [Humanity... to be or not to be?]. Moscow, Ulyanovskiy Dom pečatni Publ., 1999, 289 p.
16. Spengler O. *Zakat Evropy. Part 1. Geshtalt i deystvitelnost'* [Der Untergang des Abendlandes Umriss]. Moscow, Mysl' Publ., 1993, 663 p.
17. Toynbee A. *Postizhenie istorii* [A study of history]. Moscow, Progress Publ., 1990, 606 p.
18. Sorokin P.A. *Chelovek. Tsvivilizatsiya. Obshchestvo* [Man. Civilization. Society]. Moscow, Politizdat Publ., 1992, 543 p.
19. Kondratyev N.D. *Osoboe mnenie. Izbrannye proizvedeniya* [Special opinion. Selected works]. Moscow, Nauka Publ., 1991, 570 p.
20. Schlesinger A. *Tsikly amerikanskoy istorii* [Cycles of American History]. Moscow, Progress Publ., 1992, 688 p.
21. Gumilev L.N. *Etnogenez i biosfera Zemli* [Ethnogenesis and biosphere of the Earth]. Moscow, Mysl' Publ., 1991, 496 p.
22. Toffler A. *Tretya volna* [The Third wave]. Moscow, AST Publ., 2004, 784 p.
23. Yakovets Yu.V. *Ritm smeny tsivilizatsiy i istoricheskie sudby Rossii* [Rhythm of civilizations change and historical fates of Russia]. Moscow, IE RAN Publ., 1995, 523 p.
24. Haken H. *Sinergetika* [Synergetics]. Moscow, Mir Publ., 1980, 406 p.
25. Prigozhin I., Stengers I. *Vremya, khaos, kvant* [Time, chaos, quantum]. Moscow, Progress Publ., 1994, 268 p.
26. Sheldrake R.A. *A New Science of Life: The Hypothesis of Formative Causation*. London, Blond & Briggs, 1981, 258 p.
27. Kagan M.S. *Filosofiya kultury* [Philosophy of culture]. S. Petersburg, Lan' Publ., 1996, 414 p.
28. Budanov V.G., ed. *Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika obrazovaniya* [Synergetic paradigm. Synergetics of education]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2007, 564 p.
29. Motornaya S.E. *Sovremenniy nauchnyy bazis psikhokompetytsii evolyutsionnoy izmenchivosti vysshego obrazovaniya* [Modern scientific basis of psychocompetence of the evolutionary variability of higher education]. Sevastopol, Veber Publ., 2009, 452 p.
30. Astafyev B.A. *Osnovy mirozdaniya* [Principles of universe]. Moscow, Belye alvy Publ., 2002, 320 p.
31. Motornaya S.E. The study of the evolutionary variability of learning and comprehension within the higher school space. *Vestnik SevNTU*, 2010, no. 104, pp. 19–25.
32. Motornaya S. Culture and Higher Education in a Globalized World. *INTERSTUDIA: Semestrial review of the interdisciplinary center for studies of contemporary discursive forms*, 2014, no. 15, pp. 184–192.
33. Shchedrovitsky G.P. *Izbrannye trudy* [Selected works]. Moscow, Shkola kulturnoy politiki Publ., 1995, 800 p.
34. Motornaya S. Marginalization and the Evolution of Consciousness. *INTERSTUDIA: Semestrial review of the interdisciplinary center for studies of contemporary discursive forms*, 2013, no. 13, pp. 136–144.
35. Motornaya S. Higher education and translators training problem in the modern globalized world. *Science, technology and higher education: materials of the international research and practice conference*. Westwood, 2012, vol. II, p. 115–118.
36. Orwell G. *"1984" i esse raznykh let* ["1984" and essays of different years]. Moscow, Progress Publ., 1989, 384 p.
37. Motornaya S.E. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya psikhologicheskoy gotovnosti studentov tekhnicheskogo vuza k professionalnoy deyatel'nosti*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for formation of psychological readiness of technical school students to professional activity]. Tomsk, 1997, 204 p.
38. Motornaya S.E. Key factor in the evolution of mankind and its formation in the higher school. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika, psikhologiya*, 2013, no. 3, pp. 189–193.
39. Marigodov V.K., Motornaya S.E. *Pedagogika i psikhologiya: aspekty aktivizatsii tvorchestva i gotovnosti k professionalnoy deyatel'nosti* [Pedagogy and psychology: aspects of promotion of creation and readiness to professional activity]. Kiev, Professional Publ., 2005, 192 p.
40. Motornaya S. Role of spiritual and moral perfection of the beginning of the person in the education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2014, no. 5, pp. 222–229.

**FORMATION OF COLLECTIVE CONSCIOUS AS NECESSARY CONDITION
FOR THE SOCIETY EVOLUTIONARY DEVELOPMENT**

© 2015

S.E. Motornaya, Doctor of Sciences (Psychology), PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “General and Applied Psychology and Pedagogy”
Sevastopol State University, Sevastopol (Russia)

Keywords: evolutionary development of society; the collective unconscious; the collective conscious; discursive thinking; AGOLM model; globalization; spiritual and moral potential; individual values.

Abstract: The determining of the correct focus and further direction of humanity life, its evolutionary development are the high-priority tasks in the cognitive process. First of all, the direction of humanity development depends on the state of people consciousness on the Earth. Therefore, the authors analyze the aspects of the collective conscious formation basing on the consideration of the human consciousness evolutionary process and the social processes in the society; it became the purpose of the study.

Basing on the AGOLM model, the authors carried out the analysis of the stages of the conscious evolutionary variability with the emphasis on its collective nature, as well as their respective state of social processes through the ages. The paper presents the development of the human conscious through the four stages – from the collective unconscious to the collective conscious which is necessary for the evolution today.

The study showed that the discursive thinking is the forming factor for the creation of the collective conscious under the conditions of the certain degree of development of spiritual and moral potential of a person. The authors revealed that the necessity of formation of creative (small) groups with the collective thinking that are able to solve global problems facing the humanity within its development is the distinguishing feature of the society present state, which corresponds to the fourth step of the evolutionary cone.

Global mental reserves are collected at high school today. Therefore, the further research will be focused on determining the factors allowing improvement of the personal qualities of a future high school graduate, which will provide the basis for the formation of the collective conscious.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С МОДАЛЬНЫМИ ЧАСТИЦАМИ И ИХ УЧАСТИЕ В СТРУКТУРИРОВАНИИ КОММУНИКЕМНО-ПРАГМЕМНЫХ СМЫСЛОВ

© 2015

Е.С. Ошанова, старший преподаватель кафедры «Научно-технический перевод и межкультурная коммуникация»
Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, Ижевск (Россия)

Ключевые слова: прагматика; иллокутема; пропозициема; коммуникема; прагмема; модальные частицы.

Аннотация: Статья посвящена исследованию высказываний с включенными модальными частицами. Данные высказывания рассматриваются с позиции когнитологической концепции (одного из направлений исследований когнитивного характера), согласно которой наука когнитология дает многогранное, многоаспектное объяснение знаниям, воплощенным в языке, и знаниям, обозначаемым и выражаемым с помощью языка в коммуникативно-речевом контексте. Отмечено, что любое высказывание создается мыслящим субъектом, который более или менее объективно/субъективно представляет реально-онтологическую ситуацию, дает оценку ее содержанию и характеризует свое отношение к другому субъекту – адресату. Дается определение понятиям «коммуникема», «прагмема» как отдельных и комплексных единиц смысла. Особое внимание уделено модальным частицам, которые взаимосвязаны и зависят от концептуально-когниционной структуры высказывания. Показано, что частицы попадают непосредственно в сферу коммуникации и прагматики, потому что их интерактивное значение сводится к указанию на пресуппозиции и на разного рода фоновые компоненты, а их главное предназначение заключается прежде всего в достижении того или иного коммуникативного эффекта. Уточнена коммуникативная значимость частиц, а также важная функция, которую они выполняют в построении высказывания, что определяет их важную роль в процессе овладения языком. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что модальные частицы маркируют способы представления обозначаемой реально-онтологической ситуации, поэтому их необходимо исследовать в коммуникативно-прагматическом ракурсе, иначе говоря, выявлять их иллокутивную нагрузку в рамках субъектно-предикатных речевых единиц, т. е. предложений-высказываний. По результатам проведенного исследования установлено, что модальные частицы играют ведущую роль как в плане реализации говорящим различных интенциональных установок в рамках высказывания (задают определенную коммуникативно-прагматическую перспективу), так и в плане адекватного понимания содержания высказывания слушающим и воздействия на него со стороны говорящего в акте регулируемой интеракции.

Использование модальных частиц (далее МЧ) в высказывании – это всегда апеллирование к собеседнику, условный сигнал о том, что передаваемая ему информация содержит некие очень важные моменты, о наличии которых он либо хорошо знает или предполагает их наличие, либо совсем не догадывается об этом.

Ввиду того что характерной чертой модальных частиц является преобладание коммуникативно-прагматической, пресуппозитивной и иллокутивной функций, а сферой их преимущественного употребления является диалогическая речь, то новый импульс к исследованию подобных частиц дает прагматика.

Исследованием прагматики и соответствующих функций МЧ занимались многие лингвисты, в том числе [1–4, с. 158; 5–9] и др. Прагматика, по определению Р.С. Столнейкера, «это наука, изучающая язык в его отношении к тем, кто его использует» [10, с. 419], прагматические функции частиц имеют отношение к «организации процесса коммуникативного взаимодействия» [4, с. 158]. МЧ несут в себе основную массу прагматической информации, поскольку они обладают коммуникативной заданностью, имеют ориентиры речевого поведения и являются зачастую указателями смысла, вербально не выраженного другими средствами организации диалога [11, с. 65–78]. Анализ языкового материала показывает, что большинство МЧ являются многозначными. Благодаря своей функциональной многозначности одна и та же частица может быть «иллокутивным индикатором» высказываний разного типа [12, с. 18].

Особое место в исследовании занимает комплекс единиц логико-семантического плана – иллокутема, про-

позициема и единиц интерактивного плана – коммуникема, прагмема. Опираясь на когнитологическую концепцию, мы определяем коммуникему как коммуникативный смысл, который наслаивается на локутему (в нашем случае высказывание, включенное в контекст ситуации со всеми присущими для нее характеристиками) [13, с. 199]. В соответствии с теорией речевых актов Дж. Серля и Дж. Остина, любое высказывание имеет три уровня формирования смысла: 1) пропозициональный (значение предложения); 2) иллокутивный (собственно смысл, ради которого строится данное высказывание); 3) перилокутивный (рекомендательный) [14], ср.:

– *Мы идем гулять?*

– *На улице дождь.*

В ответе на вопрос (1) означает то, о чем говорится в данном предложении-высказывании; это пропозициема, или значение предложения-высказывания («на улице сейчас дождливая, ненастная погода»); во втором предложении косвенно сообщается собственное отношение говорящего к прогулке, а именно его нежелание идти на прогулку, ср. «я не хочу идти гулять»; возможно, в (3) совыражается скрытая просьба или побуждение собеседника, ср. «предлагаю не ходить на прогулку».

На основе данных положений мы определяем коммуникему в соответствии с целями нашего исследования как двуединство пропозициемы (значения) и иллокутемы (собственно смысла), ср. «то, что прямо говорится» + «то, о чем косвенно сообщается». Всякая иллокутема строится на пропозиции как на своей семантической базе.

Возможный рекомендательный смысл (перлокутему) или побуждение как реализацию интенции говорящего субъекта в условиях интеракции целесообразно обозначить как прагмему [13, с. 199]. Прагмема всегда направлена на собеседника. Это прямое или скрытое воздействие говорящего на слушающего, цель которого – подвигнуть слушающего к ответной реакции или выполнению действия, выгодного для говорящего субъекта. Прагмема представляет собой единство пропозиитемы и перлокутемы.

Представим сказанное с помощью рисунка 1.

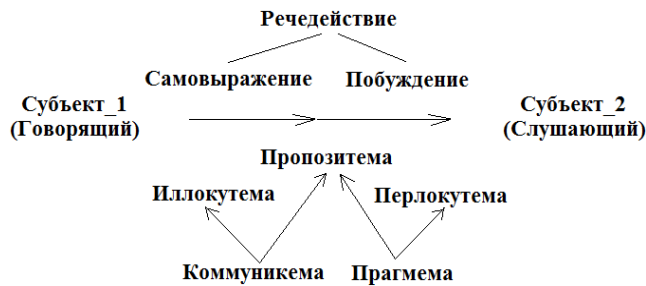


Рис. 1. Комплекс единиц логико-семантического плана

Согласно данному рисунку, речедействие условно распадается на самовыражение говорящего субъекта (Субъект_1), связанное с пропозиитемо-иллокутемным единством, или коммуникемой, и на побуждение (воздействие на коммуниканта (Субъект_2)), реализуемое в пропозиитемо-перлокутемной связке, или в прагмеме.

При анализе высказываний с модальными частицами мы используем совокупный рабочий термин «коммуникемо-прагмемный смысл» (далее КПС) в тех случаях, когда нет необходимости дифференцировать коммуникему и прагмему или когда их невозможно разделить.

В данном исследовании затрагиваются следующие вопросы: 1) определение роли МЧ в формировании коммуникативно-прагматической перспективы высказывания и коммуникемо-прагмемных смыслов; 2) влияние высказывания на функцию частицы и частицы на высказывание; 3) результат элиминации МЧ из состава высказывания.

Обратимся к примерам:

1. «Dieses elende, schamlose Weibsstück!» grämte sich die Alte. «Was hätte ich denn dagegen tun können? Nichts, gar nichts».

«Laß dir nicht anmerken, daß wir Angst haben oder so» belehrte sie der Alte. «Diese Räuber kennen wir».

«Aber begrüßen müssen wir ihn ja wohl?» «Oder wie? Mir dreht sich alles im Kopf, ich find nicht mehr durch».

«Das schon. Ganz gesittet soll alles zugehen, dann sehn wir weiter» [15, с. 31].

Первое высказывание с частицей *denn*, ср.:

«Was hätte ich denn dagegen tun können? («Я не знаю, что же я могла с этим поделать») = коммуникема). («Если бы что-то можно было изменить...») = прагмема).

Nichts, gar nichts».

В этом примере высказывание с МЧ выражает не просто коммуникативно-прагматическую направленность со значением «вопрос», а придает вопросу КПС

досада/разочарование, ср.: «Если бы все было по-другому...».

При изъятии МЧ из высказывания:

«Was hätte ich dagegen tun können? (Иллокутема + пропозиитема = «Я спрашиваю себя, что же я смогла бы сделать?»).

Nichts, gar nichts».

Модальность высказывания сохраняется за счет грамматической конструкции предложения (формы конъюнктива и модального глагола), т. е. без частицы высказывание сохраняет КПС досада/разочарование. Следовательно, что в первом, что во втором случае, КПС досада выражается за счет построения предложения-высказывания.

Во втором высказывании реализуются сразу две МЧ, ср.:

«Aber begrüßen müssen wir ihn ja wohl?» («Я думаю, что поприветствовать мы его должны») = коммуникема). («Кто знает, что он за человек, что мы должны делать?» = прагмема).

В данном случае высказывание не является просто вопросом-утверждением, это скорее вопрос-сомнение с коммуникемо-прагмемным смыслом *страх*, ср. «Поприветствуем и не покажем, что мы его боимся».

Если же изъять МЧ из высказывания:

«Aber begrüßen müssen wir ihn?» (Иллокутема + пропозиитема = «Я предполагаю, что мы должны с ним поздороваться»).

Без частиц высказывание преобразуется, а именно коммуникативно-прагматическая направленность со значением «вопрос» преобразуется в КПС сомнение/недоверие.

2. – Я – стахановец вечный! – чуть не закричал старик. – У меня восемнадцать похвальных грамот.

Егор остановился удивленный.

– Так чего же ты сидишь молчишь? – спросил он другим тоном.

– Молчишь... Ты же мне слова не даешь воткнуть! [16, с. 160].

В данном МВ мы наблюдаем частицу *же*. В первом случае, ср.:

– Так чего же ты сидишь молчишь? («Почему же ты не сказал сразу?» = коммуникема). («Говори, зачем молчал про это...») = прагмема).

В данном случае высказывание не выражает коммуникативно-прагматическую направленность со значением «вопрос-удивление», это скорее вопрос-недоумение, ср. «Говори, разве можно про это молчать...».

Если убрать МЧ из высказывания, ср.:

– Так чего ты сидишь молчишь? (Иллокутема + пропозиитема = «Я спрашиваю тебя, скажи мне, почему ты молчишь?»).

– Молчишь...

Без частицы высказывание преобразуется, а именно КПС недоумение преобразуется в КПС заинтересованность.

Второе высказывание также реализует частицу *же*. Ср.:

– Молчишь... Ты же мне слова не даешь воткнуть! («Я возмущен, что ты меня услышал, что у меня не было возможности сказать об этом») = коммуникема). («Молчу – а разве я мог что-то сказать, если ты мне не давал это сделать») = прагмема).

В этом примере высказывание выступает не как коммуникемно-прагмемный смысл *негодование*, это скорее КПС обвинение, ср.: «*Я требую, я говорю, что бы мне дали хоть слова сказать!*».

При изъятии частицы из высказывания, ср.:

Ты мне слова не даешь воткнуть! (Иллокутема + пропозициема = «*Я говорю, я возмущен тем, что не могу ничего сказать*»).

Видно, что без частицы эмоционально-оценочный спектр высказывания сохраняется за счет употребления экспрессивных коммуникативных типов предложений, в данном случае – восклицательного, характеризующегося определенной интонацией; т. е. без частицы высказывание сохраняет коммуникемно-прагмемный смысл *негодование*.

3. «*Do you like Pencey?*» – *she asked me.*

«*Pencey? It's not too bad. It's not paradise or anything, but it's as good as most schools. Some of the faculty are pretty conscientious.*».

«*Ernest just adores it.*

«*I know he does*» [17].

В данном высказывании мы наблюдаем частицу *just*. Ср.:

«*Ernest just adores it*» («*Я рада, что Эрнесту нравится эта школа*» = коммуникема). («*И меня никто не сможет переубедить в обратном*» = прагмема).

В данном случае высказывание выступает не как коммуникативно-прагматическая направленность со значением «утверждение», это скорее констатация факта с КПС радость, ср. «*Эрнест просто обожает школу!*».

Если же элиминировать МЧ из высказывания:

«*Ernest adores it*» (Иллокутема + пропозициема = «*Я сообщаю, что Эрнест обожает эту школу*»).

Без частицы высказывание преобразуется, а именно значение «утверждение» с КПС радость меняется на коммуникативно-прагматическую направленность со значением «констатация факта». Несмотря на это, эмоциональная экспрессия высказывания сохраняется за счет других средств модальности, в частности, в грамматическом плане глагола «обожать».

4. «*Où est mon livre?*»

«*Regarde donc! Il est sur la table*» [18, с. 8].

В данном высказывании мы наблюдаем частицу *donc*. Ср.:

«*Regarde donc!*» («*Книга там, где она должна быть*» = коммуникема). («*А какой ответ ты хотел услышать?*» = прагмема).

В данном случае высказывание выступает не просто как коммуникативно-прагматическая направленность со значением «возмущение» с КПС напоминание, это скорее легкий укор, ср. «*Смотри, тогда!*».

Если убрать МЧ из высказывания, ср.:

«*Regarde!*» (Иллокутема + пропозициема = «*Я говорю, я возмущен тем, что ты меня не слышишь!*»).

Без частицы высказывание преобразуется, а именно коммуникативно-прагматическая направленность со значением «возмущение» меняется на укор. Высказывание оказывается нейтральным по иллокутивному намерению говорящего и перлокутивному воздействию на слушающего. Более того, высказывание сразу же лишается дополнительной информации, на которую указывает МЧ *donc*.

Следует отметить, наличие в высказывании МЧ существенно влияет на имплицитную часть высказывания. Их значение содержит лексическую единицу «я требую / я прошу / я утверждаю и т. д.», которую Дж. Остин [19, с. 99] назвал «иллокутивной силой» высказывания.

Данные коммуникативно-прагматические характеристики, в свою очередь, формируют в высказывании различные коммуникемно-прагмемные смыслы: от возмущения и недоверия, разочарования до удивления и любопытства. Следует также подчеркнуть, что разные модальные частицы могут участвовать в формировании аналогичных смыслов.

Таким образом, выражения с МЧ часто произносятся с сильной динамической интонацией, которая однозначно выражает движения, заметно проявляемые чувства и усиливает воздействие всего высказывания [20, с. 11]. МЧ взаимодействуют со всей структурой построения высказывания; усиливают значение, в выражении которого они участвуют в комплексе с другими языковыми средствами; обуславливают вариативность и различную стилистическую окрашенность; обладают контактоустанавливающим и эмоционально-воздействующим значением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки славянской культуры, 1997. 576 с.
2. Сусов И.П. Прагматическая структура высказывания // Языковое общение и его единицы. Калинин: Изд-во КГУ, 1986. С. 4–18.
3. Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. М.: Наука, 1982. 104 с.
4. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
5. Романов А.А. Прагматическая функция частиц в иллокутивной структуре диалогического текста // Текст: структура и анализ. М.: Просвещение, 1989. С. 118–129.
6. Арутюнова Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М.: МГУ, 1985. С. 3–48.
7. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношенность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений. 6-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 296 с.
8. Гак В.Г. Сопоставительная прагматика // Филологические науки. 1992. № 3. С. 78–90.
9. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 555 с.
10. Столнейкер Р.С. Прагматика // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. М.: МГУ, 1985. С. 419–438.
11. Лазукина Е.М. Синтагматический класс глаголов: языковая данность, концептуальный феномен, коммуникативный стереотип // Филологические науки. 1995. № 5-6. С. 65–78.
12. Wunderlich D. Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum, 1972. 413 s.
13. Фефилов А.И. Лингвокогнитология. Ульяновск: УлГУ, 2012. 210 с.

14. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов // Зарубежная лингвистика. Вып. 11. М.: Прогресс, 1999. С. 210–254.
15. Schukschin W. Kalina Krasnaja // Novellen, Filmszenarien, Selbstzeugnisse (herausgegeben von Lola Debüser). Berlin: Verlag Volk und Welt, 1981. S. 656.
16. Шукшин В. Калина Красная // Рассказы, повести. Йошкар-Ола: Марийское кн. изд-во, 1983. С. 120–201.
17. Salinger J.D. The catcher in the rye. URL: lib.ru/SELINGER/sel_engl.txt.
18. Вадюшина Д.С. О прагматике, семантике и пресуппозициях частиц французского языка // Актуальные проблемы современной лингвистики. Минск, 1997. С. 8–9.
19. Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. М.: Прогресс, 1986. С. 22–130.
20. Kummer M. Modalpartikeln denn, doch, eben, etwa, eigentlich, ja. Bonn: Inter Nations, 1984. 52 s.
7. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost s deystvitel'nostyu: referentsialnye aspekty semantiki mestoimeniy* [An utterance and its relation to reality: referential aspects of semantics of pronouns]. 6th ed. Moscow, LKI Publ., 2010, 296 p.
8. Gak V.G. Comparative pragmatics. *Filologicheskie nauki*, 1992, no. 3, pp. 78–90.
9. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie: na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznaniya mira* [The language and the knowledge: On the way of acquiring knowledge on the language: parts of speech with cognitive point of view. The role of language in the perception of the world]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kultury Publ., 2004, 555 p.
10. Stolneyker P.S. Pragmatics. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Vypusk 16*. Moscow, MGU Publ., 1985, pp. 419–438.
11. Lazutkina E.M. A syntagmatic class of verbs: linguistic reality, a conceptual phenomenon, a communicative stereotype. *Filologicheskie nauki*, 1995, no. 5-6, pp. 65–78.
12. Wunderlich D. Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M., Athenäum, 1972, 413 s.
13. Felilov A.I. *Lingvokogitologiya* [Linguacogitology]. Ulyanovsk, UIGU Publ., 2012, 210 p.
14. Serl' J.R. Classification of illocutionary acts. *Zarubezhnaya lingvistika. Vypusk 11*. Moscow, Progress Publ., 1999, pp. 210–254.
15. Schukschin W. Kalina Krasnaja. *Novellen, Filmszenarien, Selbstzeugnisse (herausgegeben von Lola Debüser)*. Berlin, Verlag Volk und Welt, 1981. S. 656.
16. Shukshin V. The Red Arrow-wood. *Rassказы, povesti*. Yoshkar-Ola, Mariyskoe knizhnoe izdatel'stvo Publ., 1983, pp. 120–201.
17. Salinger J.D. *The catcher in the rye*. URL: lib.ru/SELINGER/sel_engl.txt.
18. Vadyushina D.S. About pragmatics, semantics and presupposition of French particles. *Aktualnye problemy sovremennoy lingvistiki*. Minsk, 1997, pp. 8–9.
19. Ostin J.L. A word as an action. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Vypusk XVII*, Moscow, Progress Publ., 1986, pp. 22–130.
20. Kummer M. *Modalpartikeln denn, doch, eben, etwa, eigentlich, ja*. Bonn, Inter Nations, 1984, 52 s.

REFERENCES

1. Bulygina T.V., Shmelev A.D. *Yazykovaya kontseptualizatsiya mira (na materiale russkoy grammatiki)* [Linguistic conceptualization of the world (on the material of Russian grammar)]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kultury Publ., 1997, 576 p.
2. Susov I.P. Pragmatic structure of an utterance. *Yazykovoe obshchenie i ego edinitsy*. Kaliningrad, KGU Publ., 1986, pp. 4–18.
3. Nikolaeva T.M. *Semantika aktsentnogo vydeleniya* [Semantics of accentual emphasis]. Moscow, Nauka Publ., 1982, 104 p.
4. Kobozeva I.M. *Lingvisticheskaya semantika* [Linguistic semantics]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2000, 352 p.
5. Romanov A.A. Pragmatic functions of particles in the illocutionary structure of a dialogue. *Tekst: struktura i analiz*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989, pp. 118–129.
6. Arutyunova N.D. Origins, problems and pragmatic categories. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Vypusk XVI: Lingvisticheskaya pragmatika*. Moscow, MGU Publ., 1985, pp. 3–48.

**PRAGMATIC ORIENTATION OF UTTERANCES WITH MODAL PARTICLES AND THEIR ROLE
IN STRUCTURING COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC MEANING**

© 2015

E.S. Oshanova, senior lecturer of Chair “Scientific and Technical Translation and Cross-Cultural Communication”
Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk (Russia)

Keywords: pragmatics; illocutionary unit; prepositional unit; communicative unit; pragmatic unit; modal particles.

Abstract: The paper contains the study of utterances with embedded modal particles. These utterances are studied from the perspective of cogitologic concept (one of the research areas of the cognitive character), according to which cogitology science gives multifaceted, multidimensional explanation of the knowledge embodied in the language, and knowledge designated and expressed by means of the language in communicative speech context. It is noted that any utterance is created by a thinking person who understands more or less objectively or subjectively a real ontological situation, assesses its content and describes their attitude to another person – a recipient. The definition to such concepts as "communicative unit", "pragmatic unit" is given as separate and complex units of meaning. Particular attention is paid to the modal particles, which are interconnected and depend on the conceptual and cognitive framework of utterances. It is shown that the particles fall directly into the sphere of communication and pragmatics because their interactive meaning is reduced to indication of presupposition and all sorts of background components, and their main purpose is primarily to achieve a particular communicative effect. The communicative significance of the particles has been specified, as well as their important function which they perform in the construction of utterances; and that defines their important role in the process of language acquisition. The results allow making the conclusion that the modal particles mark the ways to present designated real-ontological situation, so they should be studied in the communicative-pragmatic perspective, in other words, it is important to identify their illocutionary load within the subject-predicate speech units, or statements-sentences. According to the results of the study it has been found that modal particles play a leading role both in terms of implementation by a speaker of different intentional settings within the statements (give a certain communicative-pragmatic perspective), and in terms of adequate understanding of the content of the utterance by a listener and the influence they receive from the speaker during the act of controlled interaction.

КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНФЛИКТА: СОЦИАЛЬНО-ЭНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

© 2015

А.Ю. Петухов, кандидат политических наук,

руководитель Научно-исследовательского центра «Моделирование социальных и политических процессов»,
доцент кафедры «История и теория международных отношений»

Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород (Россия)

Ключевые слова: социально-энергетический подход; социальный конфликт; винеровские процессы; этносоциальный конфликт; математическое моделирование; нелинейные динамические системы; стохастические уравнения; системный подход; социальная энергия; общественные деформации.

Аннотация: В данной статье рассматриваются возможности представления социального конфликта и его некоторых характеристик с помощью математики в контексте социально-энергетического подхода.

Данное направление исследований является сегодня чрезвычайно актуальным в связи с необходимостью создания прогностического аппарата для подобных явлений.

Методология статьи включает в себя методы математического моделирования на основе нелинейной динамики, системного подхода и винеровских процессов.

В начале статьи автор дает краткую классификацию социальных конфликтов, а также описание состояния науки в данной области знания. Выделяются четыре основных типа конфликтов по нескольким типам их локализации и условий возникновения, различных субъектов и их групп.

Представляются также основы социально-энергетического подхода, его аппарат и представление о потоке энергии через социальную систему, в том числе с помощью графического векторного отображения. В основе социально-энергетического подхода лежит нелинейная динамическая модель, а также элементы фрактальной геометрии для описания внутрискруктурных распределений в обществе.

Рассматриваются три основные теории о классификации социального конфликта: Козера, Дарендорфа, Боулдинга. Выделяются два аспекта социального конфликта: статический и динамический.

В результате выводятся определенные обобщенные утверждения, справедливые для большинства типов социальных конфликтов, а также математически определенная концепция социального конфликта. Данная концепция позволит в дальнейшем создать математическую модель социального конфликта на основе стохастических дифференциальных уравнений. Подобный инструмент способен корректно выявить определенные характерные закономерности этносоциальных конфликтов, также условия их генерации и локализации.

ВВЕДЕНИЕ

Классически социальный конфликт определяют как пиковый этап развития противоречий в отношениях между индивидами, группами индивидов, социума в целом, который характеризуется наличием противоречащих интересов, целей, позиций субъектов взаимодействия. Конфликты могут быть скрытыми или явными, но в их основе всегда лежит отсутствие компромисса и иногда даже диалога между двумя или более сторонами.

Английский социолог Э. Гидденс дал такое определение конфликта: «под социальным конфликтом я понимаю реальную борьбу между действующими людьми или группами, независимо от того, каковы источники этой борьбы, ее способы и средства, мобилизуемые каждой стороной».

В современной социологической литературе существует множество классификаций видов конфликтов по различным основаниям.

С точки зрения субъектов, вступающих в конфликт, можно выделить четыре типа конфликтов:

1) внутриличностный (может иметь следующие формы: ролевой – возникает, когда к одному человеку предъявляют противоречивые требования по поводу того, каким должен быть результат его работы; внутриличностный – может также возникнуть в результате того, что производственные требования не согласуются с личными потребностями или ценностями);

2) межличностный (может проявляться как столкновения личностей с различными чертами характера,

взглядами, ценностями и является самым распространенным);

3) между личностью и группой (возникает, если личность занимает позицию, отличающуюся от позиции группы);

4) межгрупповой.

Конфликты можно классифицировать по сферам жизнедеятельности на политические, социально-экономические, национально-этнические и другие [1].

Проблемы изучения, классификации, а самое важное – прогнозирования конфликтов всегда занимали значительное место в фундаментальной социальной и политической науке. Этой теме посвящалось множество работ ведущих социологов, политологов и т. д.: Дж. Бернхард, Р. Бейли, К. Боуадинг, Д. Бухер, Дж. Дьюк, Л. Козер, Л. Кризберг, Д. Лэйдис, Р. Макк, А. Рапопорт, Р. Снамаер, Р. Стагнер, Т. Шеллинг; Т. Боттомор, Дк. Рекс; Г. Бутул, М. Крозье, А. Турен, К. Дарендорф; Е. Вятр, Я. Муха, Я. Штумски, Я. Рейковский, Л.А. Нечипоренко, И.И. Петров, А.Л. Ручка, Л.А. Семенова, В.Б. Танчер и др.

Фундаментальное значение имеют отечественные исследования по проблемам системного подхода к социальным процессам общей теории систем, отдельных проявлений феномена конфликтности в разных сферах общества, разных исторических и политических условиях: Е.А. Ануфриева, В.Г. Афанасьева, В.В. Дружинина, П.Е. Кацделя, В.Ф. Крапивина, Д.С. Конторова, М.Д. Конторова, И.Г. Наконечного, В.С. Овчинникова,

А.Ф. Проценте, Г.П. Предвечного, В.О. Рукавишников, В.Б. Сверчкова, В.И. Сперанского, А.И. Ямска и др. [1–3].

Действительно, учитывая значительное влияние подобных явлений на социум и все процессы, происходящие в нем, способы предсказания и выявления характерных закономерностей социальных конфликтов являются чрезвычайно важными.

Одно из таких направлений по поиску решений данной задачи – прогнозирование и описание социального конфликта с помощью математики, т. е. математическое моделирование [4–9]. Однако, прежде чем создавать непосредственно модель, необходимо провести параметризацию и создать качественное описание процессов исследуемого явления.

В данной статье автором рассматривается возможность представления социального конфликта и его некоторых характеристик с помощью математического языка в контексте социально-энергетического подхода.

ОСНОВЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

В качестве основного подхода был использован разработанный автором «социально-энергетический подход» (СЭП). В основе СЭП лежит системный подход и взгляд на социальную систему с энергетической точки зрения [10]. Данный взгляд позволяет представлять внутрисистемные и внесистемные процессы как изменение или перераспределение энергии внутри системы и между системами с учетом системного подхода [11]. А также представление внутренних процессов в системе через физическую аналогию – винеровские процессы. Винеровский процесс – в теории случайных процессов – это математическая модель броуновского движения (его описывает уравнение Ланжевена), или случайного блуждания с непрерывным временем [12–15].

Данная модель базируется на нескольких основных параметрах: «социальной энергии» или просто «энергии» – E . Здесь под данным понятием подразумевается величина, характеризующая потенциальную возможность социальной системы совершить работу.

Считаем, что в сложной социальной системе существует два вида основной энергии (согласно введеному выше понятию социальной энергии), в которые включаются все остальные:

$$E_m = f(E_m^{sc}, E_m^{\Sigma h}, K_s, K_{si}).$$

Материальная энергия системы,

где E_m^{sc} – энергия ресурсов (если такие есть) социальной системы и ее материальной собственности;

$E_m^{\Sigma h}$ – энергия материальных сбережений и собственности проживающих (существующих) в социальной системе людей;

$K_{si} = f(\bar{a}, I_1, K_s, N)$ – коэффициент научно-технологического прогресса и развития системы;

\bar{a} – набор параметров, определяющих научно-технический прогресс в системе;

I_1 – передаточная функция межсистемного информационного обмена;

$K_s = f(\bar{\beta}, I_1, N)$ – коэффициент социальной активности, морального, нравственного состояния общества.

Коэффициенты K_s и K_{si} существуют для каждого индивида в системе по отдельности, и суммарные коэффициенты всей системы получаются путем фрактального преобразования всех значений индивидов и кластеров системы.

N – кол-во индивидов в социальной системе;

$\bar{\beta}$ – набор параметров, определяющих духовно-нравственное развитие и моральное состояние общества, социума.

Энергия труда людей, составляющих социальную систему:

$$E_h = f(E_h^{\Sigma}, K_o, K_{si}),$$

где E_h^{Σ} – суммарная энергия труда членов системы, зависит от N .

Итак, суммарная социальная энергия системы записывается так:

$$\sum_{i=1}^n E_i = E_{\Sigma}.$$

Из этого получаем модель на основе системы дифференциальных уравнений:

$$\sum_{i=1}^n \bar{P}_i = \bar{P}_{\Sigma},$$

где

$$\bar{P}_{\Sigma} = \bar{\chi} \frac{dE_{\Sigma}}{dt}, \quad (1)$$

т. е. поток энергии за единицу времени в системе, или изменение энергии, которая используется, подчиняясь внутрисистемным законам. По сути, мы используем понятие мощности, которое считает работу (изменение энергии), но в нашем случае, так как нас интересует именно изменение энергии, это одно и то же.

$\bar{\chi}$ – единичный вектор направления потока энергии.

Таким образом, запишем:

$$\bar{P}_{\Sigma} = \bar{P}_{\Sigma}^m + \bar{P}_{\Sigma}^h + \bar{P}_{\Sigma}^{out}.$$

Отсюда (используя (1)):

$$\bar{j} \frac{dE_m}{dt} + \bar{k} \frac{dE_h}{dt} + \bar{\gamma} \frac{dE_{out}}{dt}.$$

В итоге получаем:

$$\begin{aligned} \bar{P}_{\Sigma} = & \bar{j} \left(\frac{dE_m^{\Sigma h}}{dt} K_s K_{si} + \frac{dE_m^{si}}{dt} K_s K_{si} \right) + \\ & + \bar{k} \left(\frac{dE_h^{\Sigma}}{dt} K_s K_{si} \right) + \bar{\gamma} \left(\frac{dE_{out}^{\Sigma}}{dt} \varepsilon(K_s K_{si} I_1) \right) \end{aligned}$$

Или без внешнего влияния:

$$\bar{P}_{\Sigma} = \bar{j} \left(\frac{dE_m^{\Sigma h}}{dt} K_s K_{si} + \frac{dE_m^{si}}{dt} K_s K_{si} \right) + \bar{k} \left(\frac{dE_h^{\Sigma}}{dt} K_s K_{si} \right).$$

Это уравнение потока энергии через общественную систему. Подробнее о данном подходе, методах расчета коэффициентов, об особенностях и математическом аппарате, а также других примерах моделей на его основе в [10; 15–18].

Для наглядности поток энергии через системы в векторном виде можно представить так: рис. 1 – рис. 3.

Векторы характеризуют собой направление потока энергии отдельных индивидов или подсистем. Серым – направление потока системы, заданное управляющей подсистемой. Черным – направление потока энергии индивидов и других подсистем, альтернативное заданному управляющей системой.

В данных рисунках предложены различные варианты направления потока энергии в системе.

Рис. 1 представляет собой общий случай. Основная энергия системы течет по направлению, которое задано управляющей системой – государственным аппаратом, однако существует ряд подсистем и индивидов, осуществляющих отток энергии от осинового «русла», тем самым снижая общую эффективность системы.

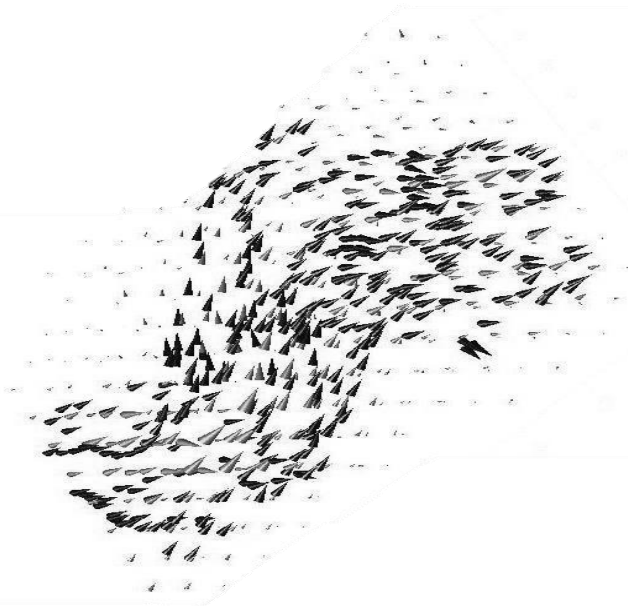


Рис. 1. Поток социальной энергии в общественной системе в векторном виде. Общий случай

Рис. 2 представляет идеальный для системы случай, когда все подсистемы и индивиды встроены в общий поток и полностью отсутствуют альтернативные потоки энергии. Такая система способна использовать собственную энергию со 100-процентным КПД на решение своих задач. Понятно, что это идеальный случай.

Рис. 3 – это вариант нахождения системы в критическом состоянии, возможно, в предреволюционном, когда в системе значительное количество различных социальных конфликтов. В этом случае энергия растр

чивается практически полностью на альтернативные направления подсистем и индивидов и система в целом оказывается неспособной решать никакие энергозатратные задачи. Как правило, появление таких задач для системы в подобном состоянии оказывается последним дестабилизирующим фактором, который окончательно превращает ее в хаос (революции, гражданские войны).

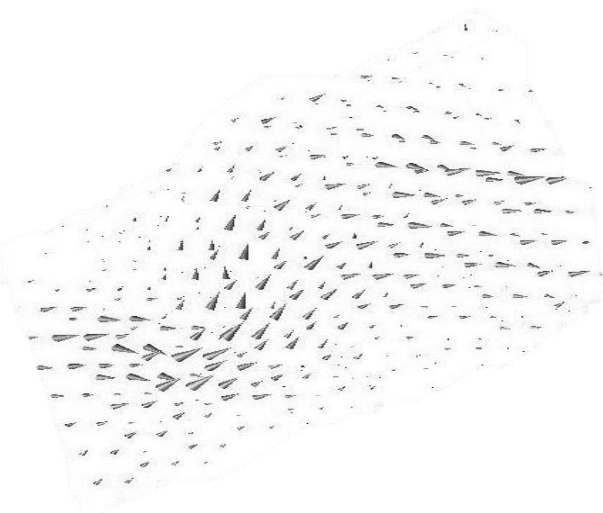


Рис. 2. Поток социальной энергии в общественной системе в векторном виде. Идеальный случай

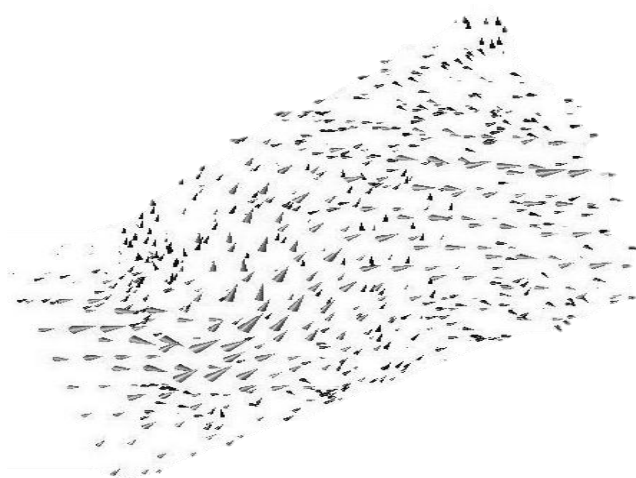


Рис. 3. Поток социальной энергии в общественной системе в векторном виде. Предреволюционная ситуация

СОЦИАЛЬНЫЙ КОНФЛИКТ

Существует немало концепций теории социального конфликта. Рассмотрим одни из наиболее известных.

Концепции Л. Козера:

– обществу присуще неизбежное социальное неравенство = постоянная психологическая неудовлетворенность его членов = напряженность в отношениях между индивидами и группами (эмоциональное, психическое расстройство) = социальный конфликт;

– социальный конфликт как напряженность между тем, что есть, и тем, что должно быть в соответствии

с представлениями тех или иных социальных групп или индивидов;

– социальный конфликт как борьба за ценности и претензии на определенный статус, власть и ресурсы, борьба, в которой целями противников являются нейтрализация, нанесение ущерба или уничтожение соперника [19].

Конфликтная модель общества Р. Дарендорфа:

– постоянные социальные изменения в обществе, переживание социального конфликта;

– любое общество опирается на принуждение одних его членов другими = неравенство социальных позиций по отношению к распределению власти;

– разница в социальном положении различных социальных групп и индивидов вызывает взаимные трения, противоречия = как результат – изменение социальной структуры самого общества [20].

Общая теория конфликта Кеннета Боулдинга:

– все конфликты имеют общие образцы развития = их подробное изучение, и анализ предоставляет возможность создать обобщающую теорию – «общую теорию конфликта», которая позволит обществу контролировать конфликты, управлять ими, прогнозировать их последствия;

– Боулдинг утверждает, что конфликт неотделим от общественной жизни (в природе человека – стремление к борьбе с себе подобным);

– конфликт – ситуация, в которой каждая из сторон стремится занять позицию, несовместимую и противоположную по отношению к интересам другой стороны;

– два аспекта социального конфликта: статический и динамический. Статический – анализ сторон (субъектов) конфликта (личности, организации, группы) и отношения между ними = классификация: этнические, религиозные, профессиональные. Динамический – изучает интересы сторон как побудительные силы в конфликтном поведении людей = определение динамики конфликта = есть совокупность ответных реакций сторон на внешние стимулы [20].

Выделим из этих теорий основные утверждения, которые нам особенно важны, и добавим некоторые свои:

1. Конфликты в обществе неизбежны, рождаются в результате любых социальных изменений.

2. Конфликт возникает при столкновении противоположных позиций, мнений, интересов.

3. Конфликт рождается двумя сторонами, но участвовать в нем может их неограниченное количество.

4. Любой конфликт всегда порождает какие-то изменения в обществе.

Переведем на математический язык данные утверждения:

1. Для возникновения конфликта необходим $\nabla \bar{P}_\Sigma$ – градиент потока социальной энергии $E_{соц}$ в обществе (происходящего социального изменения).
2. Стороны конфликта (элементы системы) имеют позиции $z=-1$ или $z=+1$ (обе позиции обязательно должны иметься, хотя бы по одному разу).
3. После возникновения конфликта другие элементы системы могут в него включиться, принимая одну из позиций начальных сторон $z=+1, -1$
4. В результате конфликта идет перераспределение социальной энергии $E_{соц}$ в обществе.

Наличие многочисленных причин конфликтов увеличивает вероятность их возникновения, но совсем не обязательно приводит к конфликтному взаимодействию. Иногда потенциальные выгоды от участия в конфликте не стоят затрат. Однако, вступив в конфликт, каждая из сторон, как правило, начинает делать все, для того чтобы была принята ее точка зрения, и мешает другой стороне делать то же самое. Поэтому в таких случаях необходимо управление конфликтами, чтобы сделать их последствия функциональными (конструктивными) и уменьшить количество дисфункциональных (деструктивных) последствий, что, в свою очередь, повлияет на вероятность возникновения последующих конфликтов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, мы составили математическое описание концепции социального конфликта с помощью социально-энергетического подхода. Данное описание позволит в дальнейшем на его основе создать модель социального конфликта, способную корректно отобразить основные его процессы и характеристики в частных случаях (например, в случае этносоциальных конфликтов).

Также мы продемонстрировали, каким образом распределяется поток социальной энергии в системе в различных характерных случаях существования социума.

Это создает условия для создания прогностического аппарата для сложных социальных и политических процессов.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 15-18-00047).

Работа частично выполнена при поддержке совета по грантам президента РФ (проект МК-7165.2015.6).

Работа частично поддержана грантом (соглашение от 27 августа 2013г. № 02.В.49.21.0003 между МОН РФ и ННГУ).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Давыдов С.А. Социология. М.: Эксмо, 2008. 160 с.
2. Перов Е.В. Мониторинг социальной конфликтности общества // Национальная безопасность / nota bene. 2014. № 4. С. 574–583.
3. Кравченко А.И. Социология девиантности. М.: МГУ, 2003. 727 с.
4. Малков С.Ю. Математическое моделирование исторической динамики: подходы и модели // Моделирование социально-политической и экономической динамики. М.: РГСУ, 2004. С. 76–188.
5. Шабров О.Ф. Системный подход и компьютерное моделирование в политологическом исследовании // Общественные науки и современность. 1996. № 2. С. 100–110.
6. Глушков В.М. Гносеологическая природа информационного моделирования // Вопросы философии. 1963. № 10. С. 131–139.
7. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
8. Саати Т.Л., Кернс К.К. Аналитическое планирование организационных систем. М.: Радио и связь, 1991. 223 с.
9. Bloomfield L.P., Moulton A. Managing international conflict: from theory to policy. N.Y.: St. Martin's Press, 1997. 229 p.

10. Петухов А.Ю. Цепные реакции в сложных социальных и политических системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4. С. 207–210.
11. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1997. 510 с.
12. Holyst J.A., Kasperski K., Schweitger F. Phase transitions in social impact models of opinion formation // Los Alamos E-preprint: candmat/0004026 (2000).
13. Holyst J.A., Schweitger F. Vjdelling Collective Opinion Formation be means of active Brownian particles // Los Alamos E-preprint: adap-org/991005v2(2000).
14. Holyst J.A., Kasperski K., Schweitger F. Phase transitions in social impact models of opinion formation // Physica. 2000. Vol. A285. P. 199–210.
15. Петухов А.Ю., Чупракова Н.С. Моделирование пороговых эффектов в социальных и политических процессах. Социально-энергетический подход // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 8. С. 69.
16. Petukhov A.Y., Krasnitskiy N.V. Comparison of models of Russian state quality management system // Global Journal of Pure and Applied Mathematic. 2014. Vol. 10. № 6. P. 895–904.
17. Петухов А.Ю., Красницкий Н.В. Оценка политической стабильности в России: проблема эффективного измерения // Национальная безопасность / nota bene. 2014. № 6. С. 881–893.
18. Петухов А.Ю., Красницкий Н.В. Моделирование динамики Российской управленческой подсистемы 1996–2013 гг. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4. С. 189–195.
19. Козер Л.А. Функции социального конфликта. М.: Идея-пресс, 2000. 340 с.
20. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования. 1994. № 5. С. 142–147.
21. Боулдинг К. Общая теория систем – скелет науки // Исследования по общей теории систем. М.: Наука, 1969. С. 171–182.
6. Glushkov V.M. The epistemological nature of information modeling. *Voprosy filosofii*, 1963, no. 10, pp. 131–139.
7. Blauberg I.V., Yudin E.G. *Stanovlenie i sushchnost sistemnogo podkhoda* [Formation and nature of the system approach]. Moscow, Nauka Publ., 1973, 270 p.
8. Saati T.L., Kerns K.K. *Analiticheskoe planirovanie organizatsionnykh sistem* [Analytical planning of organizational systems]. Moscow, Radio i svyaz Publ., 1991, 223 p.
9. Bloomfield L.P., Moulton A. *Managing international conflict: from theory to policy*. N.Y., St. Martin's Press, 1997, 229 p.
10. Petukhov A.Yu. Chain reaction in complex political and social systems. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 4, pp. 207–210.
11. Volkova V.N., Denisov A.A. *Osnovy sistem i sistemnogo analiza* [Basics of systems theory and system analysis]. S. Petersburg, SPbGTU Publ., 1997, 510 p.
12. Holyst J.A., Kasperski K., Schweitger F. Phase transitions in social impact models of opinion formation. *Los Alamos E-preprint: candmat/0004026* (2000).
13. Holyst J.A., Schweitger F. Vjdelling Collective Opinion Formation be means of active Brownian particles. *Los Alamos E-preprint: adap-org/991005v2*(2000).
14. Holyst J.A., Kasperski K., Schweitger F. Phase transitions in social impact models of opinion formation. *Physica*, 2000, vol. A285, pp. 199–210.
15. Petukhov A.Yu., Chuprakova N.S. Threshold effects in the social and political processes. Social-energy approach. *Modern Research of Social Problems*, 2013, no. 8, p. 69.
16. Petukhov A.Y., Krasnitskiy N.V. Comparison of models of Russian state quality management system. *Global Journal of Pure and Applied Mathematic*, 2014, vol. 10, no. 6, pp. 895–904.
17. Petukhov A.Yu., Krasnitskiy N.V. Evaluation of political stability in Russia: the problem of effective measuring. *Natsionalnaya bezopasnost / nota bene*, 2014, no. 6, pp. 881–893.
18. Petukhov A.Yu., Krasnitskiy N.V. Simulation of the dynamics of the Russian management subsystem in 1996–2013. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 4, pp. 189–195.
19. Kozher L.A. *Funksii sotsialnogo konflikta* [Functions of the social conflict]. Moscow, Ideya-press Publ., 2000, 340 p.
20. Darendorf R. Elements of social conflict theory. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 1994, no. 5, pp. 142–147.
21. Boulding K. The general theory of systems – the structure of the science. *Issledovaniya po obshchey teorii sistem*. Moscow, Nauka Publ., 1969, pp. 171–182.

REFERENCES

1. Davydov S.A. *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow, Eksmo Publ., 2008, 160 p.
2. Perov E.V. Monitoring of social conflictogenity. *Natsionalnaya bezopasnost / nota bene*, 2014, no. 4, pp. 574–583.
3. Kravchenko A.I. *Sotsiologiya deviantnosti* [Sociology of deviance]. Moscow, MGU Publ., 2003, 727 p.
4. Malkov S.Yu. Mathematical modeling of historical trends: approaches and models. *Modelirovanie sotsialno-politicheskoy i ekonomicheskoy dinamiki*. Moscow, RGSU Publ., 2004, pp. 76–188.
5. Shabrov O.F. System approach and computer modeling in Political Studies. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*, 1996, no. 2, pp. 100–110.

THE CONCEPT OF SOCIAL CONFLICT: SOCIO-ENERGY APPROACH

© 2015

A.Yu. Petukhov, PhD (Political Science), Head of Research Center “Modeling of social and political processes”, assistant professor of Chair “History and International Relations Theory”
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhny Novgorod (Russia)

Keywords: socio-energy approach; social conflict; Wiener processes; ethno-social conflict; mathematical modeling; nonlinear dynamical systems; stochastic equations; system approach; social energy; social distortion.

Abstract: This paper examines the possibility of presenting social conflict and some of its features by means of mathematics in terms of socio-energy approach.

This research is extremely important today in connection with the need to create a prognostic device for such phenomena.

Methodology of the article includes methods of mathematical modeling based on nonlinear dynamics, system approach and Wiener processes.

At the beginning of the article the author gives a brief classification of social conflicts, as well as describes the state of the science in this field of knowledge. There are four main types of conflicts classified in several types of their localization and rise conditions according to various persons and their groups.

The paper introduces the basics of socio-energy approach, its instruments and representation of the energy flow through the social system, including a graphical vector imaging. At the core of socio-energy approach there is a nonlinear dynamic model, as well as the elements of fractal geometry to describe intrastructural distributions in the society.

The author considers three main theories on classification of a social conflict: by Coser, Dahrendorf, and Boulding. Two aspects of social conflict are highlighted: they are static and dynamic.

As a result, the author gives certain generalized statements true for most types of social conflicts, as well as mathematically defined concept of social conflict. This description will facilitate further creation of a mathematical model of a social conflict based on stochastic differential equations. Such instrument is able to properly reveal specific basic processes and characteristics of ethnical and social conflicts, and conditions for their generation and localization.

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДИСКУРСА И ЖАНРА (НА ПРИМЕРЕ СКАЗОЧНОГО ДИСКУРСА)

© 2015

О.А. Плахова, доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дискурс; сказочный дискурс; текст; жанр; жанровая универсалия; жанрообразующая категория дискурса; фольклор; фольклорный жанр.

Аннотация: В рамках настоящей публикации исследуется характер взаимодействия дискурса и жанра, устанавливаются тождественные тенденции в развитии дискурса и жанра, осуществляется характеристика жанра как значимого атрибута дискурса.

Современные подходы к изучению дискурса активно используются отечественными лингвистами для определения границ сказочного дискурса и выявления его конститутивных признаков. Принадлежа к области фикционального дискурса, сказочный дискурс не может быть полностью отождествлен с фантастическим дискурсом.

Сопоставительный анализ содержания понятия «жанр» в дискурсивных и фольклорных исследованиях позволяет выявить устойчивую корреляцию жанровых особенностей текста с жанровыми характеристиками соответствующего дискурса и снимает искусственное противопоставление дискурсивного и фольклорного жанров по признаку *динамичности – статичности*. В отношении англоязычного сказочного дискурса наиболее важным жанрово-различительным параметром и конституентом сказочности становится *чудо/чудесное*.

Англоязычный сказочный дискурс обладает полевой структурой. Его ядро формируется народной сказкой в ее жанровых разновидностях, периферия образована несказочными жанрами – быличками, легендами, преданиями. Обращение к жанрово-стилистическим и структурно-содержательным признакам сказочного дискурса позволяет определить дискурс как явление более высокого порядка, допускающее включение в свой состав разножанровых текстовых произведений, общие характеристики которых формируются параметрами жанрообразующей категории объединяющего их дискурса.

Дискурс является важнейшим объектом лингвистических исследований с позиций разных подходов (социолингвистики, прагмалингвистики, лингвистики речи, когнитивной лингвистики). Тем не менее отмечается некоторая размытость понятия «дискурс», поскольку трактовки его содержания многочисленны и разнообразны. Дж. Шерзер считает его трудным для формулировки понятием (*an elusive area*), которое может быть в равной степени отнесено и к устной, и к письменной коммуникации; к текстам разной протяженности, рассматриваемым как в рамках лингвистики текста, так и с привлечением социокультурных факторов и факторов социального взаимодействия (*sociocultural and socio-interactive*) [1, с. 22]. Не разграничивает понятия текста и дискурса М. Стаббс, подчеркивая неоднозначность толкования соответствующих терминов (*ambiguous and confusing*) и условно выделяя в качестве отличительных признаков форму осуществления коммуникации («*written text*» versus «*spoken discourse*») и протяженность речевого отрезка [2, с. 4]. Варьирование объема содержания понятия «дискурс» наглядно представлено в работе Дж.П. Джи, который дифференцирует дискурс в узком понимании («*discourse*» with a «*little d*»; «*little d*» *discourse*) как ситуативное использование языка (*language-in-use*) и собственно дискурс («*Discourse*» with a «*big D*»; «*big D*» *Discourse*), включающий в себя невербальный компонент [3, с. 7, 26].

Социокультурный контекст становится неременным условием изучения употребления языка в различных сферах общения. Классическим считается определение дискурса Н.Д. Арутюновой, трактующее дискурс через призму социокультурного и ситуационного аспектов. Исследователь отмечает событийный аспект

текста, его «погруженность в жизнь» и связь с экстралингвистическими факторами как необходимые требования к существованию дискурса [4, с. 136, 137]. Характеризуя реальное измерение дискурса, Е.И. Шейгал подчеркивает наличие у него признака процессности, поскольку текущая речевая деятельность связана с реальной жизнью и реальным временем [5, с. 10, 11].

В рамках коммуникативно-дискурсивного подхода потребовалась дальнейшая конкретизация понятия дискурса не только как социально детерминированного речевого процесса, но и как «общепринятого типа речевого поведения субъекта» [6, с. 28]. Справедливо утверждение Е.С. Кубряковой о том, что дискурс – это также «действие говорящего со всеми его интенциями, знаниями, установками, личностным опытом и всей его погруженностью в совершаемый им когнитивно-коммуникативный процесс» [7, с. 15]. На передний план выходит прагматика дискурса, характеризующая способы выражения интенций и установок коммуникантов [8, с. 191]. Отечественные и зарубежные исследователи единодушно признают необходимость тщательного изучения таких элементов социального контекста дискурса, как коммуникативные и социальные роли партнеров по коммуникации, цели коммуникации, нормы и ценности, принятые в обществе, виды общения и тип общественных отношений [8, с. 200; 9, с. 571–606; 10, с. 63]. Положение участников коммуникации и тип социальных отношений позволяют противопоставить статусно-ориентированный и личностно ориентированный дискурсы, первый из которых может носить институциональный и неинституциональный (ситуативно-ролевой) характер, а второй – бытовой и бытийный [8, с. 199].

Социокогнитивный подход к изучению дискурса Т.А. ван Дейка акцентирует внимание на особых когнитивных структурах, определяющих содержание и форму высказывания и являющихся связующим звеном между социальной и дискурсивной практиками [11, с. 103, 104; 12, с. 91]. Структуры знаний, детерминируя семантику отдельных дискурсов, формируют в сознании носителей отдельной лингвокультуры тип дискурса как когнитивное образование – «обобщенное представление о тексте, концепт текста». В этой связи целесообразно уподобить дискурс прототипу, гештальту, когнитивному образованию, сопоставимому с ментальными образованиями, репрезентирующими предметы и события [8, с. 191, 205]. При этом дискурс получает материальное оформление в некотором множестве текстов, обладающих тематическим единством, общими формально-структурными и лингвостилистическими характеристиками, единством прагматической направленности. Таким образом, каждый отдельно взятый текст является формальным воплощением дискурса, а дискурс, в свою очередь, представлен «интегративной совокупностью текстов, обращенных к одной общей теме и функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной сферы» [13, с. 232].

Одним из видов бытийного дискурса является сказочный дискурс. Анализ дефиниций позволяет выявить расставленные отечественными исследователями акценты на процессуальном и результативном аспектах или их взаимодействии. Важнейшими характеристиками сказочного дискурса видятся также его когнитивно-коммуникативная природа и детерминированное культурой семиотическое пространство, обслуживающее определенную коммуникативную сферу [14–18].

Прагматическое исследование сказочного дискурса сделало возможным описание его универсальных конститутивных признаков, к которым отнесены цель, ситуация общения, канал и тональность общения, участники и используемые для реализации категории сказочности стратегии [18, с. 29].

Помимо конститутивных категорий дискурса, получивших более широкую интерпретацию как признаков отличия текста от нетекста, традиционно выделяются: 1) жанрово-стилистические категории, указывающие на соответствие текстов функциональным разновидностям речи; 2) содержательные (семантико-прагматические) категории, отвечающие за раскрытие смысла текста; 3) формально-структурные категории, определяющие характер организации текста [8, с. 201].

Особую важность приобретают жанрово-стилистические категории для определения границ дискурсов разных типов. В частности, Ж. Женнет указывает на атрибуцию жанра как обязательный критерий фикционального дискурса. М. Риффатер называет жанровую принадлежность в качестве единственной причины, отличающей «истину вымысла» от вымышленной истины, или лжи [19]. Фикциональный дискурс в отличие от фактуального дискурса обладает свойством художественной репрезентации действительности, в основе которого лежит способность человека к вымыслу.

О.Н. Гронская отождествляет фикциональный дискурс с художественным дискурсом: «Фикциональный – это значит *художественный*, *изображенный*, *литературный*, т. е. не принадлежащий непосредственно к ре-

альной коммуникации, к реальной жизни дискурс» (курсив мой – О. П.). В его основе лежит художественный вымысел как «инструмент познания действительности, способ создания художественных образов, через которые в изображенной коммуникации познается мир» [20, с. 243, 244]. Функции вымысла, тем не менее, гораздо шире, что позволяет выделить, помимо художественного (эстетического), манипулятивный и эвристический виды вымысла [21, с. 72–130], последний из которых активно участвует в формировании формальной разновидности фикционального дискурса. Данный факт свидетельствует в пользу разграничения художественного и фикционального дискурсов. Целесообразно, на наш взгляд, говорить либо о частичном наложении их понятийного содержания, либо, что более вероятно, о полном включении художественного дискурса в дискурс фикциональный.

В зависимости от средств достижения правдоподобия фикции принято говорить о реалистическом (или правдоподобном), формальном и фантастическом (или фигуральном) типах фикционального дискурса. В реалистическом типе признаки правдоподобия реализуются через имитацию и подражание (мимезис). Эффект подлинности формального типа фикционального дискурса достигается формально-логическими средствами (например, в математических или феноменологических рассуждениях). В фантастическом типе вообще не ставится цель достижения правдоподобия, поскольку акцент переносится на конструирование несуществующего мира [19; 22, с. 146; 23].

Сказочный дискурс есть разновидность фикционального дискурса, поскольку одним из его конститутивных признаков является установка на вымысел. Несмотря на то что сказка – повествование о вымышленных событиях, нельзя полностью отождествлять фантастический и сказочный дискурсы в силу того, что в основе фантастического дискурса лежит художественный вымысел, обусловленный индивидуально-авторским замыслом и мировидением. Базисом сказочного дискурса выступает система архаических представлений о законах развития и взаимодействия макро- и микрокосма, носителем и выразителем которых является языковой коллектив. Данное отличие не умаляет, тем не менее, значимость жанрово-стилистических категорий для определения границ сказочного дискурса, по отношению к которому в полной мере справедливы приведенные выше высказывания Ж. Женнета и М. Риффатера. Данным фактом и определяется необходимость рассмотрения сущности понятия «жанр» и основных критериев жанровой принадлежности произведений народного творчества.

Жанр единодушно признается отечественными и зарубежными лингвистами значимым дискурсивным атрибутом (cf. genre as a «distinct category of discourse of any type, spoken or written» [24, с. 329]), однако его трактовка существенно отличается от традиционных определений жанра в работах исследователей народного творчества. В дискурсивных исследованиях жанр как коммуникативно обусловленная характеристика дискурса («communicative turn» in genre theory) противопоставляется статическим жанрам устного народного творчества [25, с. 307]. Жанр определяется как типизированные вербальные действия, в основе которых лежат

повторяющиеся ситуации (typified rhetorical actions based in recurrent situations) [26, с. 159]; как сложные исторически и культурообусловленные модели решения повторяющихся коммуникативных задач (historically and culturally specific, prepatterned and complex solutions to recurrent communicative problems) [27, с. 8]; как социально сконструированные модели управления типичными коммуникативными ситуациями (socially constructed models for handling recurrent communicative problems) [28, с. 191].

Приведенные определения отражают двойственную природу жанра, соотносимую с двойственной природой самого дискурса: включенность жанра в процесс коммуникации и существование жанра в виде когнитивной структуры – модели (типа) жанра. Признание обеих форм экзистенции жанра манифестировано в разработанных в отечественной лингвистике: коммуникативно детерминированной модели жанра (Т.В. Шмелева); жанровом каноне как «стереотипе порождения и восприятия речи в специфически повторяющихся обстоятельствах» [8, с. 205]; когнитивной модели жанра народного творчества (Ю.А. Эмер), инструментом описания которой видится концепт во фреймовом представлении [29].

Поскольку дискурс находит формальное проявление в совокупности текстов (в том числе письменных), принадлежащих к тождественным тематическим и прагматическим сферам, они становятся объектом исследования, позволяющим раскрыть существенные характеристики стоящего за ними дискурса. Следовательно, жанровые особенности текстов корреспондируют с жанровыми характеристиками соответствующего дискурса. Данная корреляция действительна и в отношении текстов народной словесности разных жанров (и в частности, текстов народной сказки). Она делает возможным обращение к хорошо разработанной концепции жанра в отечественной фольклористике и снимает искусственное, на наш взгляд, противопоставление жанра, вплетенного в коммуникацию, фольклорному жанру по признаку «динамичности/статичности», поскольку последнему в равной степени свойственно развитие, изменение и взаимодействие.

Традиционно жанр устного народного творчества понимается как совокупность текстов, объединенных художественным содержанием, поэтической системой, функциями, особенностями исполнения, связями с невербальными художественными формами [30, с. 155]. В данной дефиниции перечислены основные критерии жанровой классификации, сформулированные впервые В.Я. Проппом, – общность структурных особенностей и поэтической системы, бытового назначения, форм исполнения, музыкального строя [31, с. 172–186]. В истории фольклористики наблюдалась постепенная смена доминант, сопровождающаяся переходом от изучения собственно структурных, формальных характеристик народного произведения как ведущего жанрового признака к исследованию содержательной стороны произведения, его «идейно-художественного строя» [32; 33, с. 148, 149]. Жанр начинает пониматься в единстве его содержательных и структурных составляющих как «тип внутренней образно-структурной и композиционно-поэтической организации» [34, с. 97].

Следовательно, жанровая принадлежность народно-произведения детерминируется не одним, а набором

жанрообразующих признаков, значимость которых для разных текстов неоднородна, что заставляет, по мнению Б.Н. Путилова, разграничивать компоненты жанрово определяющие и жанрово сопутствующие [30, с. 156]. Более того, отмечается относительность, обобщенность, условность самого факта жанрового членения [35, с. 64; 36, с. 18], поскольку угол рассмотрения текста будет определять жанр, к которому анализируемый текст относится («the genre into which we place an item depends on which elements we emphasize when we analyze it»). Сам факт жанровой дифференциации народных произведений можно также рассматривать как средство осуществления аналитической деятельности исследователя. В данном случае уместно привести высказывание И.А. Голованова о том, что дифференциация жанров устного народного творчества «существует лишь в сознании ученого-фольклориста, который целенаправленно стремится разграничить анализируемые явления, чтобы потом синтезировать на этой основе новое знание» [37, с. 17].

С течением времени жанр начинает рассматриваться через призму стоящих за конкретными текстовыми реализациями структур знаний, коллективно выработанных систем представлений о социуме, природном мире, человеке. Жанр видится формой хранения социального опыта [38, с. 455]; видом и моделью художественного отражения реальности, типом осознания действительности, мыслительными фигурами и структурными моделями, содержащими «типологически постигаемый художниками жизненный материал» [34, с. 11–112]. С другой стороны, по мнению И.И. Земцовского, «порождающая модель каждого жанра "работает" в сознании певцов не в одном абстрактном виде, а в виде множества разнотипных "ипостасей"» [35, с. 63]. В.П. Аникин называет жанры «конкретными воплощениями», «конкретными реализациями» разных способов художественного мышления (эпоса, лирики, драмы) [34, с. 112]. Это свидетельствует о том, что фольклорный жанр есть диалектическое единство ментальной модели и ее множественного конкретного художественного воплощения.

Жанрообразующие признаки обобщаются в универсалиях как совокупности «достаточно постоянных и обязательных принципов, правил, установок, действующих во всех сферах жанровой эстетики, грамматики, семантики, содержания, исполнения» [30, с. 164]. Применительно к волшебной сказке жанровой универсалией является сказочная идея.

В ходе лингвосомиотического изучения сказочного дискурса Н.А. Акименко на основании второстепенных признаков сказочного дискурса (эпичности, повествовательности, установки на вымысел, чуда/несбыточности, эстетичности и развлекательности) выделяет в качестве жанрообразующего признака категорию сказочности и характеризует специфические для нее параметры: чудо, аксиологичность, размытый хронотоп, структурную и семантическую итеративность [18, с. 39–42]. Особый интерес вызывает признак чуда/несбыточности, который, будучи одним из конститутивных признаков сказочного дискурса, входит в качестве составного элемента в категорию сказочности как жанровой универсалии и, следовательно, во многом обуславливает специфику сказочного дискурса. Особую роль

он играет и в отношении английской народной сказки, являясь по сути единственным релевантным жанроразличительным параметром, вследствие усиления в сказке установки на достоверное изложение событий и хронологической определенности в традиционных сказочных формулах [39–42].

Взаимодействие конститутивных признаков сказочного дискурса позволяет выделить его ядерные и периферийные жанры в соответствии с реализацией в них категории сказочности [18, с. 44], что и представлено наглядно в виде полевой структуры, ядро которой составляют анималистские, волшебные и бытовые сказки, а периферию – несказочные жанры.

Таким образом, дискурс как явление более высокого порядка допускает включение в свой состав разножанровых текстовых произведений, общие характеристики которых формируются параметрами жанрообразующей категории объединяющего их дискурса.

Диакроническое изучение жанров выявляет разную степень проницаемости жанров или их герметичности [43; 44]. Н.А. Криничная аргументировала наличие в преданиях мотивов, присущих былинке, сказке, быличке, первоначальным синкретизмом протозпических форм, их происхождением из одного источника. По мнению И.А. Голованова, «нерасчлененность форм» устного народного творчества недостаточно объяснять только его «генетикой»; гораздо более важным фактором являются особенности его бытования, поскольку его мотивы, сюжеты и образы существуют в национальном сознании в нерасчленном виде [37, с. 17].

Синкретизм как следствие бытования произведений устного народного творчества в нерасчленном виде в сознании его носителей не препятствует общей тенденции жанров к изменению, взаимодействию (комбинации) с образованием промежуточных форм (иногда «сложных конгломератов»), переходу в новое жанровое образование [32, с. 92; 45, с. 36–39; 46, с. 116, 117; 47, с. 66]. Развитие дискурса происходит в тождественном направлении, поскольку для него, по мнению Дж.П. Джи, характерны два основных разновекторных процесса: расщепление на два или более дискурса и объединение, слияние двух или более дискурсов в один («discourses can split into two or more discourses»; «two or more discourses can meld together») [3, с. 30].

Жанры также подвержены влиянию социокультурных факторов, что ясно просматривается в цитируемой выше дефиниции жанра С. Гюнтнер и Г. Кноблауха [27, с. 8]. Репертуар жанров может варьироваться в разных культурах и в разные исторические периоды, хотя исследователями и не отрицается факт существования универсальных жанров, как и жанров, имеющих в разных культурах черты сходства [28; 48].

Таким образом, жанр является одним из значимых атрибутов дискурса, способствующий определению его границ. Дискурс, как явление более высокого порядка, допускает включение в свой состав разножанровых текстовых произведений, общие характеристики которых формируются параметрами жанрообразующей категории объединяющего их дискурса. Отмечается тождественность в развитии дискурса и жанра: каждый из них подвержен влиянию социокультурных факторов; и дискурсы, и жанры имеют тенденцию к взаимодействию с образованием новых форм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sherzer J. A Discourse-Centered Approach to Language and Culture // *Discourse Studies*. Vol. 5 / ed. by Teun A. van Dijk. London: SAGE Publications, 2008. P. 21–38.
2. Stubbs M.W. *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell, 1996. 267 p.
3. Gee J.P. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Practice*. London: Routledge Taylor and Francis Group, 2005. 209 p.
4. Языкознание: Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 688 с.
5. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 31 с.
6. Манаенко Г.Н. Когнитивные основания информационно-дискурсивного подхода к анализу языковых выражений и текста // *Язык. Текст. Дискурс*. 2005. № 3. С. 21–32.
7. Кубрякова Е.С. Словообразование и другие сферы языковой системы в структуре номинативного акта // *Словообразование в его отношениях к другим сферам языка*. Innsbruck, 2000. С. 13–26.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. Habermas J. *Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns // Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verl., 1989. S. 571–606.
10. Barker Ch., Galasinski D. *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London: SAGE Publications, 2001. 192 p.
11. Дейк Т.А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
12. Jorgensen M., Phillips L.J. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE Publications, 2002. 229 p.
13. Чернявская В.Е. От анализа текста к анализу дискурса // *Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования*. Рязань, 2002. С. 230–232.
14. Путий Е.С. Полидискурсивность концепт-идеи «состояние человека»: опыт экспансивного анализа // *Вісник ХНУ. Романо-германська філологія*. 2009. № 58. С. 43–47.
15. Мамонова Ю.В. Когнитивно-дискурсивные особенности лексики английской бытовой сказки : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 21 с.
16. Соборная И.С. Этнокультурные особенности сказочного дискурса: лингвориторический аспект (на материале русских, польских и немецких сказок) : дис. канд. ... филол. наук. Сочи, 2004. 154 с.
17. Тананыхина А.О. Лингвостилистические особенности современной англоязычной литературной сказки : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. 23 с.
18. Акименко Н.А. Лингвокультурные характеристики англоязычного сказочного дискурса : дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 193 с.
19. Шилков Ю.М. О природе фикционального дискурса // *Я. (А. Слинин) и МЫ*. Вып. 10. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 606–632.

20. Гронская О.Н. Субъект в фантастическом дискурсе, или ситуация «Алиса в Стране Чудес» // Вестник ИНЖЭКОНа. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 4. С. 241–249.
21. Ильинова Е.Ю. Вымысел в языковом сознании и тексте. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2008. 513 с.
22. Lombardo M. Myth Defined and Undefined // Applied Semiotics / Sémiotique appliquée. 2003. № 13. P. 142–152.
23. Черкасов Р.В. Фикциональный дискурс в литературе: проблема репрезентации : дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 169 с.
24. Berman R.A. Genre and Modality in Developing Discourse Abilities // Discourse Across Languages and Cultures / ed. by C.L. Moder, A. Martinovic-Zic. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2004. P. 329–356.
25. Kotthoff H. Oral Genres of Humour: On the Dialectic of Genre Knowledge and Creative Authoring // Discourse Studies. Vol. 3 / ed. by Teun A. van Dijk. London: SAGE Publications, 2008. P. 306–336.
26. Miller C.R. Genre as Social Action // Quarterly Journal of Speech. 1984. Vol. 70. P. 151–167.
27. Günthner S., Knoblauch H. Culturally Patterned Speaking Practices: The Analysis of Communicative Genres // Pragmatics. 1995. Vol. 5. P. 1–32.
28. Mayes P. Genre as a Locus of Social Structure and Cultural Ideology // Discourse Across Languages and Cultures / ed. by C.L. Moder, A. Martinovic-Zic. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2004. P. 177–194.
29. Эмер Ю.А. Фольклорный жанр (к проблеме лингвокогнитивного моделирования) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 2. С. 107–116.
30. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура. СПб.: Наука, 1994. 328 с.
31. Пропп В.Я. О фольклоре и фольклористике // Фольклор. Литература. История. М.: Лабиринт, 2002. С. 172–188.
32. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2003. 144 с.
33. Тудоровская Е.А. О структуре волшебной сказки // Русская народная проза. Русский фольклор. Т. 13. Л.: Наука, 1972. С. 148–159.
34. Аникин В.П. Теория фольклора. 2-е изд. М.: КДУ, 2004. 432 с.
35. Земцовский И.И. К теории жанра в фольклоре // Советская музыка. 1983. № 4. С. 61–65.
36. Sims M.C., Stephens M. Living Folklore: An Introduction to the Study of People and their Traditions. Logan: Utah State University Press, 2005. 296 p.
37. Голованов И.А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX–XXI вв.) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. 45 с.
38. Бирюкова О.И. Жанр как основополагающая категория формирования литературного процесса (к вопросу о становлении жанра рассказа в финно-угорских литературах Среднего Поволжья в начале XX века) // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4-2. С. 454–458.
39. Плахова О.А. Особенности преломления категории сказочности в англоязычном сказочном дискурсе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2012. Т. 12. № 2. С. 40–44.
40. Плахова О.А. Своеобразие финальных формул английской народной сказки // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 4. С. 61–66.
41. Плахова О.А. Своеобразие инициальных формул английской народной сказки // Филология и человек. 2013. № 1. С. 95–105.
42. Плахова О.А. Национально-культурная обусловленность жанрового своеобразия английской фольклорной сказки // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. 2014. № 4. С. 53–62.
43. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор. Л.: Наука, 1986. 304 с.
44. Аппатова В.С. Атрибутика персонажей британской народной волшебной сказки: (семасиологическое исследование) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1990. 16 с.
45. Кравцов Н.И. Славянский фольклор. М.: Изд-во МГУ, 1976. 262 с.
46. Бараг Л.Г. Состояние восточнославянской устной сказочной традиции и современные народные сказочники // Традиции и современность в фольклоре. М.: Наука, 1988. С. 113–135.
47. Fairclough N. Analysing Discourse. London: Routledge Taylor and Francis Group, 2003. 270 p.
48. Bergmann J.R., Luckmann T. Reconstructive Genres of Everyday Communication // Aspects of Oral Communication / ed. by Uta Quasthoff. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994. P. 1–30.

REFERENCES

1. Sherzer J. A Discourse-Centered Approach to Language and Culture. Teun A. van Dijk, ed. *Discourse Studies*. London: SAGE Publications, 2008, vol. 5, pp. 21–38.
2. Stubbs M.W. *Text and Corpus Analysis*. Oxford, Blackwell, 1996, 267 p.
3. Gee J.P. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Practice*. London, Routledge Taylor and Francis Group, 2005, 209 p.
4. Yartseva V.N., ed. *Yazykoznanie: Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar* [Linguistics: Great encyclopedic dictionary]. Moscow, Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 2000, 688 p.
5. Sheygal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [Semiotics of political discourse]. Volgograd, 2000, 31 p.
6. Manaenko G.N. Cognitive foundations of informative-discursive approach to the analysis of language expressions and text. *Yazyk. Tekst. Diskurs*, 2005, no. 3, pp. 21–32.
7. Kubrykova E.S. Word-formation and other spheres of the language system in the nominative act structure. *Slovoobrazovanie v ego otnosheniyakh k drugim sferam yazyka*. Innsbruck, 2000, pp. 13–26.
8. Karasik V.I. *Yzykovoy krug: lichnost, kontsepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. Volgograd, Peremena Publ., 2002, 477 p.
9. Habermas J. Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. 3. Aufl. Frankfurt a. M., Suhrkamp Verl., 1989, s. 571–606.

10. Barker Ch., Galasinski D. *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London, SAGE Publications, 2001, 192 p.
11. Deyk T.A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya* [Language. Cognition. Communication]. Blagoveshchensk, BGK im. I.A. Boduena de Kurtene Publ., 2000, 308 p.
12. Jorgensen M., Phillips L.J. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London, SAGE Publications, 2002, 229 p.
13. Chernyavskaya V.E. from text analysis to discourse analysis. *Tekst i diskurs: traditsionniy i kognitivno-funktionalniy aspekty issledovaniya*. Ryazan, 2002, pp. 230–232.
14. Pitiy E.S. Polydiscursiveness of the “individual state” concept-idea: the experience of expansive analysis. *Vestnik KhNU. Romano-germanskaya filologiya*, 2009, no. 58, pp. 43–47.
15. Mamonova Yu.V. *Kognitivno-diskursivnye osobennosti leksiki angliyskoy bytovoy skazki*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Cognitive-discursive peculiarities of the English social fairy tale vocabulary]. Moscow, 2004, 21 p.
16. Sobornaya I.S. *Etimologicheskiye osobennosti skazochnogo diskursa: lingvokulturnyy aspekt (na materiale russkikh, polskikh i nemetskikh skazok)*. Diss. kand. filol. nauk [Ethno-cultural peculiarities of fantasy discourse: linguo-rhetorical aspect (on the material of Russian, Polish and German fairy tales)]. Sochi, 2004, 154 p.
17. Tananykhina A.O. *Lingvisticheskiye osobennosti sovremennoy literaturnoy skazki*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Linguo-stylistic peculiarities of modern English language literary fairy tale]. S. Petersburg, 2007, 23 p.
18. Akimenko N.A. *Lingvokulturnyye kharakteristiki angloyazychnogo skazochnogo diskursa*. Diss. kand. filol. nauk [Linguo-cultural characteristics of the English language fairy tale discourse]. Volgograd, 2005, 193 p.
19. Shilkov Yu.M. About the fiction discourse nature. *Ya. (A. Slinin) i MY*. S. Petersburg, Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshchestvo Publ., 2002, vyp. 10, pp. 606–632.
20. Gronskeya O.N. Subject in fantastic discourse, or the “Alice’s Adventures in Wonderland” situation. *Vestnik INZhEKONa. Seriya Gumanitarnyye nauki*, 2009, no. 4, pp. 241–249.
21. Ilyinova E.Yu. *Vymysel v yazykovom soznanii i tekste* [Invention in language sense and text]. Volgograd, Volgogradskoe nauchnoye izdatelstvo Publ., 2008, 513 p.
22. Lombardo M. Myth Defined and Undefined. *Applied Semiotics / Sémiotique appliquée*, 2003, no. 13, pp. 142–152.
23. Cherkasov R.V. *Fiktionalniy diskurs v literature: problema reprezentatsii*. Diss. kand. filol. nauk [Fiction discourse in literature: representation problem]. Samara, 2007, 169 p.
24. Berman R.A. Genre and Modality in Developing Discourse Abilities. Moder C.L., Martinovic-Zic A., eds. *Discourse Across Languages and Cultures*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co., 2004, pp. 329–356.
25. Kotthoff H. Oral Genres of Humour: On the Dialectic of Genre Knowledge and Creative Authoring. Teun A. van Dijk, ed. *Discourse Studies*. London, SAGE Publications, 2008, vol. 3, pp. 306–336.
26. Miller C.R. Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 1984, vol. 70, pp. 151–167.
27. Günthner S., Knoblauch H. Culturally Patterned Speaking Practices: The Analysis of Communicative Genres. *Pragmatics*, 1995, vol. 5, pp. 1–32.
28. Mayes P. Genre as a Locus of Social Structure and Cultural Ideology. Moder C.L., Martinovic-Zic A., eds. *Discourse Across Languages and Cultures*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co., 2004, pp. 177–194.
29. Emer Yu.A. Folklore genre (to the problem of linguistic and cognitive modeling). *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 2009, no. 2, pp. 107–116.
30. Putilov B.N. *Folklor i narodnaya kultura* [Folklore and folklife culture]. S. Petersburg, Nauka Publ., 1994, 328 p.
31. Propp V.Ya. About the folklore and the folkloristics. *Folklor. Literatura. Istoriya*. Moscow, Labirint Publ., 2002, pp. 172–188.
32. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoy skazki* [Morphology of fairy tale]. Moscow, Labirint Publ., 2003, 144 p.
33. Tudorovskaya E.A. About the structure of fairy tale. *Russkaya narodnaya proza. Russkiy folklor*. Leningrad, Nauka Publ., 1972, vol. 13, pp. 148–159.
34. Anikin V.P. *Teoriya folklor* [Theory of folklore]. 2nd ed. Moscow, KDU Publ., 2004, 432 p.
35. Zemtsovsky I.I. To the theory of genre in folklore. *Sovetskaya muzyka*, 1983, no. 4, pp. 61–65.
36. Sims M.C., Stephens M. *Living Folklore: An Introduction to the Study of People and their Traditions*. Logan, Utah State University Press, 2005, 296 p.
37. Golovanov I.A. *Konstanty folklorogo soznaniya v ustnoy narodnoy proze Urala (XX–XXI vv.)*. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [Constants of folklore sense in oral folk prose of Ural (XX – XXI centuries)]. Moscow, 2010, 45 p.
38. Birukova O.I. Genre as a basic category of formation of the literary process (on the issue of the story genre formation in the Finno-Ugric literatures of the Volga region in the beginning of the XX century). *Izvestiya Samarskogo nauchnogo Tsentra RAN*, 2009, vol. 11, no. 4-2, pp. 454–458.
39. Plakhova O.A. Features index of category of fabulousness in English folk tale discourse. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filologiya. Zhurnalistika*, 2012, vol. 12, no. 2, pp. 40–44.
40. Plakhova O.A. Specificity of final formulae in English folk tale. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2011, no. 4, pp. 61–66.
41. Plakhova O.A. Individuality of initial formulas of English folk tale. *Filologiya i chelovek*, 2013, no. 1, pp. 95–105.
42. Plakhova O.A. National-cultural conditionality of English folk tale genre specificity. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatishcheva*, 2014, no. 4, pp. 53–62.
43. Chistov K.V. *Narodnye traditsii i folklor* [National traditions and folklore]. Leningrad, Nauka Publ., 1986, 304 p.
44. Appatova V.S. *Atributika personazhey britanskoy narodnoy volshebnoy skazki (semasiologicheskoy issledovaniye)*. Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Attributes

- of personages of British folk fairy tale (semaseological study)]. Odessa, 1990, 16 p.
45. Kravtsov N.I. *Slavyanskiy folklor* [Slavic folklore]. Moscow, MGU Publ., 1976, 262 p.
46. Barag L.G. State of East Slavic oral fairy traditions and modern folk fairy tale writers. *Traditsii i sovremennost v folklore*. Moscow, Nauka Publ., 1988, pp. 113–135.
47. Fairclough N. *Analysing Discourse*. London, Routledge Taylor and Francis Group, 2003, 270 p.
48. Bergmann J.R., Luckmann T. Reconstructive Genres of Everyday Communication. Quasthoff Uta, ed. *Aspects of Oral Communication*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1994, pp. 1–30.

**THE QUESTION OF INTERACTION BETWEEN DISCOURSE AND GENRE
(ON THE BASIS OF THE FOLK TALE DISCOURSE)**

© 2015

O. A. Plakhova, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor,
Professor of Chair “Theory and methods of teaching of foreign languages and cultures”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: discourse; folk tale discourse; text; genre; genre universal; genre-forming category of discourse; folklore; folklore genre.

Abstract: In the framework of this paper the nature of the interaction between discourse and genre is explored, similar trends in the development of discourse and genre are identified, and genre as a significant attribute of discourse is characterized.

Modern approaches to the study of discourse are actively used by the Russian linguists to define the boundaries of the folk tale discourse and reveal its constitutive characteristics. Belonging to the sphere of the fictional discourse, the folk tale discourse cannot be fully identified with the fantastic discourse.

The comparative analysis of the concept of genre in the discursive and folklore research reveals a strong correlation between text genre characteristics and genre characteristics of discourse. It also removes the artificial opposition between discourse and folk genres on the basis of *dynamics – statics*. Regarding the English folk tale discourse, the most significant genre-distinctive parameter and constituent of fabulousness becomes the *miracle/miraculous*.

The English folk tale discourse has a field structure. Its core is formed by fairy, nursery, animal and other tales, the periphery is constituted by true stories, legends and traditions. The analysis of the genre, stylistic, semantic and structural features of the folk tale discourse allows formulating the definition of discourse. It is understood as a phenomenon of a higher order containing different genres of text works whose general characteristics are formed by the parameters of the genre-forming category of the discourse uniting them.

ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ ЛИНГВИСТА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОСТАВЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2015

С.Н. Татарничева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: методическая компетенция; уровни методической компетенции; проектировочные умения; методологические умения; аналитические умения; умения прогнозирования; умения планирования.

Аннотация: Переход на двухуровневую систему высшего профессионального образования и внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов требует уточнения содержания профессиональной подготовки и более подробного описания требований к выпускнику вуза. Основная цель данной статьи – охарактеризовать понятие «проектировочные умения учителя», описать их место в составе методической компетенции лингвиста-преподавателя, связать спектр проектировочных умений с уровнями методической компетенции. Автор анализирует понятие методической компетенции и ее значение в деятельности учителя иностранных языков, рассматривает ее состав, в том числе место умений проектирования образовательной деятельности в структуре методической компетенции, связь этих умений (субкомпетенции) с другими субкомпетенциями в составе методической, предлагая собственную модель методической компетенции. Раскрывая основные результаты исследования, автор уточняет содержание понятия «проектировочные умения», описывает перечень необходимых лингвисту-преподавателю умений в соответствии с уровнем его методической подготовки. Уровни методической подготовки, в свою очередь, позволяют более точно охарактеризовать требования и содержание проектировочных умений преподавателя. Выделяя три уровня методической компетенции: базовый, технологический и научно-методический, автор приводит подробный перечень умений проектирования, сформированных, сформированных частично или не сформированных на том или ином уровне. Все проектировочные умения (в составе субкомпетенции), в свою очередь, разделены на группы: методологические, аналитические, умения прогнозирования, планирования, организационные и мотивационные. Результаты данного исследования могут быть применены при уточнении стандартов профессиональной подготовки и переподготовки, при аттестации учителей иностранного языка.

Современный преподаватель иностранных языков – человек, достаточно востребованный в педагогической среде. Связано это с серьезно возросшим интересом к изучению иностранных языков в обществе. Соответственно, возрастают и требования к профессиональной подготовленности самого педагога, к его компетентности, готовности обучать качественно и грамотно.

Однако в актуальном положении дел в области профессиональной подготовки лингвистов-преподавателей можно отметить ряд проблемных моментов. Первое: переход на двухуровневую систему высшего образования, изменения в стандартах подготовки привели, с одной стороны, к сокращению периода базовой подготовки педагога (бакалавриат, 4 года по сравнению со специалитетом), с другой – к появлению нового этапа, магистратуры, что также требует пересмотра содержания профессионального обучения. Второе: введение новых федеральных государственных стандартов также приводит к необходимости изменения подходов и форм образовательной деятельности. И наконец, потребность педагогического сообщества в четком понимании и описании компетенций педагога обуславливает значимость обращения к данной проблематике.

Вопросами профессиональной подготовки лингвистов-преподавателей и описанием требований к ним занимается немало исследователей: Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Г.В. Рогова, А.С. Карпов, Е.Н. Соловова, J. Harmer, J. Scrivener, P. Уг и др. [1–8]. При этом понятие «методическая компетенция» (и смежные с ним) анализируется в работах А.А. Миролюбова, Н.Л. Московской, О.Н. Игна [9–11]. В свою очередь, умения проектирования (планирования) в составе компетенций затрагиваются

в трудах В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой, Л.Е. Марычевой, Н.О. Яковлевой [12–15] и многих других.

Тем не менее пристальный анализ работ указанных авторов привел к пониманию, что рассмотрение проектировочных умений, необходимых лингвисту-преподавателю, в отрыве от ключевой – методической – компетенции приводит к неполному пониманию стратегии формирования этих умений у будущего преподавателя иностранных языков, не дает видения того, какие уровни становления этих умений можно выделить.

Основная цель данной статьи – описать место и представить уровневую модель проектировочных умений в составе методической компетенции лингвиста-преподавателя.

Начнем с рассмотрения понятия «методическая компетенция» (смежные наименования «психолого-педагогическая», «методологическая» (в основном, в зарубежной педагогике), «предметно-методическая»). Ее трактуют как развернутую систему знаний в сочетании с индивидуальным стилем деятельности и ценностной составляющей (В.А. Адольф) [16], как систему профессионально-методических знаний, умений и навыков, в том числе умений планировать и проводить урок и прочий (Е.Н. Соловова) [5], как способность организовывать процесс обучения иностранному языку в широком смысле (А.А. Миролюбов) [9].

Мы рассматриваем методическую компетенцию как развивающуюся систему, возникающую и эволюционирующую под влиянием готовности к педагогической деятельности (мотивации), интегрирующую в себе знания лингводидактики, методики, смежных дисциплин (педагогике, психологии, лингвистики), навыки и умения

профессиональной деятельности, а также качества личности и в определенной мере управляющую формированием других компетенций.

Формирование методической компетенции, на наш взгляд, проходит в несколько этапов (уровней): начальный уровень (действие по аналогии), продвинутый (технологический) уровень (понимание принципов деятельности, владение технологиями обучения, возможность комбинировать приемы деятельности) и уровень мастерства, или научно-методологический уровень (способность обосновывать весь процесс обучения, выбирать подходы, комбинировать методы в широком смысле, создавать собственные технологии).

Переходя к рассмотрению проектировочных умений, нужно отметить, что в педагогической литературе существуют определенные разночтения, с одной стороны, в понимании данного термина, с другой – в использовании разных понятий для обозначения сходных явлений. Так, нами выделены следующие словосочетания этого терминополья: проектировочные умения, проектные умения, проектировочные компетенции, планирующие умения, умения планирования и др. При этом к проектировочным компетенциям (умениям), например, относят как умения организовывать проектную деятельность учащихся (Н.О. Яковлева) [15], так и умение проектировать образовательный процесс (В.А. Сластенин) [12]. В нашей работе мы, используя сочетание «проектировочные умения», соотносим его с последним пониманием – как проектирование образовательного процесса в широком смысле.

Многие исследователи, описывая методическую компетенцию и в целом профессиональную компетентность лингвиста-преподавателя, называют умения планирования (проектировочные умения) в качестве базовых. Так, еще в Профессиограмме учителя иностранного языка (1977 г.) авторы выделяют конструктивно-планирующую функцию учителя, наполняя ее такими умениями, как умение отбирать и научно организовывать учебный материал, умение спланировать урок и т. д. [2]. В работе «Учитель иностранного языка: мастерство и личность» умения планирования включены в состав организаторской функции педагога [1]. А.С. Карпов также соотносит данные умения с организационными: организовать работу класса в нужном направлении, распределяя материал так, чтобы он был воспринят с максимальной эффективностью [4]. М. Rubio отмечает, что эффективный учитель обладает умением хорошего планирования, соотнося его в том числе с менеджментом урока [17]. Е.Н. Соловова называет проектировочные, или планирующие, умения в числе основных в профессиональной компетенции лингвиста. Сюда она относит умения проектировать и прогнозировать (определять стратегии и тактики, технологии деятельности); планировать деятельность (определять цели, систему задач, составлять план действий, оценивать результаты); продумать и подготовить необходимые средства обучения с учетом особенностей учебной ситуации; предвосхитить возможные трудности и продумать систему опор/упражнений для их минимизации. При этом в организационных умениях она выделяет помимо прочего умение изменить план урока в случае непредвиденных обстоятельств [5].

В.И. Слободчиков выделяет в проектировании, с одной стороны, идеальный характер действий («идеальное

"промысливание", ... мысленное конструирование»), а с другой – практическую реализацию задуманного [18].

В.А. Сластенин, описывая проективные умения, выделяет в их составе аналитическую, прогностическую и творческую проективную деятельность. В частности, он выделяет умение осознать цель и содержание образования и преобразовать их в конкретные педагогические задачи. Он же отмечает необходимость учитывать при определении педагогических задач и отборе содержания потребности и интересы учащихся, возможности материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств. Далее к умениям этой группы он относит отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы творческих дел. И наконец, с проектными умениями он связывает отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в оптимальном сочетании; планирование системы приемов стимулирования активности детей и коррекции их поведения [12].

И.А. Колесникова приводит довольно обширный перечень проектировочных умений: умение анализировать данные, конкретизировать образовательные цели; отбирать учебный материал в соответствии с поставленными целями и задачами; представить материал в виде моделей деятельности; соотносить представленную модель с опытом жизнедеятельности учащихся; выделять возможные технологии обучения и соотносить их с целью, методами, средствами обучения; разрабатывать несколько вариантов процедур деятельности; разрабатывать мотивационные и личностно-развивающие ситуации; подбирать средства обучения; оценивать способы использования внешних условий образовательного процесса; корректировать образовательный процесс; распределять время каждого этапа; зафиксировать проект в виде документа в письменной или графической форме [13].

Л.Е. Марычева в структуру проектировочной компетентности помимо знаний и умений включает и профессионально значимые качества личности – целеустремленность, ответственность, организованность и др. [14].

Мы, в свою очередь, под проектировочными умениями будем иметь в виду своеобразную субкомпетенцию в составе методической компетенции, находящуюся на стыке с аналитической и организационной и включающую в себя умения прогнозирования, анализа, планирования и адаптации [19]. При этом особое влияние на формирование и функционирование проектировочной субкомпетенции (умений) будет оказывать методологическая компетенция педагога.

Здесь надо отметить, что мы не ставим прямой знак равенства между понятиями методической и методологической компетенции. К последней мы относим осознание педагогом условий обучения в широком смысле, способности выбора и постановки целей и задач деятельности, выбор приемлемых к ситуации методов, способов и средств обучения. Все это, на наш взгляд, напрямую влияет на процесс проектирования образовательной деятельности.

Таким образом, мы считаем, что проектировочные умения являются одной из ключевых субкомпетенций в составе методической и находятся под влиянием и тесно связаны с формированием других субкомпетенций. Свое видение модели методической компетенции мы представили на рисунке 1.



Рис. 1. Модель методической компетенции

В данной модели отражено, что ряд субкомпетенций – методологическая, аналитическая и адаптационная – являются умениями более высокого порядка и влияют, в том числе, на качество функционирования проектировочных умений.

Прежде чем перейти к характеристике умений проектировочной субкомпетенции, необходимо сказать о значении планирования в работе педагога. План предусматривает последовательное распределение во времени учебного материала с учетом основных дидактических, психологических и методических закономерностей его усвоения. Важность тщательного планирования заключается в том, что оно помогает, особенно начинающему учителю, продумать логику подачи материала как в пределах одного урока, так и в серии уроков; учесть все трудности восприятия и усвоения иностранного языка; соблюсти основные принципы обучения [20, с. 197]. При

этом большинство педагогов отмечают, что план не должен быть «железобетонным», вечным и неизменным. Дж. Сквивенер пишет: «Возможно обучать без предварительного планирования, но план дает вам больший выбор возможностей... Планирование включает в себя прогнозирование, антиципацию, последовательность, организацию и упрощение» [6, с. 109].

Далее рассмотрим перечень необходимых лингвисту-преподавателю проектировочных умений в соотношении с уровнями методической компетенции. Отражим их в таблице 1.

Таким образом, возвращаясь к вопросу о разграничении понятий, в таблице можно увидеть, что умения планирования (проектные умения) являются составной (и самой значительной частью) проектировочной субкомпетенции. Одновременно данная таблица отражает, какие из перечисленных умений достаточно

Таблица 1. Перечень проектировочных умений лингвиста-преподавателя в соответствии с уровнями методической компетенции (МК)

Уровни МК группы и виды умений	Базовый	Технологический	Научно-методический
1-я группа – методологические умения			
1) выбор подхода к обучению иностранному языку (ИЯ)	Не умеет	Не умеет	Умеет
2) выбор метода обучения ИЯ в широком смысле планировании деятельности	Не умеет	Умеет частично	Умеет
3) постановка (конкретизация) целей обучения с учетом условий	Не умеет	Умеет частично	Умеет
4) соотнесение целей и метода обучения с индивидуальными потребностями учащихся	Не умеет	Умеет частично	Умеет
5) планирование творческой деятельности учащихся	Не умеет	Умеет частично	Умеет
6) планирование собственной творческой и научно-методической деятельности	Не умеет	Не умеет	Умеет
2-я группа – аналитические умения			
1) анализ ФГОС и рабочих программ	Умеет частично	Умеет	Умеет
2) анализ имеющихся в наличии средств обучения ИЯ	Умеет частично	Умеет	Умеет
3) учет потребностей учащихся в изучении ИЯ	Не умеет	Умеет частично	Умеет
4) учет в планировании своего опыта, личностно-деловых качеств, индивидуального стиля деятельности	Не умеет	Не умеет	Умеет

Уровни МК группы и виды умений	Базовый	Технологический	Научно-методический
3-я группа – умения прогнозирования			
1) прогнозирование языковых трудностей и учет их в планировании	Умеет частично	Умеет	Умеет
2) прогнозирование и учет индивидуальных трудностей учащихся	Не умеет	Умеет частично	Умеет
3) учет возрастных особенностей при планировании	Умеет частично	Умеет	Умеет
4) прогнозирование результатов деятельности	Не умеет	Умеет частично	Умеет
4-я группа – проектные умения (умения планирования)			
1) отбор содержания обучения ИЯ в целом	Не умеет	Умеет частично	Умеет
2) отбор содержания урока ИЯ	Не умеет	Умеет	Умеет
3) формулировка задач урока	Не умеет	Умеет	Умеет
4) отбор средств обучения	Умеет	Умеет	Умеет
5) отбор языковых средств	Не умеет	Умеет	Умеет
6) комбинирование материала различных учебных пособий при планировании	Не умеет	Умеет частично	Умеет
7) планирование и разработка собственных средств обучения (рабочих программ, методических пособий)	Не умеет	Умеет частично	Умеет
8) разработка плана урока	Не умеет	Умеет	Умеет
9) разработка плана серии уроков	Не умеет	Умеет частично	Умеет
10) разработка календарно-тематического плана	Не умеет	Не умеет	Умеет
5-я группа – организационные и адаптационные умения			
1) реализация плана урока, достижение запланированных результатов	Умеет	Умеет	Умеет
2) планирование возможных изменений в ходе урока (разработка вариантов плана)	Не умеет	Умеет частично	Умеет
3) коррекция плана непосредственно в ходе урока	Не умеет	Умеет частично	Умеет
6-я группа – мотивационные умения			
1) планировать способы повышения интереса к изучению ИЯ	Умеет частично	Умеет	Умеет
2) планировать личностно-развивающие ситуации	Не умеет	Умеет частично	Умеет

развиты на разных уровнях методической компетенции, какие развиты частично и могут быть реализованы в более простых условиях или при помощи более опытного коллеги. При этом научно-методический уровень методической компетенции предполагает полное развитие разнообразных проектировочных умений. Предложенная модель и перечень умений, конечно, носят дискуссионный характер и могут быть уточнены и дополнены.

Что касается стратегий развития проектировочных умений лингвиста-преподавателя, то это может быть темой дальнейших публикаций.

В заключение необходимо отметить, что вопрос описания состава и структуры компетенций бакалавра, магистра и практикующего учителя является весьма значимым, так как может способствовать разработке стандартов образования и вопросов аттестации учителей иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
- Профессиограмма учителя иностранного языка / сост. С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. М.: Высшая школа, 1977. 18 с.
- Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
- Карпов А.С. К вопросу о профессионально значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. С. 51–57.
- Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 8–11.
- Harmer J. How to teach English. 2nd ed. Edinburgh: Longman, 2007. 288 p.
- Scrivener J. Learning teaching: a guidebook for English-language teachers. 2nd ed. Oxford: Macmillan, 2005. 432 p.
- Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 389 p.
- Миролюбов А.А., Бим И.Л. К проблеме аттестации учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1995. № 6. С. 2–9.
- Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. 376 с.
- Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 1. С. 90–94.
- Сластенин В.А. и др. Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.

13. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2005. 288 с.
14. Марычева Л.Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей // Вестник Нижегородского университета. 2008. № 6. С. 36–38.
15. Яковлева Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. 2002. № 6. С. 8–14.
16. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 1998. 310 с.
17. Moreno Rubio C. Effective teachers – Professional and personal skills // ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete. 2009. № 24. P. 35–46.
18. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
19. Татарницева С.Н. К вопросу о компетентностной модели лингвиста-преподавателя // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании: сб. статей V Всероссийской научно-методической конференции. Тольятти: ТГУ, 2011. С. 59–65.
20. Татарницева С.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. Тольятти: ТГУ, 2008. 246 с.
6. Harmer J. *How to teach English*. 2nd ed. Edinburgh, Longman, 2007, 288 p.
7. Scrivener J. *Learning teaching: a guidebook for English-language teachers*. 2nd ed. Oxford, Macmillan, 2005, 432 p.
8. Ur P. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 389 p.
9. Mirolyubov A.A., Bim I.L. To the problem of attesting foreign languages teachers. *Inostrannye yazyki v shkole*, 1995, no. 6, pp. 2–9.
10. Moskovskaya N.L. *Formirovaniye professionalnoy kompetentnosti lingvista-prepodavatela v integralno-kommunikativnom obrazovatel'nom prostranstve* [Formation of professional competency of language teacher within integrity-communicative educational environment]. Stavropol, SGU Publ., 2003, 376 p.
11. Igna O.N. Structure and contents of methodological competence of foreign language teacher. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2010, no. 1, pp. 90–94.
12. Slastenin V.A. *Pedagogika* [Pedagogics]. Moscow, Academiya Publ., 2002, 576 p.
13. Kolesnikova I.A. *Pedagogicheskoye proyektirovaniye* [Pedagogical projecting]. Moscow, Academiya Publ., 2005, 288 p.
14. Marycheva L.E. Theoretical basis of projecting competency of teachers-to-be. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta*, 2008, no. 6, pp. 36–38.
15. Yakovleva N.O. Projecting as pedagogical phenomenon. *Pedagogika*, 2002, no. 6, pp. 8–14.
16. Adolf V.A. *Professionalnaya kompetentnost sovremennogo uchitelya* [Professional competency of modern teacher]. Krasnoyarsk, Krasnoyarskiy gos. universitet Publ., 1998, 310 p.
17. Moreno Rubio C. Effective teachers – Professional and personal skills. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2009, no. 24, pp. 35–46.
18. Slobodchikov V.I. *Ocherki psikhologii obrazovaniya* [Essays on psychology of education]. Birobidzhan, BGPI Publ., 2005, 272 p.
19. Tatarnitseva S.N. To the question of a model of languages teacher competency. *Problemy universitetskogo obrazovaniya. Kompetentnostniy podkhod v obrazovanii*. Togliatti, TGU Publ., 2011, pp. 59–65.
20. Tatarnitseva S.N. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov: teoriya i praktika* [Methodology of foreign languages teaching: theory and practice]. Togliatti, TGU Publ., 2008, 246 p.

REFERENCES

1. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Tsarkova V.B. *Uchitel inostrannogo yazyka: masterstvo i lichnost* [Teacher of Foreign Languages: Mastery and Personality]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1993, 153 p.
2. Shatilov S.F., Solomatov K.I., Rabunskiy E.S., eds. *Professiogramma uchitelya inostrannogo yazyka* [Professiography of Foreign Language Teacher]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1977, 18p.
3. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methodology of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 287 p.
4. Karpov A.S. To the question of professionally-valued skills of foreign language teacher within communicative approach to teaching. *Inostrannye yazyki v shkole*, 1983, no. 6, pp. 51–57.
5. Solovova E.N. Training of foreign languages teacher concerning modern tendency of renewing of contents of education. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2001, no. 4, pp. 8–11.

**PROJECT SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A PART
OF METHODOLOGICAL (PEDAGOGICAL) COMPETENCE**

© 2015

S.N. Tatarnitseva, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of the department of «Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures»
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: methodological (pedagogical) competence; levels of methodological competence; project skills; methodological skills; analytical skills; skills of prediction and anticipation; planning skills.

Abstract: Conversion to 2-level higher education system in Russia and immersion of the new federal state educational standards demands defining of contents of professional training and more detailed description of its results. The main purpose of this article is to reveal characteristics of the notion “project skills of a teacher”, to describe the position of those skills within methodological competence of foreign language teacher (FL-teacher), to make links between project skills and levels of methodological competence. The author shows the value of methodological competence in FL-teacher’s activity, its structure; states the place of project skills (project subcompetence), reveals the links with other subcompetences within methodological (pedagogical) competence, suggesting a model of the latter. She also specifies the contents of project skills, correlates the list of those skills with the level of methodological competence. Levels of methodological competence suggested by the author, i.e. basic, technological and scientific-methodological, reveal which project skills are formed, partially formed or not formed according to these levels. The author gives a detailed list of project skills put in some groups: analytical, anticipating, organizing, methodological (skills of choice), planning and others. The results of this research can be applied to further developing of professional training standards and to FL-teachers’ evaluation process.

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЕ ТЕЛЕПРОГРАММЫ В ЭФИРЕ «ОБЩЕСТВЕННОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ РОССИИ»

© 2015

М.А. Ульянов, аспирант кафедры «Журналистика»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: телевидение; научно-популярные телепередачи; документальные фильмы; просветительские телепередачи; познавательные телепередачи; телевидение.

Аннотация: В статье рассмотрены значимость актуализации научно-популярных телепрограмм, их место в концепции вещания телевизионных каналов. Рассмотрены дискуссии о необходимости общественного телевидения в России, в том числе о содержании и форме его работы. Приведены основные требования к организационной структуре, редакционной политике, непосредственно содержанию телеконтента общественных телеканалов в общем и телеканала ОТР в частности, выдвигаемые западными и отечественными теоретиками телевидения. Рассмотрены основные оценки и пожелания отечественных медиакритиков на начальном этапе работы телеканала ОТР, а также пожелания к содержанию эфира. Охарактеризована необходимость познавательного вещания в эфире общественного ТВ и формы ее реализации. Раскрыта значимость выполнения культурно-просветительских функций журналистики на телевидении в целом, а также на общественном телеканале. Представлены результаты исследования эфира телеканала «Общественное телевидение России» на предмет общего объема познавательных телепередач и научно-популярной информации. Дана характеристика присутствия познавательных передач в эфире в соответствии со следующими критериями: время, периодичность выхода в эфир, их хронометраж в сравнении с общим объемом суточного и недельного вещания, выраженного в доле научно-популярного вещания. Охарактеризованы форматобразующие признаки научно-популярной телепередачи «Технопарк». Представлены результаты анализа выпусков программы «Технопарк» с точки зрения выявления ее формата в рамках исследования выпусков телепрограммы. Выведены результаты анализа содержания передач на предмет раскрытия научной информации. Дана оценка общего присутствия научно-популярных телепередач и способов раскрытия научной тематики в эфире телеканала «Общественное телевидение России».

В условиях постоянно набирающего темп научно-технического прогресса все большую значимость приобретает необходимость своевременного и доступного информирования массовой аудитории о последних тенденциях научных изысканий. Чтобы не позволить современному обывателю потеряться в постоянно усложняющемся поле научно-технической информации, к СМИ, находящимся на стыке каналов массовой коммуникации, предъявляются требования к предоставлению информации о последних продуктах и тенденциях научной мысли [1]. Телевидение, пусть и в условиях конкуренции с новыми медиа, остается на настоящий момент самым доступным видом СМИ [2]. Общественный заказ на направленность эфира к просвещению широкого круга зрителей во многих странах предъявляется общественному вещанию [3]. В нашей стране пионерским проектом создания общественного СМИ выступает телеканал «Общественное телевидение России» [4].

«Общественное телевидение России» начало свою работу в мае 2013 года. Еще до его появления многими медиакритиками и теоретиками ТВ выдвигались к нему, помимо прочих, требования активного содействия просвещению массовой аудитории [5]. О том, что общественное телевидение нужно России, говорилось постоянно. В заявлении Московского бюро по правам человека основным аргументом в пользу его создания была названа необходимость предоставления зрителю максимально объективного, неангажированного государством или коммерческими интересами взгляда на происходящее в стране: «В стране, которая строит демократическое общество, необходимо телевидение, которое отражало бы все точки зрения в этом обществе,

а не служило бы исключительно пропагандистским целям властей» [6].

Вместе с тем большинство теоретиков телевидения, активно включившихся в дискуссию о необходимости создания общественного ТВ, отмечают, общественный телеканал – это необязательно канал, учрежденный некоей общественной организацией, но обязательно публичное телевидение, находящееся на службе общества [7]. Вот каким образом раскрывает это определение исследователь И.А. Полуэхтова: «В основе общественного вещания должен превалировать интерес зрителя» [8].

Западные исследователи телевидения также отличают общественное телевидение от коммерческого или государственного по содержанию, подчеркивая, что в перечне его целей обязательно должна присутствовать установка на просвещение массового зрителя через вещание качественного телепродукта [9]. Многие из коммерческих телеканалов, заключает американский теоретик телевидения М. Прайс, «в погоне за высокими рейтингами вместо культивирования духовных ценностей, позитивного воздействия на аудиторию опустили до информационного ширпотреба, снижая нравственный уровень зрителей. Подрывая духовное здоровье, а затем психическое и физическое, негативная информация может сделать больным все общество» [10].

Таким образом, для общественного телеканала единственным способом завоевать интерес аудитории является создание конкурентоспособного, интересного и развивающего по содержанию контента, который культивирует общечеловеческие ценности и воспитывает личность зрителя.

Многие исследователи выдвигают требования к общественному вещанию по реализации просветительской

деятельности в его контенте [11]. Из этого следует, что для общественного вещания характерна реализация культуроформирующей функции журналистики. Согласно суждению Е.П. Прохорова, выполнение этой функции связано с «пропагандой и распространением в обществе высоких культурных ценностей, воспитанием масс на образцах общемировой культуры и способствует всестороннему гуманистическому развитию человека» [12]. Это не только говорит о том, что в материалах общественных СМИ должна быть высокая доля текстов или передач культурного и просветительского плана, но и выдвигает требования к контенту названных СМИ, а также к манере подачи информации.

Большая роль в реализации телеканалом именно этого требования отводится научно-популярным телепередачам, а также документальным фильмам [13]. Именно они являются основой просветительской деятельности телеканала, поскольку содержат в себе ядро фактологического наполнения просветительского эфира [14]. Информация о последних достижениях науки, как гуманитарной, так и естественнонаучной, последних изобретениях и открытиях выступает основой, т. е. теми самыми образцами, на которых и строится просвещение на ТВ.

Одной из самых сложных задач общественного телеканала, как и любого универсального СМИ, является создание контента, удовлетворяющего интересы наиболее широкого круга аудитории. И, тем не менее, телевидение без выполнения этого критерия не может называться общественным [15]. Это требует очень гибкого и скрупулезного подхода к редакционной и программной политике общественного телеканала, стремления в своих передачах затронуть темы, так или иначе касающиеся интересов каждой из социальных групп [16]. Научно-популярные телепередачи, набирающие в последнее десятилетие все большую популярность и в то же время отграниченные от толкования непосредственных социальных проблем и условий, являются носителями информации универсальной тематики, интересной для самых разных представителей социума [13]. Доступное изложение сложной научной информации дает доступ зрителям разного уровня потребностей воспринимать новейшие тенденции научных исследований, таким образом, приобщая массового зрителя к передовому опыту человечества.

Телеканал «Общественное телевидение России», по признанию медиакритиков, отличается от большинства федеральных телеканалов относительно высоким содержанием научно-популярных и познавательных телепередач и документальных фильмов в своем эфире [17].

Рассмотрим эфир телеканала ОТР с точки зрения его наполненности телепрограммами и фильмами научно-популярной и просветительской тематик [18]. Первое, что бросается в глаза при анализе сетки вещания телеканала ОТР, – это высокая «дробность» эфира. Средний хронометраж телепрограмм – 30–45 минут, из-за чего каждый час в среднем происходит смена двух передач на экране.

В ходе системного просмотра мы отметили, что в эфире ОТР большинство выпусков телепередач выходит по несколько раз. Исключительность же эфира «Общественного телевидения России» заключается в том, что несколько раз за дневной эфир можно уви-

деть один и тот же выпуск аналитической, культурной или просветительской передачи.

Такая же периодичность выхода за один дневной эфир замечена нами и при трансляции документальных фильмов в эфире телеканала. Причем один и тот же документальный фильм может быть показан в эфире до трех раз.

Подобный подход к заполнению эфира может быть вызван нехватками средств на его полноценную работу, что неоднократно озвучено руководством телеканала. Поскольку изначально на новый телепроект была возложена задача обеспечить потоковый 24-часовой эфир, это бы выглядело вполне логичной мерой. Вместе с тем постоянная практика однородного программирования говорит скорее о невозможности телеканала готовить обновляемый контент в сжатые сроки для разнообразного эфира.

Отдельный пласт эфира канала занимают познавательные телепередачи. Они представлены как непосредственно авторскими научно-популярными шоу, такими как «Большая наука», «Студия "Здоровье"» и др., передачами, посвященными культуре (напр., «Порядок слов») и высоким технологиям (напр., «Технопарк»), так и документальными фильмами.

С начала своей работы руководство ОТР обратилось к региональным телекомпаниям с предложением показать в своем эфире их документальные проекты, и очень многие откликнулись. Так, документальные фильмы, составляющие почти половину познавательного эфира ОТР, рассказывают о самых разнообразных проблемах и событиях в разных уголках страны.

По будням познавательные телепрограммы и документальные фильмы занимают до 40 % эфира. По выходным же доля познавательного эфира уступает развлекательному и составляет 26–34 % от суточного эфира.

Теперь рассмотрим тематическое наполнение эфира телеканала. Среди всех телепрограмм мы выделили обобщенные тематики их выпусков: программы, посвященные социальной и политической тематике, научно-популярные проекты и фильмы, программы, посвященные культуре.

Распределение же тематик в транслируемых на телеканале документальных фильмах, согласно проведенному исследованию: около 50 % эфира составляют фильмы о культуре, 30 % фильмов на социальную тематику и 20 % научно-познавательных документальных проектов.

Научно-популярная тематика в эфире ОТР представлена в среднем в одинаковом объеме: по будням составляет 26 % эфирного времени. По выходным эта доля немного уменьшается до 22 %, поскольку не выходят в эфир программы «Технопарк» и «Большая наука». Однако постоянно присутствует в эфире ток-шоу «Студия "Здоровье"», а также научно-популярные документальные проекты.

Если говорить о непосредственно тематическом распределении эфирного времени, то с понедельника по четверг в эфире научно-популярные и просветительские передачи занимают 26 % эфира. В пятницу эта цифра немного меньше: 22 %.

Интересно, что тематическое распределение по субботам и воскресеньям также отличается. Научно-

популярные проекты по субботам составляют 11 % эфира, а в воскресенье уже 24 %.

Если подсчитать общую долю передач различных жанров на телеканале ОТР за весь исследованный период времени, то познавательные передачи составляют наибольшую часть эфира – 39 %. Итак, вернемся к тематической направленности эфира: среди прочих научно-популярная тематика составляет в целом 24 % эфирного времени.

«Технопарк» – самый часто встречающийся в эфире телеканала «Общественное телевидение России» научно-популярный проект, выходящий по будням в вечернем (17:00, 23:45), утреннем (7:20) и ночном (3:25) эфирах. Хронометраж – 15 минут [19].

Выпуски передачи представляют собой развернутый репортаж на выбранную тему. Так, в эфире от 22.02.2015, посвященном достижениям информационных технологий, способным облегчить жизнь инвалидам, рассказано о семи изобретениях. Повествование автора прерывается короткими интервью с авторами научных проектов, рассказывающими о сути и значении изобретений.

Ведущего как такового в программе нет, как и студийных съемок. Выбранный жанр – развернутый репортаж – не предусматривает этого. Репортаж выполнен в формате «Голос за кадром» (Voiceover, V.O.), автор материала в кадре не присутствует. Это позволяет предположить, что над выпусками передачи работают разные авторы.

Широкий круг выбранных тем, аналитичность в содержании репортажей, а также большое количество интервью в выпусках передачи «Технопарк» позволяют судить о стремлении авторов максимально полно раскрыть научно-популярную тематику. Вместе с тем не хватает образа ведущего и студийных съемок, которые могли бы сделать повествование более убедительным для зрителя.

Итак, научно-популярная тематика на телеканале «Общественное телевидение России» занимает четверть эфира телеканала ОТР, что позволяет судить о ее высокой приоритетности для руководства канала. Наполнение эфира разнообразными познавательными телепрограммами является визитной карточкой ОТР, выгодно выделяющей телеканал на отечественном телерынке в условиях растущих потребностей аудитории в получении информации о последних достижениях науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Константинова Е.Г. Популяризация науки на современном российском экране: кризис направления и пути преодоления // Медиаскоп. 2009. № 1. URL: mediascope.ru/node/290.
2. Григорьева И.В. Трансформация общественного телевидения в мультимедийной среде: зарубежный опыт : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 30 с.
3. Gambaro M. *The evolution of public service television, methods of financing and implications for the consumer*. Milano: Universita degli Studi di Milano, 2004. 76 с.
4. РФ. Президент. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию. М.: Известия, 2011. 45 с.

5. Полуэхтова И.А. Российская аудитория телевидения: социологический дискурс. М.: Наука, 2008. 124 с.
6. РФ. Государственная Дума. Комитет по культуре. О создании общественного телевидения в Российской Федерации: стенограмма парламентских слушаний от 22.03.2012. URL: komitet2-3.km.duma.gov.ru.
7. Вдовин Ю.И. Общественное телерадиовещание: документы, комментарии, рекомендации. СПб.: ЛИК, 2000. 256 с.
8. Полуэхтова И.А. Телевидение как механизм социального контроля // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 1998. № 1. С. 49–60.
9. Blumler J.G., Hoffman-Reim W. *New roles for public service television*. McQuaifs Reader in mass communication theory. London: Sage, 2002. 85 с.
10. Прайс М. Телевидение, коммуникации и переходный период: право, общество и национальная идентичность. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 184 с.
11. Третьяков В.Т. Общественное телевидение России: если быть, то каким // Литературная газета. 2012. № 14.
12. Прохоров Е.П. Ведение в теорию журналистики. 8-е изд. М.: Аспект Пресс, 2011. 351 с.
13. Константинова Е.Г. Эстетическое пространство современного научно-популярного телевидения // Ломоносов-2009: материалы междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. М., 2009. С. 26–28.
14. Сладкомедова Ю.Ю. Культурно-просветительские программы на государственном радио : дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 180 с.
15. Попова М.В., Трабун Д.Т. Принципы, миссия и реальная политика общественного телевидения. URL: lookatme.ru/mag/live/inspiration-lists/192587-tv.
16. Лейбина Н. Общественное телевидение в Германии // Broadcasting. 2003. № 7. С. 75–78.
17. Максимов А.М. ...а мне нравится общественное телевидение! // Взгляд. URL: vz.ru/opinions/2013/6/13/637084.html.
18. Телепрограмма // Официальный сайт Общественного телевидения России. URL: otr-online.ru/teleprogramma/.
19. Программы: Технопарк // Официальный сайт Общественного телевидения России. URL: otr-online.ru/programmi/tehnopark-24868.html.

REFERENCES

1. Konstantinova E.G. Popularization of science on contemporary Russian television: ways to overcome the crisis. *Mediascope*, 2009, no. 1. URL: mediascope.ru/node/290.
2. Grigoryeva I.V. *Transformatsiya obshchestvennogo televideniya v multimedijnoy srede: zarubezhnyy opyt*. Avtoref. diss. kand. filolog. nauk [Transformation of public television in multimedia: foreign experience]. Moscow, 2012, 30 p.
3. Gambaro M. *The evolution of public service television, methods of financing and implications for the consumer*. Milano, Universita degli Studi di Milano, 2004, 76 p.
4. RF President. *Poslanie Prezidenta Rossijskoy Federatsii Federalnomu sobraniyu* [Presidential

- Address to the Federal Assembly]. Moscow, Izvestiya Publ., 2011, 45 p.
5. Poluekhova I.A. *Rossiyskaya auditoriya televideniya: sotsiologicheskii diskurs* [Russian television audience: sociological discourse]. Moscow, Nauka Publ., 2008, 124 p.
 6. RF State Duma. Culture committee. About the creation of public television in the Russian Federation: transcript of Parliament hearings dtd 22.03.2012. URL: komitet2-3.km.duma.gov.ru.
 7. Vdovin Yu.I. *Obshchestvennoe teleradioveshchanie: dokumenty, komentarii, rekomendatsii* [Public television and radio broadcasting: documents, comments, recommendations]. S. Petersburg, LIK Publ., 2000, 256 p.
 8. Poluekhova I.A. Television as the mechanism of social control. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya*, 1998, no. 1, pp. 49–60.
 9. Blumler J.G., Hoffman-Reim W. *New roles for public service television. McQuaifs Reader in mass communication theory*. London, Sage, 2002, 85 c.
 10. Prays M. *Televidenie, kommunikatsii i perekhodnyi period: pravo, obshchestvo i natsionalnaya identichnost* [Television, communications and transition: law, society and national identity]. Moscow, MGU Publ., 2000, 184 p.
 11. Tretyakov V.T. Public television of Russia: if to be then what sort of. *Literaturnaya gazeta*, 2012, no. 14.
 12. Prokhorov E.P. *Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki* [Introduction to the journalism theory]. 8th ed. Moscow, Aspekt Press Publ., 2011, 351 p.
 13. Konstantinova E.G. Esthetic space of modern popular scientific television. *Materialy mezhdunar. nauch. konf. studentov, aspirantov i molodykh uchennykh "Lomonosov-2009"*. Moscow, 2009, pp. 26–28.
 14. Sladkomedova Yu.Yu. *Kulturno-prosvetitel'skie programmy na gosudarstvennom radio*. Diss. kand. filolog. nauk [Cultural and educational programs on the state radio]. Moscow, 2011, 180 p.
 15. Popova M.V., Trabun D.T. Principles, mission and practical policy of public television. URL: lookatme.ru/mag/live/inspiration-lists/192587-tv.
 16. Leybina N. Public television in Germany. *Broadcasting*, 2003, no. 7, pp. 75–78.
 17. Maksimov A.M. ...and I like public television!. *Vzglyad*. URL: vz.ru/opinions/2013/6/13/637084.html.
 18. TV program. *Obshchestvennoe Rossiyskoe televidenie*. URL: otr-online.ru/teleprogramma/.
 19. Technopark. *Obshchestvennoe Rossiyskoe televidenie*. URL: otr-online.ru/programmi/tehnopark-24868.html.

POPULAR SCIENTIFIC TV PROGRAMS ON THE AIR OF PUBLIC TELEVISION OF RUSSIA

© 2015

M.A. Uliyanov, postgraduate student of Chair “Journalism”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: television; popular scientific programs; documentary films; educational TV programs; informative TV programs.

Abstract: The paper considers the importance of popular scientific TV programs actualization, their place in broadcasting conception of TV channels. The author analyzed the discussions on the necessity of public television in Russia, as well on its content and the form of its work. The paper presents the main requirements of western and native TV theorists to the organizational structure, editorial policy, TV content of public TV channels in the whole and the Public Television of Russia in particular. The author considered the main appraisals and wishes of native media-critics at the initial working stage of Public TV of Russia, and the wishes to the air content; and characterized the necessity of informative broadcasting on air of public TV and the forms of its implementation. The paper reveals the importance of performing cultural and educational functions of journalism on TV in the whole and on public TV channel, and presents the results of study of the “Public TV of Russia” channel air concerning the general amount of informative programs and popular scientific information. The author gives the characteristic of the informative programs on the air according to the following criteria: time, periodicity of going on the air, their running time comparing with the general amount of daily and weekly broadcasting stated in share of popular scientific broadcasting. The author describes the format-generating characteristics of popular scientific TV program “Technopark” and presents the results of analysis of “Technopark” program issues from the point of view of its format defining within the frames of study of TV program issues. The author withdraws the results of the program content analysis with respect to the scientific information disclosure and evaluates the whole amount of popular scientific programs and the methods of scientific subject-matter disclosure on the air of “Public television of Russia” TV channel.

О СПОСОБАХ АВТОРИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА

© 2015

Р.Д. Урунова, доктор филологических наук, профессор кафедры «Журналистика и филология»
Ульяновский государственный университет, Ульяновск (Россия)

Ключевые слова: автор; авторизация текста; речевые структуры; открытая репрезентация автора; скрытая репрезентация автора; метатекстовые включения.

Аннотация: В статье рассмотрена авторизация как явление современного медиатекста. Под авторизацией в данном случае понимается сознательное или бессознательное выражение в тексте позиции и личности его создателя, выявляемое посредством анализа конкретных языковых средств, коммуникативных стратегий и тактик построения текста. Важно, что публицистический текст всегда воспринимается аудиторией как выражение нравственной позиции автора, его знаний и его представлений о жизни, даже если он нигде не использует прямых указаний на свою точку зрения. Особое внимание в статье уделяется тому, что в текстах, написанных в разных общественных сферах, степень проявления авторских характеристик строго регламентируется требованиями к конструкции и стилю, а для медийного текста авторизация является одним из самых заметных и важных признаков. Отмечается, что авторизация в публицистике нацелена на конкретные образы автора, и в настоящее время особенно популярным является образ журналиста, самостоятельно осмысливающего и оценивающего реальную действительность, демонстрирующего свою позицию и индивидуальность речевой раскрепощенностью и стремлением отойти от стандартов публицистического стиля. Подробно рассмотрены специальные вербальные структуры, которыми журналисты репрезентируют себя в тексте и которые должны создавать узнаваемую форму субъекта повествования. Отмечается, что наиболее активная авторизация осуществляется так называемыми метатекстовыми включениями самого разного типа. Подробно описаны авторские метатекстовые включения, которые используются как средство жанрообразования в газетных текстах, кроме тех, в которых журналисты придерживаются фактографического способа отображения событий.

Понятия «автор текста», «образ автора», «авторская позиция» неоднократно и разносторонне были охарактеризованы в лингвистической и литературоведческой текстологии такими корифеями науки, как В.В. Виноградов [1; 2], М.М. Бахтин [3], Р. Барт [4; 5], Ю.М. Лотман [6; 7], и детализированы современными учеными (Н.Д. Арутюновой [8], Г.Я. Солгаником [9], К.А. Долининым [10], И.П. Ильиным [11; 12], Ю.И. Левиным [13] и другими). Однако, несмотря на имеющийся в филологической науке материал, категория авторизации текста в журналистике до настоящего времени остается недостаточно изученной.

Под авторизацией в широком смысле понимается в той или иной степени субъективированный способ подачи информации в тексте [14], который в более узком смысле можно рассматривать как группу дополнительных смыслов, приносимых автором в сообщении о некотором «положении дел» в объективной действительности [15].

Любой текст написан человеком, и поэтому обязательно несет в себе отражение личностных качеств автора. В текстах, написанных в разных общественных сферах, степень проявления авторских характеристик различная. Так, например, в научной сфере текст называется трудом. Его автор – ученый, беспристрастность и объективность освещения – главное достоинство и целевая установка научного текста. При таком подходе не принято открыто и активно репрезентировать авторство: известно, что многие ученые в научных текстах избегают использовать даже академическое авторское «мы», предпочитая пассивные конструкции.

Деловые тексты являются документами и часто вообще представляют собой заполненный формуляр, исключающий даже малейшую степень субъективизации изложения.

Для публицистического текста авторизация является одним из самых заметных признаков. О важности авторизации публицистического текста очень точно заметил Г.Я. Солганик: «Публицистический текст по определению, по природе должен содержать в себе в большей или в меньшей степени черты, приметы авторской личности. В этом суть и специфика публицистики – речи непосредственно авторской, личностной, субъективной, документальной, подлинной» [9, с. 78].

В плане содержания журналистского текста авторизация сводится к актуализации комплекса личностных отношений его создателя к различным реалиям, главными из которых являются отношение к действительности и отношение к тому, о чем он пишет в тексте. Особенно важной является оценка действительности, давая которую, автор может репрезентировать себя либо как человек социальный, либо как человек частный. Это не только определяет сущность категории «автор» в публицистике, но и значительно влияет на качество, жанр и стиль журналистского текста [9, с. 76].

Даже если создатель текста нигде не использует прямых указаний на свою точку зрения, читатель все равно воспринимает текст как выражение позиции автора, его знаний и представлений о жизни, его картины мира. В зависимости от того, будет ли автор скрыто или открыто проводить свою линию, выражать свою точку зрения, высказывать свое мнение и оценки, предлагать свои интерпретации или выступать как объективный наблюдатель, который просто констатирует факты, можно говорить о разной степени авторизованности текста, или активности авторизации.

Для каждой эпохи характерен свой тип автора. В стойкие годы советского периода автор журналистского текста – это человек сугубо социальный, отражающий интересы государственной системы. В период

перестройки автор – это носитель официально принятой точки зрения, что приводит к заметному ослаблению степени социализированности авторской позиции. Позже становится популярным автор – «свой парень», близкий читателю человек, черты которого в текстах все более персонифицируются. Постепенно в медиапространстве автор как человек социальный модифицируется в человека частного, и одновременно начинает проявляться установка на усиление авторизации текста.

Для настоящего времени характерна весьма активная авторизация публицистического дискурса. А.К. Бобков считает: «Эмоциональное начало и авторское «я» сегодня присутствуют практически в каждом газетном жанре за исключением хроникальной заметки» [16, с. 35]. Качество авторской репрезентации сегодня тоже изменилось. Если для прошлых эпох было характерно разделение непосредственно автора текста и повествователя, то сегодня, по мнению С.И. Сметаниной, авторизация в современной прессе проявляется как совмещение в тексте функций того, кто создает текст, и того, чья позиция освещается в тексте. Авторизация стала функцией текста, и чаще всего представление о создателе текста у аудитории отождествляется и с повествователем, и с персонажем. Сложился комплексный тип автора-повествователя-персонажа. «Совмещение в журналистском произведении позиций автора и повествователя, причем повествователь из-за своей колоритно выписанной речевой партии и активности в организации изложения, диалогических отношений с другими, реальными героями текста одновременно выполняет и функции персонажа, приводит к появлению таких медиатекстов, в которых действительность *как будто* или (вариант сегодня особенно модный, частотный в массовой коммуникации) *как бы* представлена – разыграна» [17, с. 259]. В теории журналистики этот комбинированный функциональный тип часто называют – «маска автора», что подчеркивает заданность его характеристик и способов их вербального выражения в тексте. По мнению исследователей (М. Липовецкий [18], Ж. Лиотар [19], Н. Маньковская [20]), в этом проявляется постмодернистская ситуация, характерная для современных СМИ.

Особые черты создателя отражаются как в содержательной структуре текста, так и в его выражении. Автор репрезентирует себя в тексте определенными вербальными структурами, которые и должны создавать узнаваемую форму субъекта повествования. В основном в медийных текстах применяется весь спектр способов авторизации, разработанных в практике художественной литературы, но в связи со спецификой сферы и усилением в последнее время тенденции на собственный стиль журналиста в публицистике используются и свои особые приемы авторизации.

Для некоторых информационных жанров (заметка, отчет) характерна нулевая степень авторизации, которой соответствует скрытая репрезентация, т. е. полное отсутствие в тексте авторских речевых структур. В некоторых информационных текстах (расширенная заметка, интервью) используются пассивные авторские речевые структуры, в которых представление о создателе текста слабо выражено, скорее слегка намечено без личностных черт. Например, во фрагменте заметки:

«Интересно, что второй претендент на императорские вина, финский миллионер Фрикман, заявивший, что часть груза «Йончоинга» принадлежала акционерному обществу его деда, сделал сногшибательное признание: пока Бергваль медлил с подъемом вина из-за различных недоразумений и плохой погоды, он, Фрикман, спер со дна более тысячи бутылок!» (Наталья Грачева) – автора репрезентируют оценочные слова «интересно», «сногшибательное» и ироничность стиля изложения. Эти средства создают ненавязчивое представление о позиции автора в оценке события, но не о его личных чертах.

Для большей части медиатекстов характерна открытая репрезентация автора, заключающаяся в использовании различных авторских речевых структур. Открытая репрезентация в зависимости от жанра бывает в разной степени активной.

Наиболее активная авторизация осуществляется в авторизованных метатекстовых включениях. Метатекстовые включения – это самая открытая форма авторства, по определению С.И. Сметаниной, «непосредственная языковая декларация автора». Кроме этого, она считает, что в авторском метатексте («вкраплениях») «Авторская рефлексия, добавляя субъективное в изложение, становится способом экспрессии и одновременно вводит новую информацию – об авторе и о реальном мире, которому он принадлежит» [17, с. 279].

Есть разные способы активной авторизации медиатекста в виде метатекстовых включений.

Метатекстовые включения представляют размышления автора о создаваемой им картине действительности, анализ его психического состояния, объяснения мотивов обращения к теме. Журналист свое «я» не прячет за повествователя и персонажа, а активно внедряет в изложение, используя для собственного выражения местоимения первого лица и иногда вводя в текст и условного читателя, к которому обращается, используя местоимение или глаголы второго лица. В тексте формируется образ автора – носителя истины (не играющего и не иронизирующего), обращающегося к читателю непосредственно. Это самая активная форма авторизации, характерная для жанров, в которых текст является прямым обращением к читателю (репортаж, интервью): *«У меня нещадно болел зуб. Вывеска же гласила: «Стоматолог». И я последовал за указующей стрелкой во двор и оказался в частном стоматологическом кабинете доктора Старцева»; «Просто считаю своим долгом сообщить, что есть такой стоматолог, чей талант доступен (по деньгам тоже) людям любого возраста и достатка. Поэтому и даю его телефон: 930-72-14. Стоматолог ждет клиентов каждый день с 10 до 18 час., а если надо – задержится. Он работает для нас»* («Московская правда»).

Есть ряд жанров, в которых авторский метатекст почти так же активен, как и в текстах, описанных выше. Так, в сатирических текстах (фельетон, памфлет) автор не должен «прятаться» и из этических соображений обязан «высмеивать» кого-либо или что-либо от своего лица. По этой же причине должны быть активно авторизованы обличительные тексты (статьи, расследования). Тон особой интимности и лиричности метатекстовые включения могут придать очеркам, особенно путевым. Но все-таки в данном случае речь идет

о несколько менее активной авторизации, когда автор репрезентирует себя местоимением первого лица либо какой-то номинацией (например, журналисты газеты «АиФ» часто называют себя «редакция «АиФ»»), но никак не обозначает читателя. В современных СМИ этот тип авторизации используется чаще первого.

Для журналистики конца 90 г. XX в. были особенно характерны метатекстовые включения, сосредоточенные на демонстрации метода письма и несущие информацию о языковом мастерстве автора. «Активность автора в медиатексте особенно отчетливо проявляется в выделенности в тексте самого процесса письма. Автор пытается создать впечатление, что творит на глазах читателя, и “разбрасывает” в тексте знаки (метки) того, как он написан или как его следует читать» [17, с. 277]. Объектом авторской рефлексии в таком случае является языковое выражение, которое в результате размышлений о выразительных возможностях включается в новые связи с содержанием – как будто не журналист, а сам язык как инструмент процесса мотивирует возникающий смысл. Имитация спонтанности процесса письма создает иллюзию его сиюминутности и одновременно отстраненности автора: «*Пришла весна. Ласковое солнце искрится в зеркале луж. Расцветает нежными лепестками апрель. Пришла пора сажать Шевченко. Климат Петербурга благоприятствует данному событию достаточно редко: в последний раз посадку Шевченко пытались осуществить 7 лет назад*» («Деловой Петербург»).

Особые способы активной авторизации характерны для жанра комментария. Комментарий вообще представляет собой персональное оценочное рассуждение, поэтому и должен содержать рассредоточенные по тексту метатекстовые включения, отражающие авторскую позицию. «В материал «врезается» фотография автора комментария. Этим газета как бы подчеркивает, что текст комментария пронизан авторским «я», авторским восприятием, авторскими эмоциями» [16, с. 16]. «*Приходится констатировать очевидное: позиция администрации президента больше не отражает позицию президента. И дело совсем не в том, что президент стал более неадекватным и больным, чем прежде. Даже во время операции на сердце тогдашняя кремлевская администрация создавала ему несравнимо более дееспособный образ, чем мы видим сегодня*» («Известия»).

В данной статье были рассмотрены только типовые и самые частотные способы авторизации медиатекста. Дальнейшее выявление и всестороннее изучение типовых и авторских способов субъективизации публицистического текста позволит полнее представить особенности их вербализации и их функциональные свойства в жанрообразовании, что открывает большие возможности для использования этого материала не только в текстологии медиалингвистики, но и для применения в практике средств массовой информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М.: Высшая шк., 1971. 240 с.
2. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М.: Гос. изд-во худож. лит., 1961. 616 с.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. 504 с.
4. Барт Д. Заблудившись в комнате смеха. СПб.: Кристалл, 2001. 448 с.
5. Барт Д. Мир сегодня // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. С. 72–130.
6. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. 544 с.
7. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992. 472 с.
8. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
9. Солганик Г.Я. Автор как стилообразующая категория публицистического текста // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2001. № 3. С. 74–83.
10. Долинин К.А. Интерпретация текста. М.: КомКнига, 2010. 304 с.
11. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998. 613 с.
12. Ильин И.П. Постмодернизм. М.: ИНИОН РАН, 2001. 384 с.
13. Левин Ю.И. Труды по знаковым системам. Т. 14. Тарту: Изд-во Тартуского ун-та, 1981. 95 с.
14. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: КомКнига, 2005. 350 с.
15. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М.: МГУ, 2000. 502 с.
16. Бобков А.К. Газетные жанры. Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2005. 86 с.
17. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры: Динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. 376 с.
18. Липовецкий М. Русский постмодернизм. Екатеринбург: Изд-во Уральск. гос. пед. ун-та, 1997. 317 с.
19. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
20. Манковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейя, 2000. 347 с.

REFERENCES

1. Vinogradov V.V. *O teorii khudozhestvennoy rechi* [On the theory of artistic speech]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 240 p.
2. Vinogradov V.V. *Problema avtorstva i teoriya stiley* [The problem of authorship and the theory of styles]. Moscow, Gos. izdatelstvo khudozh. lit. Publ., 1961, 616 p.
3. Bakhtin M.M. *Voprosy literatury i estetiki* [Questions of literature and aesthetics]. Moscow, Khudozh. lit. Publ., 1975, 504 p.
4. Bart D. *Zabludivshis' v komnate smekha* [Lost in the house of mirrors]. S. Petersburg, Kristall Publ., 2001, 448 p.
5. Bart D. World today. *Izbrannye raboty: Semiotika. Poetika*. Moscow, Progress, 1989, pp. 72–130.
6. Lotman Yu.M. *Statyi po semiotike kul'tury i iskusstva* [Articles on semiotics of culture and art]. S. Petersburg, Akademicheskij projekt Publ., 2002, 544 p.
7. Lotman Yu.M. *Statyi po semiotike i tipologii kul'tury* [Articles on semiotics and typology of culture]. Tallin, Aleksandra Publ., 1992, 472 p.

8. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka* [Language and world of the human]. Moscow, Yazyki russkoy kultury Publ., 1999, 896 p.
9. Solganik G.Ya. The author as a stylistic category of nonfiction text. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10: Zhurnalistika*, 2001, no. 3, pp. 74–83.
10. Dolinin K.A. *Interpretatsiya teksta* [Text interpretation]. Moscow, KomKniga Publ., 2010, 304 p.
11. Ilyin I.P. *Postmodernizm ot istokov do kontsa stoletiya: evolyutsiya nauchnogo mifa* [Postmodernism from its origins to the end of the century: the evolution of scientific myth]. Moscow, Intrada Publ., 1998, 613 p.
12. Ilyin I.P. *Postmodernizm* [Postmodernism]. Moscow, INION RAN Publ., 2001, 384 p.
13. Levin Yu.I. *Trudy po znakovym sistemam* [Works on semiotic system]. Tartu, Izdatelstvo Tartuskogo universiteta Publ., 1981, vol. 14, 95 p.
14. Zolotova G.A. *Ocherk funktsionalnogo sintaksisa russkogo yazyka* [Essay on functional syntax of the Russian language]. Moscow, KomKniga Publ., 2005, 350 p.
15. Vsevolodova M.V. *Teoriya funktsionalno-kommunikativnogo sintaksisa: fragment prikladnoy (pedagogicheskoy) modeli yazyka* [The theory of functional-communicative syntax: a fragment of applied (educational) language model]. Moscow, MGU Publ., 2000, 502 p.
16. Bobkov A.K. *Gazetnye zhanry* [Newspaper genres]. Irkutsk, Irkutskiy gos. universitet Publ., 2005, 86 p.
17. Smetanina S.I. *Media-tekst v sisteme kultury: Dinamicheskie protsessy v yazyke i stile zhurnalistiki kontsa XX veka* [Media text in the culture system: Dynamic processes in the language and style of the late twentieth century journalism]. S. Petersburg, Izdatelstvo Mikhaylova V.A. Publ., 2002, 376 p.
18. Lipovetsky M. *Russkiy postmodernizm* [Russian postmodernism]. Ekaterinburg, Izdatelstvo Uralskogo gos. ped. universiteta Publ., 1997, 317 p.
19. Lyotard J.F. *Sostoyanie postmoderna* [The Postmodern explained]. S. Petersburg, Aleteya Publ., 1998, 160 p.
20. Mankovskaya N.B. *Estetika postmodernizma* [Aesthetics of postmodernism]. S. Petersburg, Aleteya Publ., 2000, 347 p.

ABOUT AUTHENTICATION METHOD OF CONTEMPORARY NEWSPAPER TEXTS

© 2015

R.D. Urunova, Doctor of Sciences (Philology), Professor of Chair “Journalism and Philology”
Uljanovsk State University, Uljanovsk (Russia)

Keywords: author; text authentication; speech patterns; open representation of the author; hidden representation of the author; metatext inclusions.

Abstract: The paper considers authentication as a phenomenon of a modern mediatext. Authorization is understood as a conscious or unconscious expression in the text of the position and personality of its creator, which is detectable through analysis of specific linguistic means, communicative strategies and tactics of the text composition. It is important that a journalistic text is always interpreted by the audience as an expression of the author’s ethical position, their knowledge and understanding of life even though they never use direct reference to their point of view. The degree of the author’s characteristics manifestation is strictly regulated by the requirements to the design and style in the texts produced in different public spheres. For a journalistic text, authentication is one of the most notable features. Today, authentication in social and political journalism is aimed at the author’s specific images; the most popular is the image of a journalist who can comprehend and evaluate their own reality, showing their ideological position and personality through speech freedom and the desire to move away from standard newspaper and journalistic style. Specific verbal structures used by the journalists to represent themselves in the text and create a recognized form of the narration subject are studied in the paper. The most noticeable authentication is carried out by means of so called meta-text inclusions of different types. The author’s meta-text inclusions are used in the text of all newspaper genres, except those in which the journalists adheres factual way to convey events.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕСЕННЫХ СТИХОТВОРЕНИЙ О.Г. МИТЯЕВА В ПЕРЕВОДЕ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА НЕМЕЦКИЙ

© 2015

И.А. Шидловская, кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры «Немецкая филология и методика преподавания немецкого языка»

О.П. Симутова, кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Немецкая филология и методика преподавания немецкого языка»
Оренбургский государственный университет, Оренбург (Россия)

Ключевые слова: авторская песня; стихотворный перевод; лексические замены; переводческие трансформации; семантическое сходство.

Аннотация: Статья посвящена изучению песенных стихотворений одного из самых ярких представителей авторской песни О.Г. Митяева с позиций метода сравнительно-сопоставительного анализа в переводе с русского языка на немецкий, осуществленном известным германским славистом К. Вольфом.

Актуальность данной статьи обусловлена возрастающим интересом к авторской, или, как еще принято дефинировать, бардовской, песне в европейских странах, а именно в Германии. На основании проведенного исследования было установлено, что переселение русскоязычных немцев в 90-х годах прошлого века послужило толчком для создания и широкого распространения авторской песни в этой стране. По всей видимости, это связано с тем, что для поэтов и русский, и немецкий языки являются родными. Создание стихотворений на русском языке стало основой для аналогичного создания на немецком, а чаще всего для перевода, т. к., по признанию некоторых авторов, не всегда удается изначально написать текст на немецком языке. Данный пласт культуры получил определение «Lagerfeuerromantik».

В представленной статье были проанализированы структурные и семантические особенности перевода произведений подобного жанра на примере стихотворений «Как здорово» и «Дым печной». На основании проведенного анализа были выявлены такие переводческие трансформации, как лексическая замена, конкретизация, транслитерация, опущение. Представляет интерес факт нарушения типичных грамматических конструкций немецкого предложения, что свидетельствует о наличии разговорного стиля, а также использование при переводе окказиональных слов, диалектизмов и развернутых метафор.

Проведенное исследование подтвердило предложенный авторами тезис о том, что при переводе стихотворений бардовского направления используются как традиционные приемы перевода, так и создаются новые формы стихотворных строф при сохранении изначальной семантики.

Стихотворения, положенные на музыку, представляют собой отдельный пласт – как в поэзии, так и в музыке. А бардовские песни стоят особняком в этом ряду, поскольку именно через них автор передает личные переживания особенно отчетливо. Расцвет данного направления в поэзии и музыке пришелся в России на 60-е годы прошлого века в период «оттепели», после того как стали появляться пластинки с французским шансоном и итальянским кантаутори. Однако перевод этих произведений осуществлялся очень редко, поскольку предпочтение отдавалось исполнению на исходных языках. В Германии в этот период интерес к авторской песне либо вовсе отсутствовал, либо доминировал только в узких кругах любителей определенного направления в музыке.

Одним из самых ярких представителей подобного жанра исполнения, как в нашей стране, так и за рубежом, является Олег Григорьевич Митяев. После его выступления в 1992 г. в Гамбурге немецкие газеты писали: «Ein Liedermacher für die ganze Welt, dessen Lieder das Herz vor Fernweh und Sehnsucht überlaufen lässt» («Автор всего мира, песни которого переполняют сердце тоской и тягой к дальним странствиям») [1]. Именно в те годы и начали переводить его стихотворения на немецкий язык. На наш взгляд, немецким славистом, историком К. Вольфом был осуществлен наиболее яркий и выразительный перевод, представленный в сборнике «Stille lern ich von den Wolken» («Сквозь себя просеивать тишину я учусь у облаков») [2; 3].

Общеизвестно, что перевод стихов представляет собой наибольшую трудность, поскольку поэтическая форма традиционно поставлена в жесткие рамки ограничений. Ритм, размер, количество стоп, рифма и тип их чередования, каденция, строфа, рефрен, звукопись – это те особенности формы, которые придают архитектурному сооружению стиха неотразимую привлекательность. Ни в каком другом тексте игра формы не имеет такого важного значения, нигде больше эстетическая информация не представлена такой концентрацией средств, как в поэзии [4–6]. По мнению И.С. Алексеевой, для адекватного перевода следует «сохранить размер и стопность; сохранить каденцию, т. е. наличие/отсутствие заударной части рифмы (мужские, женские, дактилические окончания), ведь замена мужской рифмы на женскую меняет музыкальную интонацию стиха с энергичной, решительной на напевную, нерешительную; сохранить тип чередования рифм; отразить, насколько это возможно, звукопись; сохранить количество и место в стихе лексических и синтаксических повторов» [7, с. 319, 320].

Стихотворный перевод требует от переводчика не только литературного таланта и умения писать стихи, но, кроме того, способности вместить в стихотворную форму иного языка исходный смысл, идею и даже литературные приемы. А перевод песенных стихов – это вершина художественного перевода текста, т. к. необходимо соотносить строфы в нужном музыкальном ритме

с оригинальной мелодией. Стихотворный ритм сам по себе уже является тем элементом, который организует начало стиха. И как пишет А.А. Павлова: «Изменение размера стихотворения может привести к изменению его настроения, а значит, и смысла. На этом заключении основывается одно из основных требований к переводу: размер оригинала должен быть сохранен» [8, с. 66].

Согласно утверждению М.Л. Лозинского: «Дать перевод, оказывающий по возможности то же эмоциональное воздействие, что и оригинал, – вот основная цель перевода, которая во многих случаях достигается тогда, когда ритм перевода подобен ритму оригинала» [9, с. 99].

Особенностью данного вида перевода является то, что стихотворение, будучи художественным произведением, отражает в образах определенную действительность, связанную с жизнью конкретного народа, язык которого и дает основу для воплощения образов. Очевидным является то, что сохранение национального своеобразия подлинника, предполагающее функционально верное восприятие и передачу целого комплекса элементов – задача чрезвычайно сложная. Однако решение данной проблемы возможно только при сохранении органичного единства формы и содержания в его национальной обусловленности [10].

Так, например, уже в самом названии одного из самых популярных стихотворений О.Г. Митяева «Как здорово» отображена основная идея всего произведения: «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались». Однако в немецком варианте мы видим, что автор предпочел посредством лексической замены отобразить главную мысль через название музыкального инструмента как символа объединения друзей «Gitarre, gelb und schmiegsam» («Гитара, желтая и гибкая») [11]. В начале стихотворения О.Г. Митяев обращается к неизвестному читателю уже как к другу, используя местоимение «ты»: «Изгиб гитары желтой ты обнимаешь нежно». В немецком переводе К. Вольф выносит в начало первой строфы часть названия всего произведения: «Gitarre, gelb und schmiegsam, wie zärtlich die Umarmung» («Гитара, желтая и гибкая, как нежны объятия твои»). Для сохранения песенного ритма автор позволяет себе даже нарушить строгую рамочную грамматическую конструкцию немецкого языка (отсутствие сказуемого), что является достаточно характерным для разговорного языка и наводит на мысль, что именно таким образом немецкий переводчик обращается к читателю как к другу, опустив при этом обращение на ты. Во второй строфе мы наблюдаем подобное обращение, которое в русском варианте представлено как: «Ты что грустишь, бродяга? А ну-ка улыбнись!». В немецком аналоге перевод осуществлен следующим образом: «Warum, mein Freund, so traurig? Komm, lächle uns doch zu!» («Почему, мой друг, ты такой печальный? Иди сюда, улыбнись с нами!») [12]. Безусловно, автор не мог дословно перевести лексему «бродяга», поскольку в немецком языке данное существительное имеет ярко выраженную негативную семантическую коннотацию, т. е. слово «Landstreicher» означает человека без определенного занятия и места жительства, ведущего, как правило, асоциальный образ жизни. Аналогичная лексема в русском языке семантически отображает не только изначальный смысл, но чаще всего

также обозначает человека, который любит путешествовать. При этом семантическое значение приобретает совершенно противоположную первоначальному смыслу, т. е. положительную коннотацию.

Общеизвестно, что представители бардовского жанра любят ходить в туристические походы, бродить с рюкзаками по лесам и горам, сидеть у костра и исполнять под гитару свои песни. В русском языке слово «бродяга» является прежде всего обращением к давнему другу, старинному приятелю и относится к разговорному стилю.

Мы наблюдаем также в конце каждой строфы разговорный стиль, который выражен в усечении флексии *-e* в существительном *heut* (сегодня): «Wie wunderbar, dass wir heut hier zusammen alle sind!» («Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались!»). Данный прием является характерным также и для песенного жанра.

Прием конкретизации, т. е. замена слова или словосочетания исходного языка с широким референциальным значением словом или словосочетанием переводного языка с узким значением, ярко выражен в начале второй строфы: «Wie Abendschein der Sonne tanzt um die Kiefern Feuer» («Как отблеск от заката костер меж сосен пляшет») [13]. Словосочетание «Wie Abendschein der Sonne» переводится дословно «Как последний луч уходящего солнца», и автор решил использовать наиболее подходящее выражение для немецкого языка.

Довольно часто авторы в своих произведениях создают окказиональные слова и выражения, которые отчетливо выражают неповторимый стиль того или иного поэта, писателя. Согласно Н.Г. Бабенко, окказиональное (слово, значение, словосочетание, звуко сочетание, синтаксическое образование) – «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [14]. На наш взгляд, такими окказиональными словосочетаниями являются «осколок эха» и «пронзит тугую высь» в первой строфе «Der Saite Echosplitter durchbricht die Höhe hell» («Стрела осколком эха пронзит тугую высь»). В данном выражении переводчик использовал как дословный перевод «Echosplitter» («осколок эха»), так и лексическую замену «durchbricht die Höhe hell» («пробивает яркую высоту»).

Немалую сложность для перевода представляют развернутые метафоры – образные картины, в которых слово, употребленное в метафорическом значении, вызывает образное значение в связанных с ним словах. Вновь выбор переводчика – либо сохранить образный стержень фигуры подлинника, либо заменить его своим, сохраняя при этом стилистическую направленность, адекватную оригиналу [15]. Данная метафора отображена, по нашему мнению, в строке «Die Himmelskuppel wiegt sich, ganz weiß von Schnee und Sternen» («Качнется купол неба, большой и звездно-снежный»), которую переводчик частично перевел дословно «купол неба качается», а другую часть видоизменил «совершенно белый от снега и звезд», используя при этом классический порядок слов в немецком предложении.

Показательно, что, несмотря на использование определенных переводческих трансформаций, большая часть лексем и даже целых строк была переведена К. Вольфом практически дословно, например: «Und jemand,

der dir nah ist, wird dir ganz leise sagen» («И кто-то очень близкий тебе тихонько скажет») или «Es schmerzt tief in der Kehle, wenn wir an jene denken» («И все же с болью в горле мы тех сегодня вспомним»). Подобный перевод основывается, по нашему мнению, на довольно простой (разговорной) лексике, несложной архитектонике (три строфы по четыре строки, последняя из которых повторяется в каждой строфе и распространенном стихотворном размере (ямбе)). Но, несмотря на простоту слов и музыки, именно эта песня стала гимном бардовского движения.

Довольно часто перевод представляет собой не только перевод в изначальном смысле, а скорее создание нового произведения. Переводчик, ознакомившись с текстом, рисует в своем воображении определенные картины и передает их совершенно иными, чем изначальные, языковыми средствами читателям, ориентируясь на менталитет и представления того или иного народа о каком-либо явлении. Данное утверждение основывается на анализе не очень известного широкой публике стихотворения «Дым печной», в первой строфе которого методом описательного перевода представлена картина русской зимы, образ северной страны. О.Г. Митяев вводную часть данного произведения выразил следующими словами:

Цвело узорами стекло
В окне темно-сиреневом.
Тепло молчание текло, как свет зрачка оленьего.
И лес баюкала зима,
И, снегом заносимая,
Была невыносимую
Печаль в стекляшках рек,
Как будто целый век шел снег.

При переводе данной строфы К. Вольфом мы наблюдаем описание русской зимы, северной страны посредством иносказательных приемов:

Ganz weiß an Fenster hin aus Eis
gemalte Fliederphantasien,
Lautlosigkeit floß warm
wie Licht in Renttieraugen glimmt.
Und – bajuschki baju – den Wald
der Winter wiegte gänzlich schnee-
bedeckt und auch im Schnee versteckt,
der Flüsse Gramm aus Eis,
als fiele ewig Schnee,
ganz weiß [16].

Образ зимы переводчик представляет нам так же, как в исходном языке, описательным методом в первых двух строках: «Совершенно белая на окне из льда нарисованная в фантазиях сирень». О том, что речь идет о России, мы узнаем в первую очередь по словосочетанию «bajuschki baju», при переводе которого автор использовал метод транслитерации русского глагола «баюкать», а также по сложносоставному субстантиву «Renttieraugen» («глаза северного оленя») в строчке «wie Licht in Renttieraugen glimmt» («как свет, мерцающий в глазах северного оленя») [17]. Общеизвестно, что относительно Германии Россия находится на севере. Далее зима вступает окончательно в свои права:

«Зима укачивает лес, совершенно белый от снега и спрятавшийся в снег». В конце строфы мы наблюдаем усиление эмоциональной окраски: «Реки печали из льда, как будто вечно падал снег».

Заслуживает внимания употребление в переводе диалектизмов: «und Tee zur frühen Vesperzeit» («И чай послеобеденный») [18]. Существительное Vesperzeit (полдник) маркируется как южно-немецкий диалект, несмотря на то что действие происходит в Берлине: «Berliner Kirchen leiser Klang» («Церквей берлинских тихий звон»).

Субстантив «die Flur» в широком значении обозначает «коридор, вестибюль». Однако переводчик употребил его в малоизвестном значении «нива, поле, луг» в строке «vom Walde und der Flur» («о ниве и пеньке»). По нашему мнению, автор использовал приближенный (уподобляющий) перевод. Данный прием заключается в том, что в языке перевода подыскивается понятие, которое не всегда полностью совпадает с исходным, но имеет с ним семантическое сходство и в известной мере может раскрыть его суть [19]. Скорее всего, и пенек, и нива являются отображением окружающей природы.

Лексическая замена наблюдается и в самом названии «Kohle glimmt, Schwermut sinnt» («Уголь тлеет, печаль размышляет»). Данный прием основывается на замене причинно-следственных отношений, т. е. «когда слово или словосочетание исходного языка может заменяться при переводе словом или словосочетанием переводного языка, которое обозначает причину действия или состояния, обозначенного переводимой единицей исходного языка» [20].

О том, что дым печной у О.Г. Митяева означает хандру, уныние, тоску, читатели узнают только в конце стихотворения:

Дым печной там хандрой,
А не детством пахнет.
Сон течет, полночь бьет,
Век вот-вот пройдет.

В отличие от О.Г. Митяева, немецкий переводчик К. Вольф выражает главную мысль уже в начале произведения. На наш взгляд, это может быть обусловлено характерной чертой немецкого менталитета предпочитать знать заранее, о чем пойдет речь. И как логическое завершение в конце автор передает окончательное настроение:

Kohle glimmt, Schwermut sinnt,
nicht die Kindheit atmet.
Mitternacht. Traum hält Wacht.
Auf die Zeit gib Acht.

Последние две строчки, представленные в русском языке тремя метафорами, содержат сразу несколько видов переводческих трансформаций, например, наблюдается и прием опущения во фразе «Полночь бьет» («Mitternacht»), и прием переводческой компенсации в метафорах «Сон течет. Век вот-вот пройдет» («Traum hält Wacht. Auf die Zeit gib Acht»).

Резюмируя изложенное, можно констатировать следующее. Стихотворный перевод – это вершина художественного перевода текста, так как требует от переводчика

не только литературного таланта и умения писать стихи, но, кроме того, способности вместить в стихотворную форму иного языка исходный смысл, идею и даже литературные приемы. А перевод песенных стихов представляет собой особое мастерство, так как от переводчика требуется передать не только стихотворный перевод, но и переложить его на определенную мелодику ритма. Представленный анализ убеждает нас в том, что К. Вольф не только выразил стиль и мысли О.Г. Митяева, но и сумел переложить их на особый жанр музыки – российскую авторскую песню.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Oleg Mityaev. URL: traian.pop-verlag.com/oleg_mityaev.htm.
- Митяев О.Г. Сквозь себя просеивать тишину я учусь у облаков: сб. стихотворений. Ludwigsburg: Pop, 2013. 133 с.
- Mityaev O. *Stille lern ich von den Wolken*. Ludwigsburg: Pop, 2013. 133 s.
- Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы. М.: Университет, 2006. 240 с.
- Латышев Л.К. Технология перевода. 4-е изд. М.: Академия, 2008. 320 с.
- Комиссаров В.Н. Общая теория перевода: проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. М.: Юрайт, 2000. 136 с.
- Алексеева И.С. Письменный перевод. Немецкий язык. СПб.: Союз, 2006. 368 с.
- Павлова А.А. Сравнительное источниковедение: выбор размера перевода поэтического произведения // Источники гуманитарного поиска: новое в традиционном. Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2002. С. 65–70.
- Лозинский М.Л. Искусство стихотворного перевода // Перевод – средство взаимного сближения народов. М.: Прогресс, 1987. С. 91–106.
- Рулева Я.С. Особенности адекватного перевода стихотворений, передача метафоры на русский язык при переводе поэтических произведениях Дж.Г. Байрона // Вестник КАСУ. 2006. № 2. С. 116–121.
- Mityaev O., Wolff K. *Gitarre, gelb und schmiegsam // Stille lern ich von den Wolken*. Ludwigsburg: Pop, 2013. S. 11.
- Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. М.: Русский язык, 1994. 768 с.
- Лейн К., Мальцева Д.Г., Зуев А.Н. Немецко-русский словарь. М.: Русский язык, 1992. 1040 с.
- Бабенко Н.Г. Окациональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. Калининград: Калинингр. ун-т, 1997. 196 с.
- Прозоров В.Г. Основы теории и практики перевода с английского языка на русский. Петрозаводск: КГУ, 1997. 234 с.
- Mityaev O., Wolff K. *Kohle glimmt, Schwermut sinnt // Stille lern ich von den Wolken*. Ludwigsburg: Pop, 2013. S. 30–31.
- Большой немецко-русский словарь / под ред. О.И. Москальской. М.: Рус. яз., 2008. 760 с.
- Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Verlag Metzler J.B., Weimar, 2005. 782 s.
- Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 709 с.
- Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. 2-е изд. М.: ЛКИ, 2008. 240 с.

REFERENCES

- Oleg Mityaev. URL: traian.pop-verlag.com/oleg_mityaev.htm.
- Mityaev O.G. *Skvoz sebya proseivat tishinu ya uchus u oblakov: sbornik stikhotvorenyy* [I learn from clouds to sift the silence through myself]. Ludwigsburg, Pop, 2013. 133 p.
- Mityaev O. *Stille lern ich von den Wolken*. Ludwigsburg, Pop, 2013. 133 s.
- Vinogradov V.S. *Perevod: obshchie i leksicheskie voprosy* [Translation: general and lexical issues]. Moscow, Universitet Publ., 2006, 240 p.
- Latyshev L.K. *Tekhnologiya perevoda* [Translation technology]. 4th ed. Moscow, Akademiya Publ., 2008, 320 p.
- Komissarov V.N. *Obshchaya teoriya perevoda: problemy perevodovedeniya v osveshchenii zarubezhnykh uchenykh* [General theory of translation: issues of translation covered by foreign scientists]. Moscow, Yurayt Publ., 2000, 136 p.
- Alekseeva I.S. *Pismenniy perevod. Nemetskiy yazyk* [Written translation. German language]. S. Petersburg, Soyuz Publ., 2006, 368 p.
- Pavlova A.A. Comparative source studies: selection of rhythm of poetry translation. *Istochniki gumanitarnogo poiska: novoe v traditsionnom*. Belgorod, Belgorodskiy gos. universitet Publ., 2002, pp. 65–70.
- Lozinsky M.L. Art of poetic translation. *Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov*. Moscow, Progress Publ., 1987, pp. 91–106.
- Ruleva Ya.S. Peculiarities of appropriate poetic translation, metaphor reproduction to the Russian language while translating poetry of G.G. Bayron. *Vestnik KASU*, 2006, no. 2, pp. 116–121.
- Mityaev O., Wolff K. *Gitarre, gelb und schmiegsam. Stille lern ich von den Wolken*. Ludwigsburg, Pop, 2013, s. 11.
- Devkin V.D. *Nemetsko-russkiy slovar razgovornoy leksiki* [German-Russian dictionary of conversational vocabulary]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1994, 768 p.
- Leyn K., Maltseva D.G., Zuev A.N. *Nemetsko-russkiy slovar* [German-Russian dictionary]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1992, 1040 p.
- Babenko N.G. *Okkazionalnoe v khudozhestvennom tekste. Strukturno-semanticheskiy analiz* [Occasional in literary text. Structural and semantic analysis]. Kaliningrad, Kaliningraskiy universitet Publ., 1997, 196 p.
- Prozorov V.G. *Osnovy teorii i praktiki perevoda s angliyskogo yazyka na russkiy* [Basics of theory and practice of translation from English into Russian]. Petrozavodsk, KGU Publ., 1997, 234 p.
- Mityaev O., Wolff K. *Kohle glimmt, Schwermut sinnt. Stille lern ich von den Wolken*. Ludwigsburg, Pop, 2013. S. 30–31.

17. Moskalskaya O.I., ed. *Bolshoy nemetsko-russkiy slovar* [Large German-Russian dictionary]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2008, 760 p.
18. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart, Verlag Metzler J.B., Weimar, 2005, 782 s.
19. Yartseva V.N., ed. *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Linguistic encyclopedic dictionary]. 2nd ed. Moscow, Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 2002, 709 p.
20. Barkhudarov L.S. *Yazyk i perevod: voprosy obshchey i chastnoy teorii perevoda* [Language and translation: issues of general theory and subtheory of translation]. 2nd ed. Moscow, LKI Publ., 2008, 240 p.

**STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE SONGLIKE POEMS BY O.G. MITIAEV
TRANSLATED FROM RUSSIAN INTO GERMAN**

© 2015

I.A. Shidlovskaya, PhD (Philology),
senior lecturer of Chair “German Philology and German Language Teaching Methods”
O.P. Simutova, PhD (Philology),
assistant professor of Chair “German Philology and German Language Teaching Methods”
Orenburg State University, Orenburg (Russia)

Keywords: art song (guitar song); verse translation; lexical substitution; translation transformations; semantic similarity.

Abstract: The paper covers the study of songlike poems written by O.G. Mitiaev, one of the most outstanding representatives of the guitar song, and translated from Russian into German by the internationally known German Slavist K. Wolf, from the perspective of comparative analysis method.

The relevance of this paper is caused by the growing interest in European countries, and namely in Germany, for guitar songs, or, as they define it, the songs composed by a singer poet. The authors found out that the migration of Russian Germans in the 1990es caused the creation and wide spreading of guitar songs in that country. Apparently, it is caused by the fact that Russian and German languages act as their mother tongue for the authors. The creation of poems in Russian became not only the basis for creation of similar poems in German, but mostly for their translation, because, according to some authors' opinion, it is not always possible to write original lyrics in German. This cultural layer was given a definition of “Lagerfeuerromantik”.

This paper analyzed the structural and semantic translation peculiarities of songs of this genre on the example of poems “It is so Cool” and “Chimney Smoke”. Basing on the analysis, the authors revealed such translation transformations as lexical substitution, concretization, transliteration and omission. The violation of typical grammatical structures of German sentences, which indicates the presence of informal style, as well as the use of nonce words, dialectisms and extended metaphors while translating, is of great interest.

The study confirmed the thesis suggested by the authors that while translating the guitar songs the traditional methods of translation are used, as well as the new forms of poetic strophes retaining the original semantics are created.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ТИПОЛОГИЗАЦИИ НАЦИОНАЛИЗМОВ НА ПРИМЕРЕ КЛАССИФИКАЦИИ ВОСТОЧНЫХ И ЗАПАДНЫХ НАЦИОНАЛИЗМОВ

© 2015

Д.В. Щеглова, аспирант кафедры «Социальная философия»
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

Ключевые слова: восточный и западный национализм; изучение национализма; этноцид; Ганс Кон; государственный и культурный национализм; нация.

Аннотация: Такое явление, как национализм, является комплексным и многосложным, не существует и не может существовать единой типологии национализмов. В настоящей статье рассматривается одна из самых тиражируемых типологий, разработанная американским исследователем Гансом Коном. В статье проводится критическая оценка предложенного Гансом Коном деления национализмов на западные и восточные. Подобная дихотомия до сих пор используется некоторыми теоретиками конструктивистского подхода. Под национализмом в широком смысле в настоящей статье вслед за Гансом Коном будет пониматься особое душевное состояние, при котором индивид проявляет высшую степень лояльности по отношению к национальному государству. Помимо оригинальной теории Ганса Кона в статье рассматриваются повторяющие ее логику теории немецкого ученого Эргберта Яна и английского исследователя Джона Пламенаца. Автор статьи показывает причины зарождения и популярности типологии, предложенной Гансом Коном, в академическом поле и повседневном дискурсе. Основное внимание уделяется историческому развитию данной классификации и связанному с этим изменению смыслового содержания введенных Гансом Коном понятий. Так, в частности, западный национализм начали называть «гражданским», в то время как восточный – «этническим». Также в статье автор выделяет существенные причины отказа многими современными исследователями от деления национализмов на западные и восточные, приводится критика предложенной Гансом Коном типологии. В статье делается вывод о тенденции отказа от использования типологий при объяснении феноменов нации и национализма. Однако в обыденной жизни классификации продолжают оставаться популярными.

Национализм лишь в XX веке становится предметом научного анализа. Первые попытки осмысления этого феномена предпринимались исследователями начиная с Нового времени. В этот исторический период формируется идея национализма в современном его понимании, но ученые на данном этапе не пытаются деконструировать нации, воспринимая их как данность своей эпохи, и касаются изучения наций и национализма «лишь периферийно» [1, с. 36]. Полноценным объектом научного изучения национализм становится лишь в прошлом веке – образуется новая научная дисциплина, которая выработала ряд противоположных исследовательских подходов.

В силу того что этот феномен является комплексным и многосложным, не существует и не может существовать единой классификации национализмов. В настоящей статье автором будет рассмотрена одна из самых тиражируемых из них, эта классификация используется многими теоретиками конструктивистского, или, как его иначе называют, модернистского, подхода к изучению наций и национализмов.

Наиболее популярной и по сей день остается дихотомия, которую проследил Ганс Кон, различавший западный и восточный национализмы [2, р. 329–331]. Первый родился из духа эпохи Просвещения, ему имманентны рациональность, свобода личности и гетерогенность. Второй противоречит духу Просвещения, авторитарен и пропагандирует гомогенность (что похоже скорее на радикальный этноцентризм, чем на национализм).

В силу описанных Коном характеристик западный национализм начали называть «гражданским», в то время как восточный – «этническим», соответственно, западная, зародившаяся во Франции во времена Вели-

кой Французской революции модель нации стала прообразом «гражданских наций» (иногда также употребляют словосочетание «политическая нация»), а модель, использованная позже по времени, при объединении Германии и зарождении немецкой нации, стала прототипом «культурных наций», используя терминологию историка Фридриха Мейнеке. Мейнеке отмечал, что «вопреки всем оговоркам, которые нужно сразу же сделать, нации можно разделить на культурную и государственную, т. е. на нации, которые основаны на каком-то культурном наследии, появившемся в результате совместной жизни, и на нации, которые основываются преимущественно на объединяющей силе общей политической истории и конституции» [3, с. 37, 38].

Кон считает, что «в западном мире, в Англии и Франции, Нидерландах и Швейцарии, в Соединенных Штатах и британских доминионах, подъем национализма был феноменом преимущественно политическим. Ему предшествовало или (в случае с Соединенными Штатами) с ним совпало формирование будущего национального государства. За пределами западного мира, в Центральной, Восточной Европе и в Азии, национализм возникал не только позднее, но и, как правило, на предыдущей стадии социально-политического развития... Поэтому за пределами Запада поднимающийся национализм нашел свое главное выражение в сфере культуры» [2, р. 329].

Американский исследователь вслед за Мейнеке полагает, что в реальности встречаются смешанные формы национализмов и в разные исторические периоды то одна, то другая личина может проявлять себя как доминантная. Подобный характер национализма позволил в научной литературе «окрестить» этот феномен как «двуликий Янус» [4].

Вообще же под феноменом национализма Коэн понимает «душевное состояние, при котором индивид проявляет высшую степень лояльности по отношению к национальному государству. Чувства глубокой привязанности к родной земле, местным традициям и установившейся территориальной власти существовали с разной интенсивностью на протяжении всей истории (перевод мой – Д.Щ.)» [5, р. 9]. Теория Коэна стала «прорывом» и была воспринята научным сообществом, послужив базисом для десятилетий дискуссий о «плохих» и «хороших» национализмах.

Логика исследований национализма претерпела сильные изменения после Второй мировой войны, когда национальные движения в лице фашизма дискредитировали себя. Тогда стало понятно, что национализм представляет собой стремительную силу, с которой нельзя не считаться. Дихотомия, введенная Коэном, переживает свое второе рождение, ведь она позволяет западным нациям к Западу от Рейна купировать страх стать такими же, как немцы. Это разделение национализмов проводит так нужную западным нациям линию демаркации и обнадеживает, говоря о том, что бояться нечего, повторить путь немецкой нации не суждено, потому что немецкий и, скажем, английский национализм имеют совершенно разные истоки.

В этот момент изначально нейтральные слова Коэна стали истолковываться превратно, западный национализм стал «правильным», а восточный «неправильным». Для американского историка во многом определяющим стал хронологический критерий, по которому национализм впервые появился и развился на Западе, а Восток заимствовал западную модель. В этом заключении ученый старался уйти от оценочных суждений и лишь констатировал первичность одного национализма по отношению к другому, правда, этот аспект впоследствии исказился и стал восприниматься негативно, представляя не-Западный национализм как искаженную ложную копию Западного [6].

Впоследствии термин «национализм» потерял и свое западное «правильное» содержание и был сведен к одному резко негативному полюсу, стал восприниматься как отвергаемое понятие. Особенно это характерно для советской традиции. В отечественной науке (и обыденном знании) в значительной степени преобладает этническая интерпретация нации (наследство марксистской трактовки [7], где нация предстает высшим типом этноса) и негативно окрашенное отношение к национализму.

Как мы уже отмечали в начале статьи, теория Ганса Коэна оказала огромное влияние на изучение национализма, породив множество интерпретаций и копий.

Одной из таких интерпретаций Коэна можно назвать теорию профессора Мангеймского университета, составителя классических работ по исследованию национализма в поздней и посткоммунистической Европе [8] Эгберта Яна. Ученый предлагает в генерализирующем смысле делить национализмы на этнические и государственные: «Государственный национализм имеет инклюзивный характер, т. е. включает в понятие нации языковые и этнические меньшинства и пытается их ассимилировать хотя бы в языковом отношении – чаще всего с помощью "пряника" (социальное продвижение и причастность к реально или мнимо превосходящей

языковой культуре), но иногда и с помощью "кнутов" (принуждение к изучению государственного языка, социальная дискриминация). За языковой нередкой следует и этническая ассимиляция» [9, с. 117].

Бенедикт Андерсон вслед за Хью Сетон-Уотсоном называет такую политику «официальным национализмом» [10; 11], наиболее яркими примерами которого являются царистская русификация в середине XIX века, проходившая под лозунгом «Православие. Самодержавие. Народность», японизация владений Японии после снятия добровольной изоляции островов в середине XIX века и англицизация Британской империи при королеве Виктории. Также показательной является насильственная мадьяризация, последовательно проведенная на территории Королевства Венгрия в середине XIX века в интересах мадьярского мелкопоместного дворянства.

Этнонационализм же носит эксклюзивный характер и стремится исключить этническо-языковых «инородцев» из нации: «некоторые разновидности этнонационализма преследуют те же цели, что и языковой и культурно-миссионерский государственный национализм, т. е. ориентируются на ассимиляцию этнических меньшинств. Этот процесс воспринимается, однако, не как приспособление к культуре и языку государственной нации, а как переход из одной нации в другую» [9, с. 117].

Другим не менее известным последователем идей Ганса Коэна можно назвать Джона Пламенаца, который свою классическую работу «Два типа национализма» основывает на коновской классификации [12, с. 213]. Пламенац выделяет два условных типа национализма – западный и восточный. Западный национализм, примером которого может служить движение за объединение Италии и Германии, ставит своей целью возвести господствующую высокую культуру, которая обычно является культурой господствующего этноса, в ранг государственной – «унификаторский национализм во имя распространения высокой культуры, нуждающейся лишь в политической крыше» [13].

С другой стороны, восточный национализм, ярким примером которого служат Балканские страны, не действует во имя хорошо определенной систематизированной высокой культуры, определившей собственную территорию, которая очерчена лингвистически с помощью литературной деятельности.

Такой национализм действует во имя потенциальной, еще не до конца сформировавшейся высокой культуры, не определившей еще свою территорию и не выработавшую литературный язык. Он требует мощного культурного строительства, прибегая при этом к совершенно нелиберальным методам вплоть до этнических чисток, насильственной ассимиляции и т. д.

Выкладки Джона Пламенаца и Ганса Коэна в дальнейшем использует для построения своей теории наций и национализмов Эрнест Геллнер. Можно долго продолжать список авторов, развивающих мысль Ганса Коэна, помимо Эрнеста Геллнера, упомянув Энтони Смита, Эрика Хобсбаума, Лию Гринфельд, Майкла Игнатъеффа и других [14–17]. И по сей день появляются авторы, которые расширяют этот список, впрочем, тенденция объяснять национализмы с точки зрения «этнических» и «гражданских» в академическом дискурсе практически сошла на нет, чего нельзя сказать о дискурсе повседневности.

Отход от коновской теории во многом произошел в процессе осмысления новой волны европейских и мировых национализмов, краха колониализма и самоопределения распавшихся социалистических государств. Дихотомия гражданских и этнических национализмов была не способна объяснить образование целого спектра новых государств, которые были не сводимы к первой или второй волне национализмов. Стоит отметить, что коновская дихотомия обходит стороной и феномен «плавильного котла» (так называемого *melting pot* американской нации [18]). *Melting pot* подразумевает отсутствие каких-либо изначальных предпочтений, оказываемых тому или иному этносу, но лишь подразумевает, на практике все равно достаточно унитарно воспроизводит обратное [19].

Отказ многими учеными от не способных ничего объяснить типологий, равно как и отказ многих исследователей от критериальных определений, автору кажется положительной тенденцией.

Национализмов существует весьма большое количество, настолько большое, что стараться объяснить механизмы их функционирования и появления, пытаюсь инклюдировать все из них с помощью типологии, значит построить настолько обширную классификацию, что она не способна будет ничего объяснить.

Современное научное сообщество, как в России, так и на Западе, подвергает коновскую дихотомию (и мириады эпигонов, которые она породила) массивной критике, практически не использует и даже считает неприличной (по меткому замечанию историка Алексея Миллера): «На самом деле в любом национализме, в любом реализованном проекте нации тесно переплетены гражданская и культурная составляющие» [20, с. 11]. Все это не мешает данной типологии с завидным постоянством воспроизводиться в СМИ и околонучном дискурсе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Смит Э. Национализм и модернизм. М.: Праксис, 2004. 464 с.
- Kohn H. *The Idea of Nationalism. A Study in its Origins and Background*. New York: Macmillan, 1967. 800 p.
- Альтерматт У. Этнонационализм в Европе. М.: РГГУ, 2000. 366 с.
- Nairn T. *Faces of Nationalism: Janus Revisited*. New York: Verso, 1998. 256 p.
- Kohn H. *Nationalism: Its Meaning and History*. Malabar: Robert E. Krieger Publishing Co., 1982. 192 p.
- Jaskulowski K. Western (Civic) versus Eastern (Ethnic) Nationalism. The Origins and Critique of the Dichotomy // *Polish Sociological Review*. 2010. Vol. 171. № 3. P. 289–303.
- Сталин И.В. Марксизм и национальный вопрос // О национальном вопросе. Сборник статей. М.: Центрполиграф, 2012. С. 3–57.
- Национализм в поздней и посткоммунистической Европе. В 3 т. Т. 1 / под ред. Э. Ян. М.: РОССПЭН, 2010. 431 с.
- Ян Э. Государственное и этническое понимание нации: противоречия и сходство // *Полис*. 2000. № 1. С. 114–123.
- Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. М.: Канон-Пресс-Ц, 2001. 288 с.
- Seton-Watson H. *Nation and States. An Inquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Colorado: Methuen, 1977. 584 p.
- Plamenatz J. Two types of Nationalism // *Nationalism: The Nature and Evolution of an Idea*. Canberra: Australian National University Press, 1975. P. 23–36.
- Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. 320 с.
- Smith A. *Theories of Nationalism*. Liverpool: Holmes & Meier Pub, 1971. 200 p.
- Хобсбаум Э. Нации и национализм после 1780 года. СПб.: Алетейя, 1998. 320 с.
- Гринфельд Л. Национализм. Пять путей к современности. М.: ПЕР СЭ, 2008. 528 с.
- Ignatieff M. *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1995. 276 p.
- Glazer N., Moynihan D. *Beyond the Melting Pot. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. 2nd ed. Massachusetts: The MIT Press, 1970. 364 p.
- Ян Э. Демократия и национализм: единство или противоречие? // *Полис*. 1996. № 1. С. 33–49.
- Миллер А. Нация как рамка политической жизни // *Pro et contra*. 2007. Т. 11. № 3. С. 6–20.

REFERENCES

- Smith A. *Natsionalizm i modernizm* [Nationalism and modernism]. Moscow, Praksis publ., 2004, 464 p.
- Kohn H. *The Idea of Nationalism. A Study in its Origins and Background*. New York, Macmillan, 1967, 800 p.
- Altermatt U. *Etnomatsionalizm v Evrope* [Ethnonationalism in Europe]. Moscow, RGGU publ., 2000, 366 p.
- Nairn T. *Faces of Nationalism: Janus Revisited*. New York, Verso, 1998, 256 p.
- Kohn H. *Nationalism: Its Meaning and History*. Malabar, Robert E. Krieger Publishing Co., 1982, 192 p.
- Jaskulowski K. Western (Civic) versus Eastern (Ethnic) Nationalism. The Origins and Critique of the Dichotomy. *Polish Sociological Review*, 2010, vol. 171, no. 3, pp. 289–303.
- Stalin J. *Marxism and the National Question. O natsionalnom voprose. Sbornik statey*. Moscow, Tsentrpoligraf publ., 2012, pp. 3–57.
- Yan E., ed. *Natsionalizm v pozdne- i postkommunisticheskoy Evrope* [Nationalism in the late and postcommunist Europe]. Moscow, ROSSPEN publ., 2010, vol. 1, 431 p.
- Yan E. Interpretation of Nation from the State Interpretation and from Ethnic Positions: Contradictions and Similarities. *Polis*, 2000, no. 1, pp. 114–123.
- Anderson B. *Voobrazhaemie soobshchestva. Razmishleniya ob istokakh i rasprostraneni natsionalizma* [Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism]. Moscow, Kanon-Press-Ts publ., 2001, 288 p.
- Seton-Watson H. *Nation and States. An Inquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Colorado, Methuen, 1977, 584 p.
- Plamenatz J. Two types of Nationalism. *Nationalism: The Nature and Evolution of an Idea*. Canberra, Australian National University Press, 1975, pp. 23–36.
- Gellner E. *Natsii i natsionalizm* [Nations and Nationalism]. Moscow, Progress publ., 1991, 320 p.

14. Smith A. *Theories of Nationalism*. Liverpool, Holmes & Meier Pub, 1971, 200 p.
15. Hobsbawm E. *Natsii i natsionalizm posle 1780 goda* [Nations and Nationalism after 1780]. S. Peterburg, Aleteya publ., 1998, 320 p.
16. Grindeld L. *Natsionalizm. Pyat' putey k sovremennosti* [Nationalism: Five Roads to Modernity]. Moscow, PER SE publ., 2008, 528 p.
17. Ignatieff M. *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*. New York, Farrar, Straus and Giroux, 1995, 276 p.
18. Glazer N., Moynihan D. *Beyond the Melting Pot. The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. 2nd ed. Massachusetts, The MIT Press, 1970, 364 p.
19. Yan E. Democracy and Nationalism – Unity or Contradiction? *Polis*, 1996, no. 1, pp. 33–49.
20. Miller A. Nation as a political frame. *Pro et contra*, 2007, vol. 11, no. 3, pp. 6–20.

HISTORICALLY CONDITIONED TYPOLOGY OF NATIONALISM ON THE EXAMPLE OF CLASSIFICATION OF EASTERN AND WESTERN NATIONALISM

© 2015

D.V. Shcheglova, post-graduate student of the department “Social Philosophy”
Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

Keywords: Eastern and Western nationalism; nationalism studies; ethnocide; Hans Kohn; state and cultural nationalism; nation.

Abstract: The phenomenon of nationalism is highly complex; therefore there is no single typology of nationalisms and it can not exist. This article examines one of the most replicable typologies developed by an American researcher Hans Kohn. The article presents a critical assessment of the proposed by Hans Kohn division of nationalism into Western and Eastern. Such a dichotomy is still used by some scientists following the constructivist approach. Nationalism, in broad sense, is understood in this article after Hans Kohn as a special state of mind when an individual exhibits a high degree of loyalty towards the government. In addition to the original theory of Hans Kohn, the article discusses the theories of German scientist Ergbert Yan and British researcher John Plamenatz. The author of the article reveals the reasons for the origin and popularity of the typology proposed by Hans Kohn in the academic field and everyday discourse. It focuses on the historical development of the classification and the associated changes introduced by the semantic content of Hans Kohn's concepts. In particular, Western nationalism started to be called “civil”, while the Eastern – “ethnic”. Also in the article, the author highlights the essential reasons for the refusal by many modern researchers from the division of nationalism into Western and Eastern, and introduces criticism of the typology proposed by Hans Kohn. The article discusses the trend of rejecting the use of typology in explaining the phenomena of the nation and nationalism. However, in everyday life, the classifications remain popular.

ПРОТОТИПИЧЕСКАЯ КОНСТРУКЦИЯ ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ СОМНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2015

Н.М. Якубова, ассистент кафедры «Иностранные языки»
Амурский государственный университет, Благовещенск (Россия)

Ключевые слова: теория прототипов; прототипический подход; прототипическая ситуация сомнения; прототипическая конструкция для выражения сомнения; компоненты и признаки ситуации сомнения.

Аннотация: Актуальность предпринятого исследования обусловлена интересом современной лингвистики к внутреннему миру человека и вниманием исследователей к изучению соотношения языковых форм со структурами знания. Данные факторы определяют значимость исследования состояния сомнения в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистического знания, позволяющей рассматривать язык как уникальный источник сведений о протекании процесса познания мира и его результатах. Работа посвящена категоризации состояния сомнения на уровне прототипической конструкции, которая объединяет все возможные способы языкового выражения сомнения, поскольку она является «общей идеей» его экспликации. В исследовании под прототипической понимается конструкция, которая номинирует прототипическую ситуацию наилучшим образом и существует в сознании говорящего как готовая форма для ее выражения. Автором проведены теоретические исследования в области когнитивной грамматики, теории прототипов, концепции модусно-диктумного членения предложения. Кроме того, выявлению прототипической конструкции для выражения сомнения способствовали результаты исследования когнитивной модели лексико-семантического поля неуверенности в английском языке и установленные ранее признаки прототипической ситуации сомнения. Предпринятое исследование показало, что прототипической конструкцией для выражения сомнения является конструкция *I doubt (that) + Indefinite Tenses / Perfect Tenses*, в которой одни компоненты ситуации сомнения выражаются эксплицитно (*субъект состояния сомнения, эпистемическое состояние сомнения, ментальный объект*), а другие (*причина сомнения, ментальная альтернатива*) – имплицитно. Полученные результаты имеют особую значимость, поскольку позволяют объяснить вариативность выражения сомнения в речи (лексические, грамматические, синтаксические средства) вследствие отклонения от прототипической конструкции по определенным компонентам.

Состояние сомнения в той или иной степени сопровождает человека всю жизнь. Сомневаясь, человек ищет правду, правильный ответ на свои вопросы, пытается найти истину. Подвергать сомнению можно как научные факты, так и высказывания, утверждения, произносимые в повседневной жизни [1]. Т. Рибо характеризует сомнение как умственную нерешительность, которая имеет своим аффективным спутником неприятное состояние, являющееся результатом неудовлетворенного желания или стремления, не достигающего своей цели [2].

Состояние сомнения уже являлось объектом изучения в современной науке. Так, в лингвистике ученые исследовали сомнение как категорию эпистемической модальности (Беляева, 1985; Арутюнова, 1999). Изучались семантический (Никольская, 2011) и прагмасемантический (Емельянова, 2010) аспекты сомнения. Ряд ученых рассматривали сомнение как модусную категорию (Шмелева, 1990; Арутюнова, 1999; Кобрин, 2006), лингвокультурный концепт (Юровицкая, 2005), макрополе категории некатегоричности (Топка, 2000). Внимание уделялось глаголам сомнения (Щелканова, 2001; Паюнона, 2004). Однако до настоящего момента неосвещенным оставался вопрос о том, какая конструкция категоризирует ситуацию сомнения наилучшим образом.

Цель статьи – выявить прототипическую конструкцию для выражения состояния сомнения в современном английском языке. Для достижения поставленной цели необходимо определить компоненты и признаки прототипической ситуации сомнения и каким образом они реализуются в прототипической конструкции. Решение исследовательских задач потребовало обра-

щения к теории прототипов, к концепции модусно-диктумного членения предложения и к когнитивной модели лексико-семантического поля неуверенности в английском языке.

В современной когнитивной лингвистике широко применяется прототипический подход к анализу категорий в человеческом сознании. В его основу легли исследования когнитивно-мыслительных процессов человека, а именно теория прототипов, в которой, в свою очередь, нашли отражение семантика прототипов Э. Рош, семантика стереотипов Х. Патмана и концепция фамильного сходства Л. Витгенштейна.

Основные положения теории прототипов сводятся к следующим постулатам: 1) реальный мир в сознании человека структурирован, в нем есть сходства, различия и другие отношения, на основе которых выделяются категории; 2) последние обладают внутренней прототипической структурой; 3) отдельные члены категории являются психологически более выделенными, чем другие; 4) центры категорий, в которых воплощены наиболее характерные признаки, называются прототипами; 5) на основе степени сходства с прототипом можно отнести какой-либо объект к некоторой категории; 6) центральные члены категории, более близкие к прототипу, быстрее опознаются, усваиваются, чаще употребляются, чем не центральные, то есть используются для понимания категории в целом [3].

Под прототипом мы, вслед за Т. Гивон, понимаем единицу: а) проявляющую в наибольшей степени свойства, общие с другими единицами данной группы; б) реализующую эти свойства в наиболее полном виде, без примеси иных свойств [4, p. 98].

В нашем исследовании мы применяем прототипический подход для выявления прототипической конструкции для выражения сомнения, поскольку он является доминирующим в исследовании эмоциональных/ментальных концептов и основывается на возможности рассмотрения эмоций/состояний в терминах прототипической ситуации.

Понятие прототипической ситуации было предложено Дж. Лакофф и М. Джонсоном для обозначения некой идеализированной абстракции, существующей *in potential*. По мнению ученых, прототипической ситуацией является «набор совместно реализующихся характеристик, который более существенен для нашего опыта» [5, p. 70]. Со временем российские исследователи дополнили данное определение. Так, Г.И. Кустова считает, что прототипическая ситуация – это когнитивная модель ситуации, с которой связано базовое значение языковой единицы [6]. Л.И. Горбунова также делает акцент на том, что прототипическая ситуация – это не сама ситуация, а ее когнитивная модель, так как единица языка отражает не объекты или отношения между ними, а то, как эти объекты и отношения познаны и концептуализированы говорящим [7, с. 22].

В силу того что состояния, мысли, чувства человека выражаются в языке, прототипическая ситуация находит свое языковое выражение в прототипической конструкции. Конструкция, категоризирующая прототипическую ситуацию лучшим образом и без примеси иных свойств, называется прототипической. Она «существует в сознании говорящего как готовая форма для выражения прототипической ситуации» [5, p. 70–72] и является общей идеей, которая объединяет семантически нетождественные конструкции, поскольку все они содержат в себе те или иные параметры данной ситуации, позволяющие подвести их под общую категорию.

Для того чтобы определить прототипическую конструкцию для выражения сомнения, мы прежде всего выявили прототипическую ситуацию сомнения, ее компоненты и признаки [8]. Для этого мы провели дефиниционный анализ лексемы *doubt* и ее синонимов (*distrust, distrustfulness, dubiety, dubitation, incertitude, misdoubt, misgiving, mistrust, mistrustfulness, query, reservation, skepticism, suspicion, uncertainty*) на основании данных толковых словарей английского языка: Cambridge Academic Content Dictionary, Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus, Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary, Collins Cobuild English Language Dictionary, Collins Concise Dictionary and Thesaurus, Collins English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English, Macmillan English Dictionary, Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, Merriam-Webster's Learner's Dictionary (MWLD).

Таким образом, мы пришли к выводу, что прототипическая ситуация сомнения включает в себя компоненты *субъект состояния, эпистемическое состояние сомнения, ментальный объект, ментальная альтернатива и причинность*. К прототипическим компонентам ситуации сомнения мы относим *негативное эмоциональное состояние* (*gnawing, grinding doubt*), *интенсивность* (*strong doubt, slight doubt*) и *внешнее проявление* (*look with doubt*). Таким образом, прототипическая ситуация сомнения характеризуется следующими признаками:

1. Субъект мыслительной деятельности.
2. Ментальный объект в виде некоторой пропозиции.
3. Отношение субъекта к ментальному объекту, которое выражается в виде эпистемического состояния сомнения.
4. Причина сомнения – недостаточная осведомленность субъекта о положении дел в действительности.

Выявленные признаки выступают в качестве базовых смысловых компонентов, которые имеют перво-степенное значение для человека при осмыслении им ситуации сомнения и построении высказывания.

Для выявления прототипической конструкции, представляющей прототипическую ситуацию сомнения, мы обратились к работам авторов, разрабатывающих теорию прототипов (Т. Givon, Г. Lakoff etc.), концепцию модусно-диктумного членения предложения (Ш. Балли, Н.Д. Арутюнова, Л.М. Ковалева и др.), когнитивную модель лексико-семантического поля неуверенности в английском языке (В.П. Жежерова), а также приняли во внимание компоненты прототипической ситуации сомнения, перечисленные выше.

Субъект состояния сомнения как компонент прототипической ситуации должен быть эксплицитно выражен в прототипической конструкции. А.А. Зализняк определяет субъект состояния как одушевленный инактивный участник ситуации, «испытывающий» нечто [9, с. 444]. Испытывать нечто психически – значит, пребывать в определенном эмоциональном или ментальном состоянии. Дж. Серль отмечает, что прототипическим субъектом чувства, состояния, ощущений является субъект в первом лице, поскольку «онтология ментальных состояний есть онтология первого лица» [10, p. 51]. Первое лицо предполагает как одного, так и нескольких субъектов состояния. В связи с этим возникает вопрос, кто является прототипическим субъектом сомнения – один человек или группа людей. В ситуации, когда говорящий выражает неуверенность от лица нескольких человек (*we doubt*), есть вероятность того, что кто-то один не разделяет сомнения остальных, поэтому местоимение 1-го лица множественного числа *we* не может выступать в позиции прототипического субъекта сомнения в прототипической конструкции, это может быть только местоимение 1-го лица единственного числа *I*, поскольку говорящий заявляет о собственном состоянии, которое он лично переживает.

Далее мы полагаем, что в прототипической конструкции должен быть эксплицитно выражен компонент *эпистемическое состояние сомнения*. Для того чтобы определить, какое языковое средство «наилучшим образом» номинирует сомнения, мы проанализировали основные положения теории модусно-диктумного членения предложения [11]. Согласно данной теории, в предложении выделяется две части: модус и диктум. Под диктумом Ш. Балли понимал часть предложения, «которая коррелятивна процессу, образующему пред-ставление» [11, с. 44], а под модусом – часть предложения, содержащую модальность, коррелятивную операции, производимой мыслящим субъектом. Модус может «содержать самые разные оттенки суждения, чувства и воли» [11]. Модус может быть представлен модусным предикатом (глагольной лексемой), способным передавать модальное отношение говорящего к диктуму. Известно, что «точный модальный смысл передается

грамматически, самой формой предложения, либо лексически – глагольной лексемой, которая становится полноправным элементом семантической структуры предложения. При наличии четко выраженного модусного предиката отпадает необходимость в формальном выражении модальности диктального предиката» [12]. Т.И. Семенова отмечает, что модусные предикаты «обозначают специфические *ситуации*, называющие психическую деятельность человека» [13, с. 52]. Принимая во внимание вышесказанное, мы полагаем, что компонент прототипической ситуации «эпистемическое состояние сомнения» должен быть эксплицитно выражен в прототипической конструкции модусным предикатом.

Л.М. Ковалева к предикатам модуса относит предикаты восприятия, знания, полагания и кажимости [14]. В группу предикатов полагания (мнения) включаются предикаты уверенности, сомнения, умозаключения, представления [15]. Ситуация сомнения категоризуется прототипическими конструкциями, в которых предикаты сомнения группируются вокруг двух центров:

1. Конструкции с модусными глаголами *doubt, suspect, query*, выражающими сомнение в полагании. В придаточных предложениях, которые они вводят, употребляются перфектные и индефинитные времена изъявительного наклонения [14, с. 251, 252], ср.:

(1) *Could he ever trust another woman after what had happened? In his heart he doubted if he ever would* [16, p. 300];

(2) *He doubted if he had ever cheated on Elaine before* [17, p. 287].

2. Конструкции с глаголами *hesitate, falter, waver, vacillate, scrapple* репрезентируют «сомнение в намерении», то есть неуверенность относительно возможности будущего или регулярного действия. Первичными формами их выражения являются Indefinite Gerund и Indefinite Infinitive, поскольку они не нуждаются в дифференциации аспектуально-временных параметров через финитные формы глагола [14], ср.:

(3) *The clerk wavered between assisting her and struggling to help the matron on the floor* [18, p. 200];

(4) *Then, sitting in formal posture, she bent her head and exposed her neck to the executioners. They hesitated to take her life, but there was nothing they could do* [19, p. 370].

Однако остается неясно, какой из перечисленных предикатов сомнения и, соответственно, какая конструкция репрезентируют сомнение «в наиболее чистом виде». В.П. Жежерова установила, что при возникновении ситуации сомнения относительно чего-либо говорящий «обращается к конструктам сознания, наполненным содержанием, отвечающим соответствующей ситуации. Таким конструктом в сознании является лексический прототип лексемы *to doubt – not to be able to believe that something is true (or someone is honest) on the ground of available knowledge or its lack* (курсив В.П. Жежеровой). Этот пучок признаков приложим ко всем ситуациям, характеризующимся неуверенностью, поэтому данная лексема может считаться носителем прототипического значения сомнения» [20, с. 105].

Модусный предикат сомнения *to doubt* управляет, как показала Л.М. Ковалева, придаточным предложением, в котором употребляются перфектные и индефинитные времена изъявительного наклонения. В прида-

точном предложении эксплицитно выражается компонент прототипической ситуации «ментальный объект сомнения», который «формируется в результате взаимодействия субъекта со средой путем ее восприятия, осмысления и интерпретации» [21, с. 22]. Исходя из этого утверждения, ментальным объектом сомнения является определенное положение дел, воспринятое и осмысленное субъектом. В рамках предложения объект представлен пропозицией, относительно которой субъект испытывает сомнение. Поскольку модусный предикат *to doubt* вводит пропозицию и выражает субъективное отношение человека к объективной реальности, исследователи относят его к группе предикатов пропозициональной установки.

Смысловой основой объекта сомнения является ментальная альтернатива [21, с. 50]. В связи с этим мы полагаем, что компонент *ментальная альтернатива* включен в компонент *ментальный объект*. Ментальная альтернатива может быть обозначена как выбор между Р и не-Р, например: *X сомневается, что Р=X не уверен, что Р=X не знает, Р или не-Р* [22, с. 627], где Р или не-Р – это две исключаящие друг друга возможности или ментальные альтернативы. Л.В. Щелканова отмечает, что «значение не-Р имплицитно входит в когнитивную структуру» глагола *to doubt* [21, с. 50, 51]. Нельзя не согласиться с этим мнением, поскольку сомнение трактуется как вероятностная негативная когнитивная позиция относительно чего-либо, то есть не-Р.

Компонент *причина сомнения* выражен в прототипической конструкции имплицитно. В.П. Жежерова указывает, что «сомнение возникает при столкновении имеющихся знаний с актуальным положением дел, где объем этих знаний, с одной стороны, оказывается достаточным для того, чтобы уловить противоречие и усомниться в происходящей ситуации. С другой стороны, этих знаний оказывается недостаточно для снятия неопределенности относительно реальности» [20, с. 97, 98]. Такого же мнения придерживается Т.В. Гоголина, которая утверждает, что сомнение появляется при «таком положении дел, при котором говорящий не обладает достаточным знанием о некоторых имеющих/имевших место реальных или предполагаемых событиях, явлениях, фактах действительности» [23, с. 3]. Суммируя мнения исследователей, мы приходим к выводу, что причиной сомнения является недостаточное количество информации об объекте. Как показывает В.П. Жежерова, компонент *on the ground of available knowledge or its lack* уже входит в когнитивную структуру глагола *to doubt* [20, с. 105], поэтому в прототипической конструкции для выражения сомнения отпадает необходимость в эксплицитном выражении причины состояния.

По нашему мнению, описываемая ниже ситуация служит примером прототипической ситуации сомнения, ср.:

(5) «Hey, I'm your husband», I said.

«Really? Prove it».

«How?» I asked inwardly thinking.

«Carry me over the threshold», she said.

«I doubt you believe in that nonsense!»

«Carry me, and I'll decide after» [24, p. 105].

В (5) мы наблюдаем, как молодая жена просит своего новоиспеченного мужа, следуя народной традиции,

перенести ее через порог дома. У субъекта сомнения нет достоверной информации (причина), суеверна ли его жена (ментальный объект). Между альтернативами «жена верит в суеверия» и «жена не верит в суеверия» субъект выбирает последнюю в качестве собственного мнения. Отсутствие информации об альтернативах порождает сомнение субъекта. Как мы видим, все компоненты прототипической ситуации сомнения актуализируются в высказывании *I doubt you believe in that nonsense!*, которое, в свою очередь, является примером реализации прототипической конструкции для выражения сомнения.

Итак, применение прототипического подхода для анализа состояния сомнения позволило нам проследить, каким образом реализуются компоненты состояния сомнения при построении говорящим высказывания, и определить прототипическую конструкцию для его выражения. Как показало предпринятое исследование, в конструкции *I doubt (that) + Indefinite / Perfect Tenses* компоненты *субъект состояния сомнения, эпистемическое состояние сомнения, ментальный объект* выражаются эксплицитно, а компоненты *причина сомнения и ментальная альтернатива* – имплицитно. Тем не менее люди порой по-разному категоризируют сомнение, акцентируя свое внимание то на одних компонентах ситуации, то на других. В связи с этим некоторые параметры ситуации выдвигаются на первый план, а другие, наоборот, затемняются. В результате происходит отклонение от прототипической конструкции для выражения сомнения по вышеназванным параметрам и сомнение эксплицируется лексическими, грамматическими и синтаксическими средствами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Якубова Н.М. Изучение сомнения в современной науке // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 68. С. 159–162.
2. Рибо Т.А. Эволюция общих идей. М.: Флинта, 2007. 224 с.
3. Lakoff G. Classifiers as a reflection of mind // Noun classes and categorization. Amsterdam: John Benjamins, 1986. P. 13–151.
4. Givon T. Prototype: Between Plato and Wittgenstein // Noun classes and categorization. Amsterdam: John Benjamins, 1986. P. 77–102.
5. Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 1980. 242 p.
6. Кустова Г.И. Типы производственных значений и механизмы языкового расширения. М.: Языки славянской культуры, 2004. 472 с.
7. Горбунова Л.И. Когнитивный образ ситуации как основа семантической структуры единиц атрибутивно-локативной языковой модели : автореф. дис. ... доктора филол. наук. Томск, 2011. 44 с.
8. Якубова Н.М. Прототипическая ситуация сомнения // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы конференции молодых ученых. Иркутск: ИГЛУ, 2013. С. 165–167.
9. Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. М.: Языки славянских культур, 2006. 672 с.
10. Searle J.R. Mind, language and society. Philosophy in the real world. New York: Basic Books, 1999. 175 p.
11. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Наука, 1955. 416 с.
12. Ковалёва Л.М. Модус восприятия и употребление видо-временных форм глагола и вербоидов в зависимых и независимых синтаксических единицах (категоризация воспринимаемого события) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. Т. 2. № 1. С. 78–83.
13. Семёнова Т.И. Лингвистический феномен кажимости. Иркутск: ИГЛУ, 2007. 237 с.
14. Ковалёва Л.М. Английская грамматика: предложение и слово. Иркутск: ИГЛУ, 2008. 397 с.
15. Паюнона М.В. Динамика лексико-семантического поля мнения в английском языке (на материале глагольной лексики) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2004. 17 с.
16. Cushman K. Another dawn. Minneapolis: Bethany House, 2011. 336 p.
17. Garwood J. The secret. New York: Pocket Books, 1992. 384 p.
18. Brackman L. Getaway. New York: Soho Press Inc., 2012. 302 p.
19. Goudge E. Otherwise engaged. New York: Pocket Books, 2005. 432 p.
20. Жежерова В.П. Когнитивное исследование лексико-семантического поля неуверенности в английском языке (на материале глаголов) : дис. ... канд. филол. наук. Петропавловск-Камчатский, 2006. 227 с.
21. Щелканова Л.В. Модальная организация предложений с глаголами сомнения в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2001. 131 с.
22. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика (синонимические средства языка). М.: Языки русской культуры, 1995. 464 с.
23. Гоголина Т.В. Функционально-семантическое поле сомнительности в современном русском языке. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. 124 с.
24. Segal E. Love story. М.: Айрис-Пресс, 2008. 224 с.

REFERENCES

1. Yakubova N.M. Study of doubt in the contemporary science. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Gumanitarnie nauki*, 2015, no. 68, pp. 159–162.
2. Ribo T.A. *Evolutsiya obshchikh idey* [Evolution of common ideas]. Moscow, Flinta Publ., 2007, 224 p.
3. Lakoff G. Classifiers as a reflection of mind. *Noun classes and categorization*. Amsterdam, Benjamins, 1986, pp. 13–51.
4. Givon T. Prototype: Between Plato and Wittgenstein. *Noun classes and categorization*. Amsterdam, John Benjamins, 1986, pp. 77–102.
5. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago, The University of Chicago Press, 1980, 242 p.
6. Kustova G.I. *Tipy proizvodstvennikh znacheniy i mekhanizmy yazikovogo rasshireniya* [Types of derived word meaning and mechanisms of the language extension]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 2004, 472 p.

7. Gorbunova L.I. *Kognitivniy obraz situatsii kak osnova semanticheskoy struktury edinits atributivno-lokativnoy modeli*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Cognitive image of the situation as a basis for semantic structure units of attribute-locative language model]. Tomsk, 2011, 44 p.
8. Yakubova N.M. Prototypical situation of doubt. *Materialy konferentsii molodikh uchenikh «Sovremennye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk»*. Irkutsk, IGLU Publ., 2013, pp. 165–167.
9. Zalizniak A.A. *Mnogoznachnost' v yazike i sposoby predstavleniya* [Polysemy in language and ways of its explication]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 2006, 672 p.
10. Searle J.R. *Mind, language and society. Philosophy in the real world*. New York, Basic Books, 1999, 175 p.
11. Bally Ch. *Obshchaya lingvistika i voprosy frantsuzskogo yazika* [General linguistics and problems of the French language]. Moscow, Nauka Publ., 1955, 416 p.
12. Kovaleva L.M. Modus perception and use of tenses and verboids in relative and non-relative syntactical units (categorization of perceived event). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2004, vol. 2, no. 1, pp. 78–83.
13. Semenova T.V. *Lingvisticheskiy fenomen kazhimosti* [The Linguistic Phenomenon of Seemingness]. Irkutsk, IGLU Publ., 2007, 237 p.
14. Kovaleva L.M. *Angliyskaya grammatika: predlozhenie i slovo* [English grammar: sentence and word]. Irkutsk, IGLU Publ., 2008, 397 p.
15. Payunena M.V. *Dinamika leksiko-semanticheskogo polya mneniya v angliyskom yazike (na materiale glagolnoy leksiki)*. Avtoref. diss. kand. filolog. nauk [Dynamics of a lexico-semantic field of opinion in the English language (on a material of verbal lexicon)]. Irkutsk, 2004, 14 p.
16. Cushman K. *Another dawn*. Minneapolis, Bethany House, 2011, 336 p.
17. Garwood J. *The secret*. New York, Pocket Books, 1992, 384 p.
18. Brackman L. *Getaway*. New York, Soho Press Inc., 2012, 302 p.
19. Goudge E. *Otherwise engaged*. New York, Pocket Books, 2005, 432 p.
20. Zhezherova V.P. *Kognitivnoe issledovanie leksiko-semanticheskogo polya neuverennosti v angliyskom yazike (na materiale glagolov)*. Diss. kand. filolog. nauk [Cognitive research of lexico-semantic field of uncertainty in the English language (on the material of verbs)]. Petropavlovsk-Kamchatsky, 2006, 227 p.
21. Tschelkanova L.V. *Modalnaya organizatsiya predlozhenij s glagolami somneniya v sovremennom angliyskom yazike*. Diss. kand. filolog. nauk [Modal organization of sentences with verbs of doubt in the contemporary English language]. Irkutsk, 2001, 131 p.
22. Apresyan Yu.D. *Izbrannie trudy. Tom 1. Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva yazika)* [The chosen transactions. Vol. 1. Lexical semantics (the synonymic resources of language)]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 1995, 464 p.
23. Gogolina T.V. *Funktsionalno-semanticheskoe pole somnitelnosti v sovremennom angliyskom yazike* [Functional-semantic field of doubtfulness in the contemporary English language]. Ekaterinburg, UGPU Publ., 2005, 124 p.
24. Segal E. *Love story*. Moscow, Iris-Press Publ., 2008, 224 p.

PROTOTYPICAL STRUCTURE FOR DOUBT EXPLICATION IN THE CONTEMPORARY ENGLISH LANGUAGE

© 2015

N.M. Yakubova, assistant of the “Foreign Languages” department
Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

Keywords: prototype theory; prototypical approach; prototypical situation of doubt; prototypical structure for doubt explication; components and features of doubt prototypical situation.

Abstract: The importance of the current research is determined by the interest of contemporary linguistics in human’s inner world, and by researchers’ attention to correlation between language forms and structures of knowledge. These factors define the significance of doubt situation study within cognitive-discursive paradigm of linguistic knowledge that allows studying language as a unique source of information about the process of world perception and its results. This research paper analyzes doubt categorization on the level of prototypical structure that combines all possible ways of doubt explication. This research considers the prototypical structure as a structure that nominates prototypical situation in the best way and exists in speaker’s mind as a complete form for its expression. The author has analyzed theoretical researches in the sphere of cognitive grammar, prototype theory and conception of modus-dictum sentence division. Besides, in order to reveal prototypical structure for doubt explication we have applied the research results of cognitive model of uncertainty lexico-semantic field in the English language, and the identified features of doubt prototypical situation. The results of the research enable us to confirm that the structure *I doubt (that) + Indefinite Tenses / Perfect Tenses* is prototypical and represents doubt prototypical situation. In this structure some components of doubt are expressed explicitly (subject of doubt, epistemic state of doubt, mental object), the others – implicitly (cause of doubt, mental alternative). The results of this research are valuable because they allow us to explain the doubt explication variety in speech (lexical, grammatical and syntactical means) in consequence of deviation from prototypical construction by particular components.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ**

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© 2015

М.А. Адамко, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: компетентностный подход; иноязычная коммуникативная компетенция; ранняя профессионализация; языковая подготовка; межпредметные связи; иностранный язык.

Аннотация: Актуализированной проблемой современного высшего профессионального образования обозначилось повышение роли иностранного языка в подготовке бакалавров, особенно при формировании у них предусмотренных ФГОС компетенций. Качество и уровень высшего профессионального образования зависит от качества языкового образования. Автор обращает внимание на необходимость пересмотра в настоящее время задач, методов и технологий обучения, приемов преподавания иностранных языков, в первую очередь английского.

В статье рассматриваются особенности языковой подготовки студентов высшей школы в условиях образовательной реформы и с точки зрения компетентностного подхода, обозначены профессионально значимые компетенции любого выпускника, который в своей производственной и трудовой деятельности обращается к профессиональному иностранному языку.

Обозначены трудности и проблемы, которые возникают у преподавателей в практической работе при обучении языку. В статье ставится вопрос о необходимости формирования языковой образовательной политики вуза и ранней профессионализации языковой подготовки, неразрывно связанных с используемыми учебно-методическими материалами, уровнем и подготовленностью преподавателей, внедряемой технологией обучения. Автор подчеркивает роль и значение при такой подготовке текстов по специальности. В статье описываются направления интегративного подхода при ранней профессионализации языковой подготовки. Это и интеграция нескольких дисциплин (английского и предмета по специальности), и установление межпредметных связей, и интеграция различных видов педагогической деятельности.

Все это будет способствовать повышению качества обучения иностранному языку на современном уровне, росту популярности среди абитуриентов высшего учебного заведения, обеспечивающего такую подготовку.

Вследствие изменений, происходящих в обществе, как в России, так и в других странах, изменилась роль и отношение к иностранному языку в системе высшего образования, и из простой дисциплины ФГОС он стал базовым элементом современного образования. Сегодня преподавание иностранных языков переживает самый сложный период коренной переоценки, пересмотра целей, задач, разработки нового учебно-методического материала, методов и технологий обучения, приемов преподавания. Это связано с тем, что одной из характеристик современного учебного процесса в вузе по иностранному языку является его профессиональная направленность, его профессионализации.

В научной литературе можно встретить различные определения понятия «обучение иностранному языку для профессиональных целей»: язык специальности, язык для специальных целей, профильно-ориентированный язык, профессиональный или профессионально ориентированный язык. В приведенном ниже определении, на наш взгляд, отражается его основное отличие от общеобразовательной иноязычной подготовки. «Под профессионально ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей обучающихся в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [1].

Такое обучение иностранному языку позволяет обеспечить студентов определенным объемом знаний и набором умений и навыков, а также учесть его потребности в области профессионального языка [2].

В наши дни обязательным компонентом профессиональной характеристики выпускника бакалавриата лю-

бого направления подготовки становится иностранный язык (чаще всего английский), что продиктовано необходимостью успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. У современного выпускника высшего учебного заведения при осуществлении профессиональной и научной деятельности возникает необходимость изучения огромного объема информации в оригинале и общения с коллегами из других стран.

Английский язык, как отмечает Д. Грэддолл, в наше время оказывается ключевым ингредиентом высшего образования [3]. Благодаря тому, что в наиболее выгодном положении на рынке труда находятся те выпускники, которые владеют иностранными языками, в последнее время наблюдается значительный рост мотивации к изучению иностранных языков, в первую очередь английского, среди студентов вузов.

На основании анализа научной литературы, переосмысления педагогического опыта работы и вышесказанного можно сформулировать особенность обучения иностранному языку в современных условиях: необходимость обеспечить студентам такую языковую подготовку, которая позволяет эффективно освоить программу по профессионально ориентированному иностранному языку.

Рассмотрим факторы, обеспечивающие эффективную организацию обучения иностранным языкам в высшей школе с учетом современных условий (И.С. Алексеева, Н.Н. Гавриленко, А.Н. Шукин и другие). За основу новых образовательных стандартов ФГОС, как известно, взят компетентностно-ориентированный подход, который означает овладение студентами не только определенной совокупностью знаний, умений и навыков по

иностранным языку, но и способностью применять их в процессе осуществления профессиональной деятельности. Данный подход обеспечивает взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений.

По мнению М.В. Дружининой, сегодня требуется такое высшее профессиональное образование, в качестве показателя которого выступает языковая компетентность [4]. Поэтому, безусловно, развитие иноязычной коммуникативной компетенции у выпускников бакалавриата можно считать важнейшей задачей высшего образования.

Термин «коммуникативная компетенция» в отечественную лингводидактику впервые ввел в научный обиход М.Н. Вятютнев, который рассматривал коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [5, с. 39].

Коммуникативная компетенция включает лингвистическую (языковую), дискурсивную (речевую), социокультурную и учебно-познавательную компетенции и направлена на формирование способности успешно осуществлять иноязычное общение в соответствии с лингвистическими условиями ситуации общения [6]. Лингвистическая компетенция – это совокупность таких компетенций, как грамматическая, орфографическая, семантическая, лексическая, фонологическая и орфоэпическая [7].

Профессионально значимой компетенцией любого выпускника бакалавриата можно считать дискурсивную компетенцию. С целью ее формирования студентам в той или иной форме приходится сталкиваться с профессиональным дискурсом, они учатся выполнять коммуникативные задачи, что позволяет им достигать высокого уровня языковой подготовки.

С целью осознания взаимосвязи и целостности мира, необходимости межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем, воспитания международно-ориентированной личности необходим социокультурный аспект образования (Н.И. Алмазова, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова).

Иноязычная коммуникативная компетенция студентов развивается на основе их учебного плана и жизненного опыта через преподавание теоретических основ и дальнейшую отработку речевых моделей, дискурсивной структуры, через постановку перед студентами задач, отличающихся большим функциональным разнообразием, анализ и объяснение выполняемых практических заданий и непрекращающейся практики общения на иностранном языке.

Исследования в сфере высшего профессионального образования актуализировали сложную социально-педагогическую задачу обеспечения качества образования путем формирования языковой образовательной политики (программы). Очевидно, что языковая образовательная политика вуза обеспечивает удовлетворение потребностей личности, запросов общества и требований государства к высшему образованию. В этой связи возникает необходимость в формировании языковой образовательной политики вуза, которая пред-

ставляется как целостный и развивающийся процесс. Сегодня, к сожалению, не многие вузы могут заявить о создании грамотно сформированной и последовательно реализуемой языковой подготовки. Для ее разработки необходимо: проанализировать потребности бакалавров различных направлений подготовки в иностранном языке; предусмотреть в учебном плане такое количество учебных часов на английский язык, которое обеспечило бы его изучение на протяжении всего периода обучения в вузе; разработать перечень конкретных дисциплин для обучения профессиональному английскому языку по каждому направлению подготовки; уточнить требования к профессионально ориентированным дидактическим материалам; подобрать учебные материалы и пособия, практикумы, тексты, презентации, видеofilмы; создать комплексы упражнений и заданий для аудиторной и самостоятельной работы студентов; обеспечить переподготовку преподавательских кадров и др.

В таких условиях вузы должны опираться на научные исследования в этой области, анализировать и внедрять научные разработки в учебный процесс.

Сегодня в нашей стране и во многих странах мира английский и другие языки изучаются в рамках общеобразовательной программы как иностранный язык. В последнее время многие профессионалы пришли к выводу о низких результатах такого подхода. Нельзя не согласиться с С.Г. Тер-Минасовой, которая считает, что «традиционное преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране к чтению текстов» [8, с. 32]. В современном обществе методика преподавания иностранного языка должна так развиваться, чтобы ответить потребностям того нового мира, где он применяется.

В вузах обучение английскому языку складывается как традиционно, включая обучение как базовому, так и профессиональному языку, так и с использованием инновационных педагогических технологий при введении ранней профессиональной языковой подготовки. Ранняя языковая профессионализация, как показывает практический опыт, позволяет вводить студентов в профессиональный дискурс уже на 1-м, 2-м курсах обучения, повышает мотивацию к обучению, способствует формированию основ профессиональной идентичности [2].

Ранняя профессионализация языковой подготовки в вузе способствует созданию дополнительного объема часов для целенаправленного изучения языка, позволяет отказаться от повторения школьного подхода к обучению английскому языку, когда чаще всего изучение грамматики происходит путем письменного выполнения упражнений, а повседневное общение представлено разговорными темами: путешествие, покупки и др.

Использование ранней профессионализации языковой подготовки, по мнению ее сторонников (Е.В. Воевода, Е.И. Зимица, А.А. Кизима, Т.В. Коломиец, А.Ю. Полонова), позволяет изменить подход к обучению иностранному языку, когда студенты мотивированы на его изучение, когда единицей обучения становится профессиональный текст, когда умение вести беседы, составлять диалоги формируется на профессиональном содержании, когда оптимизировано изучение грамматики. Рассмотрение грамматических тем происходит в зависимости от того, какое грамматическое явление преобладает в рассматриваемом профессиональном тексте.

Для внедрения ранней профессионализации необходимо пересмотреть содержательное обеспечение профессиональной языковой подготовки, влияющее на создание учебной коммуникативной среды, в которой формируются профессиональные компетенции будущих выпускников [9].

Остановимся на нем несколько подробнее. Традиционно считается, что язык профессии может преподавать любой преподаватель, знающий терминологию этой профессии. Терминология, как совокупность терминов различных областей науки и техники, составляет наиболее значимую и информативную часть лексической системы языка науки. Термин – это единица языка, обладающая специальным терминологическим значением.

Опыт показывает, что преподавателю для обучения профессиональному языку необходимы глубокие знания в той или иной профессии, для того чтобы ориентироваться в материале, понимать проблематику той или иной темы. Кроме того, преподаватель, работающий в вузе, должен быть заинтересован в улучшении процесса обучения, в использовании материалов, интересных для студентов профессионально. Здесь могут помочь специальные курсы повышения квалификации как по языку профессии, так и по профилирующим дисциплинам, изучаемым студентами по конкретному направлению подготовки.

Одним из элементов содержания обучения является текст по специальности. Специальный текст – это текст, который содержит сведения, факты, данные экономического анализа, основные разделы теории, рекомендации и достижения отраслей наук [10]. К ним можно отнести научные, деловые, технические и другие тексты по профессии. Это может быть и художественный текст, который играет важную роль для формирования профессиональных компетенций у студентов, будущих филологов [11], лингвистов, журналистов.

Отдельно необходимо остановиться на тексте драматических произведений. В текстах пьес представлены различные ситуации общения, которые дают возможность показать, как условия общения влияют на речь говорящего, на логику построения высказываний, на выбор языковых средств. Методика преподавания на материале профессиональных текстов позволяет считать текст высшей единицей обучения [12].

В современных условиях технология обучения иностранному языку – это совокупность процедур, методов, операций и приемов, при реализации которых достигаются гарантированные цели обучения. В современной научной литературе проблеме обучения профессионально ориентированной лексике посвящается много материалов. Тем не менее эти вопросы не являются решенными в полной мере. Преподаватели должны найти способы стимулировать интерес студентов к изучению языков. Для решения этой задачи необходимо внедрение новых образовательных методик.

Одной из таких методик является интеграция двух дисциплин – иностранного языка и предмета по специальности, которая становится возможной в процессе профессионализации английского языка [13].

Такой подход предполагает изучение нескольких профильных дисциплин на английском языке, что позволяет значительно увеличить количество аудиторных

часов по иностранному языку, а также знакомить студентов с новыми для них темами, подходами, методами, существующими в той профессии, которую они изучают. Однако для внедрения подобной методики требуется ее интегрировать в уже имеющиеся учебные планы и иметь сложившиеся языковые навыки, что зачастую вызывает большие трудности.

В отдельных рассмотренных нами исследованиях отмечается эффективность таких методов и приемов, как сотрудничество с преподавателями профилирующих кафедр [14–16]. Выпускающие кафедры и кафедры иностранных языков могут совместно определиться, какие профильные дисциплины целесообразно изучать на английском языке. В качестве примера можно привести изучение на английском языке студентами направления подготовки «Филология» такой дисциплины, как «Зарубежная филология».

Вопрос развития межпредметных связей возник не сегодня, определенный опыт в этом направлении уже накоплен и требует дальнейшего анализа. В большинстве работ, посвященных рассматриваемому вопросу, в разной степени говорится об эффективности установления межпредметных связей между иностранным языком и предметами по специальности, формировании коммуникативной компетенции в тесной связи с другими профессионально значимыми компетенциями [17; 18].

Об опоре на межпредметные связи при выстраивании учебного плана по иностранному языку и профильным предметам упоминает в своих трудах Е.В. Воевода. В этой связи интерес представляет курс «Эстетические свойства слова в английском и русском языке», интегрированный в дисциплины «Иностранный язык» и «Филологический анализ» у студентов направления подготовки «Филология» [19].

Кроме того, внедрение интеграции различных видов педагогической деятельности способствует повышению эффективности преподавания.

Для создания условий для общения на занятиях по иностранному языку используются различные методы и приемы работы (ролевые и деловые игры, дискуссии, проекты, мультимедийные средства, видеоматериалы и др.) [20], применение которых способствует реализации важного требования коммуникативной методики «...представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности...».

Самым простым и весьма эффективным заданием для студентов являются ответы на вопросы по профессиональной тематике на изучаемом языке. При ответе на такие вопросы студенты актуализируют как иноязычные, так и профессиональные знания. Отвечая на вопросы, требующие рассуждения и выражения собственного мнения, студент аргументирует свою точку зрения, применяя для этого языковые средства.

Наиболее сложной формой как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов считается краткое изложение прочитанного текста по специальности, анализ и оценка содержания текста для извлечения необходимых сведений. Исходный текст мы рассматриваем как один из источников знаний по профессии, а вторичный, созданный студентами, – как закрепленный в языковой форме результат мыслительного действия. Изложение содержания прочитанного иноязыч-

ного текста – это одновременно цель и процесс, метод и результат.

Достижению обозначенных выше целей наилучшим образом соответствуют процессы анкетирования и реферирования текста, так как в их основе лежат два метода мышления: анализ и синтез. И здесь очень важно правильно определить текстовый материал. Весьма целесообразно применять иностранные тексты из журналов и газет, именно материалы прессы вызывают повышенный интерес у студентов, так как они обращаются к информации, которой в это же время пользуются носители языка.

Подводя итог, можно заключить, что в современных условиях качество высшего профессионального образования тесно связано с качеством высшего языкового образования. Поэтому особенностью обучения английскому языку в вузе является освоение программы по профессионально ориентированному иностранному языку. Для разработки такой программы вузам необходимо сформировать языковую образовательную политику. Одной из составляющих языковой образовательной политики может стать широкое внедрение в учебный процесс ранней профессионализации языковой подготовки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Поляков О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 6–11.
- Поленова А.Ю. Проблема письменного дискурса и возможности его использования в образовательном процессе вуза // Культура. Наука. Интеграция. 2011. № 3. С. 68–72.
- Graddoll D. English next. URL: britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf.
- Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов. Архангельск: Поморский университет, 2007. 471 с.
- Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
- Ждан И.И. Возможности использования процессуального подхода к формированию письменноречевой дискурсивной компетенции у студентов языковых вузов // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: материалы III междунар. науч. конф. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. С. 225–231.
- Гитман Е.К., Хлыбова М.А. Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе. Пермь: Прокрость, 2014. 135 с.
- Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
- Воевода Е.В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России : дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2011. 267 с.
- Кравцова Е.А. Иностранный язык как средство деловой, специальной и межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: материалы III междунар. науч. конф. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. С. 99–106.
- Адамко М.А. Место художественных текстов в системе обучения английскому языку студентов направления подготовки «Филология» // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: материалы IV междунар. науч. конф. Тольятти: ТГУ, 2014. С. 162–167.
- Адамко М.А. Формирование профессиональной компетенции студентов направления подготовки бакалавров «Филология» на основе интегративного подхода : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2013. 184 с.
- Демьяненко Н.В., Ермакова Я.В. К вопросу о содержании обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе в условиях инновационного образования // Молодой ученый. 2010. № 3. С. 272–274.
- Кваченко М.В. Формирование иноязычной компетенции студентов технических специальностей университета // Высшее образование сегодня. 2010. № 4. С. 47–49.
- Минеева О.А., Красикова О.Г. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в вузе. Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. 196 с.
- Андрюченко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (На основе кредитно-модульной технологии обучения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2007. 25 с.
- Кащарова Т.П., Кириллова Н.В. Иностранный язык в неязыковом вузе: компетентностный подход // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 5. С. 227–230.
- Рудометова Л.Т. Анализ целесообразности использования компетентностного подхода как теоретико-методологической основы модели языковой подготовки студентов по специальностям инженерно-технического профиля // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 12. С. 152–161.
- Адамко М.А. Технология интегративного обучения в формировании общепрофессиональной компетенции «Филологический анализ и интерпретация художественного текста» у студентов-филологов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 215–218.
- Селевко Г.К. Технологии развивающего образования. М.: Академия, 2005. 185 с.

REFERENCES

- Polyakov O.G. Profile-oriented English language training and linguistic factors affecting the design of a course. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2004, no. 2, pp. 6–11.
- Polenova A.Yu. The problem of written discourse and the possibility of its use in the educational process of a higher school. *Kultura. Nauka. Integratsiya*, 2011, no. 3, pp. 68–72.

3. Graddoll D. *English next*. URL: britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf.
4. Druzhinina M.V. *Formirovanie yazykovoy obrazovatelnoy politiki universiteta kak faktora obespecheniya kachestva professionalnoy podgotovki sovremennykh spetsialistov* [Formation of the linguistic education policy of a university as a factor in ensuring the quality of training modern specialists]. Arkhangelsk, Pomorskiy universitet Publ., 2007, 471 p.
5. Vyatyutnev M.N. Communicative focus of teaching the Russian language in foreign schools. *Russkiy yazyk za rubezhom*, 1977, no. 6, pp. 38–45.
6. Zhdan I.I. The possibility of using the procedural approach to the formation of the written-speech discursive competence in students of language higher schools. *Materialy III mezhdunar. konf. "Aktualnye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov"*. Tolyatti, TGU Publ., 2012, pp. 225–231.
7. Gitman E.K., Khlybova M.A. *Kontsentririvannoe obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze* [Intensive teaching of a foreign language at a non-language higher school]. Perm, Prokrost Publ., 2014, 135 p.
8. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [The language and cross-cultural communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000, 624 p.
9. Voevoda E.V. *Teoriya i praktika professionalnoy yazykovoy podgotovki spetsialistov-mezhdunarodnikov v Rossii*. Diss. dokt. ped. nauk [Theory and practice of professional linguistic training of international relations specialists in Russia]. Moscow, 2011, 267 p.
10. Kravtsova E.A. Foreign language as a means of business, specialized and cross-cultural communication. *Materialy III mezhdunar. konf. "Aktualnye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov"*. Tolyatti, TGU Publ., 2012, pp. 99–106.
11. Adamko M.A. A place of a literary text in the system of the English language training of the "Philology" students. *Materialy IV mezhdunar. konf. "Aktualnye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov"*. Tolyatti, TGU Publ., 2014, pp. 162–167.
12. Adamko M.A. *Formirovanie professionalnoy kompetentsii studentov napravleniya podgotovki bakalavrov "Filologiya" na osnove integralnogo podkhoda*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of professional competence of students of the bachelor degree program "Philology" based on the integrative approach]. Tolyatti, 2013, 184 p.
13. Demyanenko N.V., Ermakova Ya.V. To the question of foreign language professional training content in a technical college in the framework of innovative education. *Mododoy ucheniy*, 2010, no. 3, pp. 272–274.
14. Tkachenko M.V. Formation of the foreign language competence of students of a technical university. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2010, no. 4, pp. 47–49.
15. Mineeva O.A., Krasikova O.G. *Formirovanie professionalno-inoazychnoy kommunikativnoy kompetentsii budushchikh inzhenerov v vuze* [Formation of the professional foreign language communicative competence of the future engineers at a higher school]. N. Novgorod, VGIPU Publ., 2010, 196 p.
16. Andrienko A.S. *Razvitie inoazychnoy professionalnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza (na osnove kreditno-modulnoy tekhnologii obucheniya)*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of foreign language professional communicative competence of the technical college students (on the basis of credit-and-unit technology training)]. Rostov-na-Donu, 2007, 25 p.
17. Kashkarova T.P., Kirillova N.V. Foreign language at a non-language higher school: the competence-based approach. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2012, no. 5, pp. 227–230.
18. Rudometova L.T. Analysis of expediency of competence approach as a theoretical-methodological base of the model of language training of the students on the field of the engineering-technical type. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2009, no. 12, pp. 152–161.
19. Adamko M.A. The technology of integrative education in the formation of general professional competence "Philological analysis and interpretation of artistic text" for students-philologists. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 3, pp. 215–218.
20. Selevko G.K. *Tekhnologii razvivayushchego obrazovaniya* [Technology of developing education]. Moscow, Akademiya Publ., 2005, 185 p.

**PECULIARITIES OF THE ENGLISH LANGUAGE TRAINING AT A HIGHER SCHOOL
IN MODERN CONDITIONS**

© 2015

M.A. Adamko, PhD (Pedagogy),
assistant professor of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Culture”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: competency based approach; foreign language communicative competence; early professional development; language training; intersubject communications; a foreign language.

Abstract: An important problem of modern higher vocational education is the increasing role of a foreign language in education of bachelors, especially in the formation of the competencies provided for the FSES. The quality and level of higher education depends on the quality of language education. The author draws attention to the need to review the current objectives, methods and technologies of teaching, methods of teaching foreign languages, especially English.

The paper studies the peculiarities of the language training of the higher school students in the conditions of educational reform in terms of competency-based approach, indicates significant professional competencies of any graduate who in their working activity and employment are using professional foreign language.

The paper specifies difficulties and problems that arise in practical work of teachers in teaching language. The research raises the question of the necessity to form the linguistic education policy of the university and early professional development in language training that are inextricably connected with the used teaching materials, the level of teachers' skills, and the implemented training technologies. The author emphasizes the role and importance of special texts in such training. This refers to integration of several disciplines (English and the subject on a specialty), establishment of interdisciplinary connections and the integration of different types of educational activities.

All these will improve the quality of foreign language training at a required level, facilitate the popularity of the university providing such training among applicants.

ПРОБЛЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© 2015

Г.В. Артамонова, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: мотивация; самостоятельная работа; возрастные особенности студентов; мнемомыслительная деятельность; методика преподавания; творчество; интериоризация; экстериоризация; иностранный язык.

Аннотация: Актуальность выбранного для исследования вопроса связана с процессом обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. В настоящий период времени знание английского языка специалистами разных сфер является важным для их трудовой деятельности, так как в современном мире английский язык является глобальным международным языком. Целью исследования является анализ факторов, от которых зависит успешное овладение английским языком студентами, для которых английский язык не является их специальностью. В статье приведены основные факторы, влияющие на преподавание английского языка: мотивация студентов, умение работать самостоятельно, возрастные и психологические особенности, творческие способности студентов, результативность методики обучения. Представлено предложение по повышению мотивации студентов в изучении английского языка, проанализирован вопрос эффективности самостоятельной работы студентов, а также приведены данные процессов изменения психических функций, которые влияют на процесс обучения, в зависимости от возраста студентов. В статье дано краткое описание проводимого эксперимента «Языковая подготовка студентов бакалавриата на уровне профессиональной коммуникации», основанного на углубленном изучении английского языка студентами неязыковых специальностей. Проанализирован двухлетний опыт проводимого эксперимента с обозначением проблем, с которыми столкнулись преподаватели и студенты. По результатам проведенного исследования установлено, что обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей в вузе необходимо дополнить разработкой методических пособий со специальными заданиями, которые способствуют успешному овладению языком. Итоги анализа факторов, которые влияют на изучение иностранного языка, решение обозначившихся проблем должны стать перспективным направлением дальнейшего исследования поднятых вопросов и успешной реализацией целей и задач в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей.

Точное количество языков в современном мире установить трудно, однако, по сведениям Интернета, на сегодняшний день насчитывается 4-5 тысяч языков народов мира. В разные исторические времена в России складывалась ситуация, когда один из иностранных языков приобретал лидирующее место. Был период французского языка, когда вся российская аристократия изучала и свободно владела этим языком, это было модно и недопустимо для высшего общества не знать французский язык. В советское время особенно перед войной среди иностранных языков был период доминирования немецкого языка. Затем постепенно широкое распространение приобрел английский язык, так как в современном мире английский язык является глобальным международным языком. Люди совершают деловые и развлекательные путешествия, отдыхают в различных уголках мира, и основным языком коммуникации является английский язык. Соответственно, встает вопрос о том, чтобы население страны владело английским языком. К сожалению, основная масса населения России не знает иностранных языков или знает только несколько слов и фраз и не стремится к усовершенствованию своих скудных знаний. Прежде всего потому, что процесс изучения иностранного языка требует много времени, усидчивости, терпения и других усилий. Ну и, конечно, нужна языковая практика: всем известно, что, если вы выучили иностранный язык и не практикуете его, начинается процесс забывания языка. И достаточно проблематично знать хорошо иностранный язык, если ты не общаешься с носителем языка,

а такой возможности нет во многих городах России. Часто по телевидению рекламируются заманчивые методики, но не нашлось еще такой, которая бы без усилий изучающего иностранный язык быстро и качественно обучила бы этому языку. Если бы она существовала, то, наверное, большинство людей на планете говорили бы на нескольких языках. Но жизнь не стоит на месте, появляются новые методики, совершенствуются старые.

В соответствии с требованиями современной ситуации в мире, в Тольяттинском государственном университете проводится эксперимент «Языковая подготовка студентов бакалавриата на уровне профессиональной коммуникации». Языковая подготовка студентов неязыковых специальностей заключается в увеличении в программе количества часов на английский язык, изучение языка на протяжении всего периода обучения в университете, подготовка студентов к тестированию по формату международного теста и, как результат, сдача студентами теста. Получение сертификата является необходимой, но формальной стороной, главное, студенты должны научиться коммуникации, умению пользоваться литературой на английском языке и умению писать статьи, то есть излагать свои научные или практические идеи, касающиеся их профессии, представлять презентации разработанных проектов. Студенты пяти институтов, которые участвуют в эксперименте, поделены по уровням (0, 1, 2, 3). На входе, то есть в начале учебного года на первом курсе, и на выходе, то есть в конце каждого учебного года, проводится независимое компьютерное тестирование, позволяющее

выявить уровень знаний студента. Опираясь на двухлетний опыт эксперимента, можно с уверенностью сказать, что наблюдаются определенные успехи, и проводимый мониторинг показывает, что большинство студентов продвигаются по уровням, ко второму курсу остается мало студентов нулевого уровня. Но анализ двухлетнего опыта проводимого эксперимента обозначил проблемы, с которыми столкнулись преподаватели при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей: а) отсутствие мотивации; б) неумение (или нежелание) учиться и особенно – трудиться самостоятельно; в) ограниченное количество времени на подготовку уроков по иностранному языку самостоятельно дома, так как предпочтения отдаются профессиональным дисциплинам; г) пропуски занятий даже студентами третьего уровня. Кроме того, появляются трудности организационного характера. Для разрешения проблем, возникших при проведении эксперимента, рассмотрим факторы, способствующие успешному изучению языка. Обозначим некоторые из них: 1) мотивация изучающих иностранный язык; 2) умение учиться и учиться самостоятельно; 3) возрастная и психологическая составляющие личности; 4) творческие способности человека; 5) результативность методики обучения.

Мотивация – это совокупность самых различных побудителей (потребностей, мотивов, чувств, желаний, интересов и т. д.). Вопрос о мотивации всегда очень широко обсуждается в педагогике. Можно привести множество дефиниций различных ученых, но суть будет одна: это мотив, побуждающий личность к тому или иному виду деятельности, если еще точнее – это стимул. У студентов могут быть различные стимулы.

Попробуем назвать некоторые из них: стимулом для студентов может выступать надежда в получении хорошо оплачиваемого места работы (так как при наличии конкурса преимущество получают люди, знающие иностранный язык); желание в совершенстве знать иностранный язык, потому что планируются путешествия по миру или даже в дальнейшем получение вида на жительство в другой стране; стимулом могут быть и более простые причины, такие как повышенная стипендия или какие-либо материальные поощрения со стороны родителей. Для определенного количества студентов мотивацией является престижность повышения культурного уровня через знание иностранного языка, так как язык знакомит с другой культурой, дает возможность адекватного социального взаимодействия в межкультурном общении. Г.В. Рогова утверждает, что, «расценивая мотивацию как важнейшую пружину процесса овладения иностранным языком, обеспечивающую его результативность, нужно иметь в виду следующее: мотивация – сторона субъективного мира учащегося, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Учитель может лишь опосредованно повлиять на нее, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у учащихся возникает личная заинтересованность в работе» [1, с. 6].

Каким же образом можно положительно повлиять на мотивацию студентов? Очень важным моментом в повышении мотивации студентов является сама мето-

дика преподавания и учебники, по которым работают студенты. Методика должна создавать стойкую мотивацию, в нее должны быть включены все возможные резервы, способствующие созданию мотивации, как социальной, так и узколичной. В учебниках должны проследиваться такие важные составляющие мотивации, как коммуникативность и лингвопознавательность. Разумеется, что и в начале учебного года, и на протяжении всех лет обучения преподаватели английского языка прямо или косвенно возвращаются к вопросу о важности знания иностранного языка, но часто многие студенты отмечают, что они не видят перспективы дальнейшего использования языка. С нашей точки зрения, большую помощь в этом оказали бы директора институтов, студенты которых участвуют в эксперименте, а также ведущие преподаватели и успешные ученые институтов, которые читают профессиональную литературу на английском языке, печатаются в профессиональных журналах за рубежом, участвуют в зарубежных конференциях и симпозиумах, широко известны в России и в других странах. Особенно в начале обучения в университете их беседы или лекции поспособствовали бы тому, что социальная мотивация развила бы патриотическое стремление студентов обеспечить страну высококвалифицированными кадрами. Знание иностранного языка помогает изучить и использовать мировой опыт, что может развивать науку и технику в нашей стране, обеспечивать выход страны на передовые позиции. Узколичная мотивация позволит студентам при знании иностранного языка иметь предпочтения в резюме и таким образом устроиться на лучшее, чем их сокурсники, место работы, поможет продвижению по служебной лестнице, получить еще какие-либо бонусы, и естественно, это улучшит условия жизни человека.

Следующим фактором, который способствует успешному овладению иностранным языком, является умение учиться и учиться самостоятельно. Здесь мы сталкиваемся с проблемой, которая указывает на то, что часто студенты не научены учиться, они не умеют трудиться самостоятельно. Неумение студентов учиться вообще не есть проблема только иностранного языка, это касается и других дисциплин. С нашей точки зрения, это проблема школы и образования вообще. Судя по публикациям, по совместным работам психологов и методистов, вопрос этот пытаются решить, но он не всегда решаем. Поговорим о самостоятельной работе студентов. Если на аудиторных занятиях в присутствии преподавателя студенты с разным коэффициентом полезности работают, то дома, а иногда и в аудитории, когда предполагается самостоятельное выполнение заданий, приобретение дополнительных знаний, этот коэффициент не высок. Хотя в ходе эксперимента студенты неязыковых специальностей имеют повышенное количество часов на английский язык, без самостоятельных усилий изучить иностранный язык невозможно, это касается запоминания лексики, структур, грамматики, аудирования и др. Как бы ни был хорош учитель, студенты никогда не изучат иностранный язык, пока они не поставят перед собой цель работы над языком, как в аудитории, так и вне ее [2, с. 335], то есть сколько бы ярко преподаватель ни представлял материал, ни отработывал бы его в аудитории, все равно требуются

самостоятельные усилия студентов. В педагогической энциклопедии говорится: «самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами» [3, с. 309]. Утверждается, что самостоятельность формируется в ходе развития личности, в процессе овладения ею различными видами деятельности. Чем более развитая личность, тем больше она обладает способностью к самостоятельной деятельности, поэтому самостоятельная деятельность является высшей формой учебной деятельности. Самостоятельная работа в широком смысле этого слова – это параллельно с аудиторной и внеаудиторной работой организуемая самим студентом по предложенной ему или им самим выработанной программе деятельность, углубляющая или дополняющая аудиторную ее форму. Аудиторная работа подготавливает внеаудиторную и самостоятельную работу студентов, позволяя студентам направлять свою самостоятельную работу так, как это предлагает преподаватель, а также выработать свою программу [4, с. 94].

К условиям формирования самостоятельности при выполнении определенной деятельности психологи относят: 1) создание у обучаемых необходимой мотивации; 2) обеспечение обучаемых системой условий правильного выполнения деятельности; 3) организацию усвоения деятельности с заранее запланированными характеристиками [5, с. 22, 23]. К.Б. Бабенко считает, что к психологическим основам самостоятельной работы студентов относятся те психические состояния и процессы, от которых зависит познавательная активность обучающихся и которые оказывают воздействие на осмысление и усвоение знаний. Сюда, в частности, следует отнести: внимание и внутреннюю установку студентов на восприятие и овладение знаниями, их познавательные интересы, мыслительную активность, умение проявлять волевые усилия, настойчивость и систематичность в самостоятельной работе, а также те мотивы, цели, ценностные ориентации и установки личности студентов, которые определяют их потребность и отношение к учебным занятиям вообще и самостоятельной внеаудиторной работе в частности [6, с. 41].

По утверждению А.А. Миролюбова, А.В. Парахиной [7, с. 159], залогом успешного овладения иностранным языком является не только добросовестное отношение обучаемых к занятиям в аудитории и дома, но и то, насколько преподаватель сумел привить обучаемым навык самостоятельной работы и насколько правильны методические приемы, которыми студент пользуется в процессе самостоятельной работы. Поэтому вся самостоятельная деятельность обучаемых должна проходить под наблюдением и контролем со стороны преподавателя. Она проявляется в форме советов, консультаций, руководства, показа приемов, контроля. Преподаватель должен уметь организовать самостоятельную работу студентов, а организация предполагает взаимодействие двух сторон: управленческой и исполнительской; в нашем случае это взаимодействие преподавателя и студента [8, с. 137]. Приоритет приобретает задача научно-обоснованного методического управления усвоением иностранного языка. При этом качество и действенность управления самостоятельной работой студен-

тов становится важнейшим критерием оценки всего педагогического процесса» [9, с. 74]. Важны равномерность в распределении материала для самостоятельной работы и контролируемость его объема, чтобы не произошло перегрузки студентов и не привело бы к хроническим задолженностям. Невозможна продуктивная самостоятельная работа студентов без обеспечения их методической литературой. В качестве средства управления самостоятельной работой могут быть письменные инструкции, которые представлены разработанными заданиями на карточках или учебными пособиями.

Управление самостоятельной работой предъявляет очень высокие требования к преподавателю. Необходима специальная работа по организационному и методическому обеспечению учебного процесса с четким выделением в нем роли и места самостоятельной работы. При этом методическое управление самостоятельной работой студентов должно обеспечивать ее цикличность, регулярность и систематичность; контроль и самоконтроль студентов в процессе ее реализации. Таким образом, необходима система самостоятельной работы, в основу которой должны быть положены законы организации учебного труда с учетом возрастных, мотивационных и мыслительных особенностей студенческой аудитории.

В научной организации педагогического труда выделяют три основных закона. Это прежде всего закон максимальной экономии времени и его рационального использования в учебном процессе. Во-вторых, оптимальное и рациональное использование условий труда обучаемых. Всемерную заботу о здоровье и всестороннем развитии учителя и обучаемых следует считать третьим фундаментальным законом НОТ [10, с. 206]. Одним из решений для управления самостоятельной работой студентов вне института является создание серии учебных пособий. Поскольку условия работы вне института отличаются от аудиторных условий, то и задания для самостоятельной работы должны быть рассчитаны именно на эти условия. Для этого студентов необходимо ознакомить с дополнительными учебными и справочными материалами, а также научить пользоваться рациональными приемами работы с этими материалами. Задания должны быть направлены в основном на выработку первичных умений, должны быть однозначными, доступными для проверки самими студентами, с максимально вычлененными трудностями; они носят не только тренировочный характер, но и, главным образом, обучают студентов рационально использовать свои индивидуальные способности в изучении языка.

Говоря о рациональных приемах обучения студентов, следует помнить о модернизации высшего образования, и здесь нужно принять во внимание тот факт, «что количество учебных часов, необходимых для усвоения образовательного материала в условиях нарастающего потока информации, во многом определяется не столько объемом и содержанием учебного материала, сколько образовательными технологиями, применяемыми в учебном процессе» [11, с. 178].

Еще одним фактором, влияющим на успешное овладение студентами иностранным языком, являются психологическая составляющая личности и возрастные особенности студенческого периода. Еще Д.К. Ушинский

писал, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнавать его тоже во всех отношениях» [12, с. 23]. Часто можно слышать высказывания преподавателей о том, что снижается успеваемость и посещаемость той или иной группы студентов, которой ранее восхищались все преподаватели. Помимо причин частного характера (женитьба, замужество, работа, проблемы в личной жизни и т. д.), следует помнить о возрастных особенностях студентов. Для начала несколько слов об учебных действиях. Учебные действия, в соответствии с теорией психической деятельности, предполагают мыслительные, перцептивные, мнемические действия, которые определяются как способы решения учебных задач. Это внутренние интеллектуальные действия, включенные во внутреннюю психическую деятельность субъекта.

Рассмотрим, насколько активно выражаются эти действия в разных возрастных периодах студентов. Согласно точке зрения Л.С. Выготского, при переходе от возраста к возрасту изменяются не только психические функции (мышление, восприятие, внимание, память и т. д.), но и их соотношение и структура. При этом психические функции развиваются неравномерно. Для каждого возраста существует период оптимального развития этих функций. Многие психологи указывают, что целый ряд психических функций достигает своего наивысшего развития именно в студенческом возрасте. В исследованиях психологов, работающих в области возрастной психологии, период зрелости определяется как отрезок жизни с 18 до 35 лет [13, с. 32]. В это время происходят непрерывные изменения в развитии психофизиологических функций человека. В возрасте от 18 лет до 21 года, т. е. в студенческом возрасте, наблюдается некоторое колебание показателей мнемических и логических функций. Так, в 19 лет уровень мнемических функций повышается, в 20 лет происходит некоторый спад этой функции, в 21 год наступает некоторое повышение. Показатель логической функции от 19 лет до 21 года выявляет довольно высокий уровень развития, что подтверждает мысль о том, что «о развитии взрослом можно сказать, что он вспоминает и запоминает не только памятью, но и мышлением» [14, с. 184].

Изложенные выше утверждения о неравномерности психических функций отвечают на вопрос, почему на каком-то этапе у студентов падает успеваемость и в то же время почему студенты больше осмысливают изучаемый материал на старших курсах. Для методики преподавания иностранного языка в вузе это положение играет большую роль. Из него следует, что ведущим принципом организации учебного процесса вообще и самостоятельной работы в частности должен быть принцип опоры на мнемическую деятельность студентов. Следует учитывать, что если на начальном этапе студенты в основной массе зачастую зубрят предложенные задания, иногда даже не все понимая, то на более взрослом этапе к ним приходит период осознания. Это находит подтверждение и в экспериментах, которые также показали, что «в выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию» [15, с. 141]. В то же время было бы неверно умалить роль повторения в создании речевых умений и навыков, поскольку элемент повторения есте-

ственным образом входит в общую систему отработки речевых умений и навыков, идущей от осмысления через автоматизацию владения компонентами языка к активнотворческому употреблению в речевых актах. Беседуя со студентами 4-го курса, часто можно слышать, как они винят себя за наплевательское отношение к иностранному языку в школе и на младших курсах университета. Это подтверждает, что на старших курсах в связи с развитием логической функции, появлением «развитого взрослого» у студентов появляется более высокий уровень мотивированности в связи с желанием знать иностранный язык, то есть понимать иностранную речь, уметь читать, писать, говорить. Студенты осознают значение владения иностранным языком в связи с профессионализацией. Студенты понимают, что, чем больше они работают над изучением языка, тем выше будет результат, а это значит, что студенты осознают значимую роль самостоятельной работы, так как умение работать самостоятельно является хорошей предпосылкой их будущей деятельности. Однако как уровень продуктивности памяти и мышления, так и уровень мотивации не всегда одинаков на протяжении студенческого периода, как мы отметили выше. Это предполагает, что в методике преподавания иностранного языка в вузе должны учитываться возрастные психические функции на начальном этапе и на старших курсах.

Говоря о психологической составляющей, мы в данном случае имеем в виду психологические процессы, которые лежат в основе учебной деятельности. В соответствии с теорией И.А. Зимней, С.Л. Рубинштейна, Е.Н. Кабановой-Меллер, Д.Н. Завалишиной и др., центральным звеном учебной деятельности является усвоение, а его механизмом является перенос, внутренний механизм которого – обобщение. Усвоение – сложная человеческая познавательная деятельность – включает два взаимосвязанных процесса: интериоризацию и экстериоризацию. Интериоризация – постепенное преобразование внешних действий во внутренние (от лат. interior – внутренний), переход извне внутрь; психологическое понятие, означающее формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение индивидом внешних действий с предметами и социальными форм общения [16]. Процесс интериоризации внешних действий осуществляется посредством слова, сначала произносимого вслух, а затем во внутренней речи, где происходит обобщение и свертывание действия. В процессе интериоризации формируются понятия, обобщенные приемы действия, его внутренние программы. Противоположным интериоризации процессом является процесс экстериоризации. Экстериоризация (от лат. exterior – внешний) – это переход изнутри вовне. Психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней и свернутой формы в форму развернутого действия [17]. Экстериоризация есть собственно практическая реализация внутреннего, прежде интериоризированного действия, программы, обобщенного приема его выполнения. У человека, изучающего иностранный язык, т. е. вторичной языковой личности, происходит переход процесса интериоризации в экстериоризацию, и чем этот процесс успешнее, тем успешнее процесс усвоения иностранного языка. Рассматривая экстериоризацию с позиции преподавания иностранного языка, можно говорить об овладении языком

студентами, и это тесно связано со следующим важным фактором усвоения иностранного языка – творческой составляющей студента. Творчество – это высшая точка в процессе экстерииоризации. По словам Ю.Н. Караулова, чрезвычайно важным аспектом языковой личности является творческое отношение личности к языку, творческое начало в использовании человеком языка, то есть способность человека каждый раз заново породить завершенное оригинальное высказывание из стандартных строевых элементов т. е. фонетики, грамматики и лексики [18, с. 65–68].

В работах Торранса [19, с. 630–647] выделены факторы поведения учителя, позитивно влияющие на развитие креативности детей. Нам представляется, что правильно организованная и управляемая преподавателем самостоятельная работа студентов позитивно влияет на их творчество. Как известно, в результате овладения родным языком формируется языковая личность, а в результате изучения иностранного языка формируется вторичная языковая личность. Это означает, «что результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [20, с. 65]. Поняв грамматическую систему языка, изучив лексические единицы, владея апроксимальной фонетикой и научившись слушать и понимать иностранный язык, студенту в коммуникации еще нужно проявить свой творческий потенциал. В противном случае только заученные штампованные фразы не вписываются в нужное высказывание, речь может показаться неуклюжей, студент чувствует неуверенность, у него развивается языковой барьер и коммуникации вообще может не произойти. Конечно, этому могут способствовать еще много разных причин, но одна из главных – неумение творчески работать над собой, над своим развитием с точки зрения овладения иностранным языком.

В заключение повторим, что для обучения иностранному языку студентов, для которых иностранный язык не является их будущей профессией, но в будущей профессиональной деятельности будет для них важен, нужны целенаправленные технологии. Из изложенного выше понятно, что эта технология должна учитывать мотивацию студентов, возрастные и психологические составляющие личности, организацию самостоятельной деятельности студентов, развитие их творческих способностей. Исходя из нашего экспериментального проекта, мы считаем, что для мотивации нужно привлекать успешных специалистов по специальности. С учетом возрастных особенностей следует проявлять гибкость в методике, здесь имеется в виду и сам изучаемый материал, и способ его предъявления и отработки, и поведенческий подход самого преподавателя. Для обучения работать самостоятельно студентов нужно обеспечить пособиями и рекомендациями и организовывать занятия так, чтобы творческие задания вовлекали студентов в учебный процесс, и в этом случае отпал бы вопрос о пропуске занятий, то есть студенты хотели бы изучать иностранный язык, хотя он и не является их будущей профессией. Добавим, начатая работа по углубленному обучению английскому языку студентов неязыковых специальностей

требует много организационных усилий, учета предыдущих недочетов, новых идей и предложений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. England: Pearson Education Limited, 2001. 370 p.
3. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. 670 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 219 с.
5. Буткин Т.А., Володарская И.А. Самостоятельная деятельность и творческое мышление // Учебная деятельность и творческое мышление. Уфа, 1985. С. 22–23.
6. Бабенко К.Б. Педагогические основы научной организации самостоятельной работы студентов младших курсов педагогических факультетов : дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1982. 183 с.
7. Миролюбов А.А., Парахина А.В. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях. М.: Высшая школа, 1978. 264 с.
8. Климентенко А.Д., Миролюбова А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Педагогика, 1983. 454 с.
9. Салтовская Г.Н. Управление самостоятельной работой студентов педвуза в курсе методической подготовки // Теория и практика учителя иностранного языка. Пятигорск: ПГПИИЯ, 1993. С. 71–80.
10. Раченко И.П. НОТ учителя. М.: Просвещение, 1982. 238 с.
11. Оплетина Н.В. Модернизационные риски отечественной системы высшего образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 4. С. 178–181.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания // Собрание сочинений. Т. 8. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1950. С. 23.
13. Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С., Минина Н.М. Обучение иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1982. 264 с.
14. Блонский П.П. Память и мышление. Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1935. 288 с.
15. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
16. Большой энциклопедический словарь / под ред. И. Лапиной. М.: АСТ, 2003. 1248 с.
17. Современный толковый словарь. М.: Большая Советская Энциклопедия, 1997. 6110 с.
18. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 1987. 264 с.
19. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners // Handbook of research on reaching. N.Y., 1986. P. 630–647.
20. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2007. 336 с.

REFERENCES

1. Rogova G.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methodology of teaching

- foreign languages at school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 287 p.
2. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. England, Pearson Education Limited, 2001, 370 p.
 3. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian Pedagogical Encyclopedia]. Moscow, Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 1999, vol. 2, 670 p.
 4. Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of teaching non-native language]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989, 219 p.
 5. Butkin T.A., Volodarskaya I.A. Independent activity and creative thinking. *Uchebnaya deyatel'nost' i tvorcheskoe myshlenie*. Ufa, 1985, pp. 22–23.
 6. Babenko K.B. *Pedagogicheskie osnovy nauchnoy organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov mladshikh kursov pedagogicheskikh fakultetov*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogic principles of scientific organization of students' autonomous work in junior courses of pedagogic faculties]. Odessa, 1982, 183 p.
 7. Mirolyubov A.A., Parakhina A.V. *Obshchaya metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov v srednikh spetsialnykh uchebnykh zavedeniyakh* [General methodology of teaching foreign languages at a college]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1978, 264 p.
 8. Klimentenko A.D., Mirolyubova A.A. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Theoretical basic principles for methods of teaching foreign languages at school]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, 454 p.
 9. Saltovskaya G.N. Management of students' independent work in the course of methodological training at a pedagogic higher school. *Teoriya i praktika uchitelya inostrannogo yazyka*. Pyatigorsk, PGPIYa Publ., 1993, pp. 71–80.
 10. Rachenko I.P. *NOT uchitelya* [Teacher scientific management]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1982, 238 p.
 11. Opletina N.V. Modernization of the domestic risks of higher education. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl*, 2015, vol. 7, no. 4, pp. 178–181.
 12. Ushinsky K.D. A human being as an object for education. *Sobranie sochineniy*. Moscow, Akademiya pedagogicheskikh nauk RSFSR Publ., 1950, vol. 8, p. 23.
 13. Borodulina M.K., Karlin A.L., Lurye A.S., Minina N.M. *Obuchenie inostrannomu yazyku kak spetsialnosti* [Teaching a foreign language as a specialty]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1982, 264 p.
 14. Blonsky P.P. *Pamyat' i myshlenie* [Memory and thinking]. Leningrad, Gosudarstvennoe sotsialno-ekonomicheskoe izdatel'stvo Publ., 1935, 288 p.
 15. Artemov V.A. *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam* [Psychology of teaching foreign languages]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1969, 279 p.
 16. Lapina I., ed. *Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar* [Big Encyclopedic Dictionary]. Moscow, AST Publ., 2003, 1248 p.
 17. *Sovremenniy tolkoviy slovar* [Modern explanatory dictionary]. Moscow, Bolshaya Sovetskaya Entsiklopediya Publ., 1997, 6110 p.
 18. Karaulov Yu.N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost* [The Russian language and linguistic identity]. Moscow, Editorial URSS Publ., 1987, 264 p.
 19. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners. *Handbook of research on reaching*. N.Y., 1986, pp. 630–647.
 20. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam* [Theory of teaching foreign languages]. Moscow, Akademiya Publ., 2007, 336 p.

THE PROBLEMS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO THE STUDENTS OF A NON-LINGUIST SPECIALITIES

© 2015

G.V. Artamonova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures”
Togliatti State university, Togliatti (Russia)

Keywords: motivation; autonomous work; age-dependent features of students; mnemo- and understanding activity; teaching method; interiorization; exteriorization; a foreign language.

Abstract: The importance of the issue selected for the research is related to the process of teaching English the students of non-linguistic specialties. Nowadays it is very important for specialists in different spheres to know the English language for their work as in today's world English is the global international language. The aim of the investigation is the analysis of the factors on which depends the successful studying of the English language by the students for whom English is not their specialty. The paper describes the main factors which influence teaching English: motivation, ability to work independently, age and psychological characteristics of students, students' creative abilities, and effectiveness of teaching methods. There is a proposal how to increase the motivation of students in studying English; the paper analyses the effectiveness of students' independent work. There are also given data of the process which show the change of mental functions that affect the process of learning, depending on the age of students. The paper gives a brief description of the experiment «Language training of students-bachelors on the level of professional communication» which is based on deep study of the English language by the students of non-linguistic specialties. There is given two year analysis of the experience with the revealed problems that faced teachers and students. According to the results of the research it was found that teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties in higher school must be supplemented with teaching manuals containing specific tasks that contribute to successful language acquisition. The results of the analysis of the factors that influence learning a foreign language, the decision of appeared problems should become a promising direction for the further study of the raised issues and the successful realization of goals and objectives in teaching the English language to students of non-linguistic specialties.

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ САМООБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИЙ

© 2015

Л.В. Глухова, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры «Менеджмент организации»
Волжский университет им. В.Н. Татищева, Тольятти (Россия)

С.Д. Сыротюк, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: самообучающаяся организация; внутрифирменное обучение; трансферт знаний; конвергенция; информационно-педагогическая система; оценка качества показателей.

Аннотация: Внутрифирменное обучение – это инструмент достижения краткосрочных и долгосрочных целей организации, оно рассматривается через призму общей стратегии ее развития. Реализация внутрифирменного обучения в организации варьируется от наличия одного специалиста по обучению до создания собственного корпоративного университета. Но в любом случае в качестве конечной цели рассматривается формирование самообучающейся организации.

Авторами обоснован выбор инструментария внутрифирменного обучения, являющегося механизмом управления процессом формирования новых знаний коллектива внутри самообучающейся организации, для которой характерна коллективная проектная деятельность, связанная с внедрением и продвижением инновационных идей.

В статье представлены особенности внутрифирменного обучения сотрудников самообучающихся организаций и обоснован выбор показателей качества, которые характерны для процессов внутрифирменного обучения как составляющей информационно-педагогической системы в целом.

Авторами раскрываются понятие самообучающейся организации и ее особенности, для управления положительной динамикой которых предлагается формирование знаниевого ядра информационно-педагогической системы самообучающейся организации. Под знаниевым ядром в информационно-педагогической системе авторами понимается совокупность отличительных компетенций, профессиональных компетенций, социальных компетенций и специальных компетенций сотрудников самообучающейся организации.

Цель статьи – выяснить, как осуществить оценку показателей качества внутрифирменного обучения сотрудников в самообучающейся организации.

Особенностью представленной на обсуждение работы является авторская модель оценки качества внутрифирменного обучения сотрудников путем мониторинга контролируемых параметров эффективности ядра информационно-педагогической системы.

Оценивается содержание внутрифирменного обучения. Модель содержит одиннадцать обоснованных показателей качества, каждый из которых, в свою очередь, является интегральным показателем. Новизна предложенных решений состоит в том, что впервые в образовательной среде рассматриваются вопросы качества трансферта знаний. Кроме того, новыми являются и оценочные методы показателей качества, выстроенные на основе подхода робастного проектирования, широко используемые за рубежом для оценки показателей качества в системах менеджмента.

Под информационно-педагогической системой (ИПС) понимается сложная иерархически связанная с различными информационными компонентами причинно-следственными связями динамическая структура, взаимодействующая со множеством внутренних и внешних компонентов. Отметим, что ее основная смысловая нагрузка содержится в имеющемся контенте, который должен быть адаптирован под требования внешней среды [1–3].

Оценка качества информационно-педагогической системы (ИПС) зависит от множества факторов. Одними из наиболее существенных являются содержание, временной ресурс обучения посредством ИПС и набор средств педагогических коммуникаций. Поскольку в условиях рыночной экономики каждая организация стремится приобрести конкурентные преимущества, внутрифирменное обучение является, на наш взгляд, единственно приемлемым механизмом управления процессом формирования новых знаний коллектива внутри организации [4; 5].

В чем же особенность внутрифирменного обучения и почему оно так важно для развития самообучающихся организаций?

Во-первых, кто, как не сама организация, может оценивать свой интеллектуальный потенциал и выбирать углубления и совершенствования знаний для создания своих конкурентных преимуществ?

В рамках концепции Всеобщего управления качеством TQM (Total Quality Management) были выработаны некоторые представления о системе подготовки персонала организации в условиях конкуренции [6; 7], где одним из приоритетных направлений для реализации политики государства является создание самообучающихся структур. О потребности развития национальной инновационной системы через подготовку и переподготовку кадров для современного бизнеса и широком использовании самообучающихся организаций новаторского образования свидетельствует и ряд публикаций. Развивая инновационную экономическую систему в стране, в качестве приоритетных направлений развития вырисовывается и трансформация знаний внутри передовых коллективов [8–10].

Приоритеты государственной политики, проводимые в стране в настоящее время, направлены на развитие образования и конвергенцию знаний при решении общих задач. Это отражено в ряде нормативных

документов Правительства РФ, анализ содержания которых показал, что приоритетная поддержка государства направлена на создание условий максимального сближения разработчиков и потребителей научно-технических результатов, на обеспечение постоянных контактов и взаимодействие между ними, обеспечение и поддержку их конвергенции [11].

Во-вторых, сегодня внутрифирменное обучение должно отвечать требованиям мобильности и адаптивности к быстроменяющимся внешним условиям и соответствовать всем параметрам, предъявляемым к образовательной деятельности, например, содержать оценочный механизм качества результата обучения [12; 13]. Поэтому был выбран инструментарий внутрифирменного обучения, который по своей сущностной характеристике ориентирован на актуализацию знаний своих сотрудников и развитие их творческих инициатив. Еще одной особенностью внутрифирменного обучения является то, что администрация компании заинтересована в развитии инфраструктуры системы обучения, ориентированной на адаптацию к динамике условий рыночной действительности и экономического состояния страны. При этом основное назначение процесса подготовки собственных кадров заключено в обеспечении роста внутреннего потенциала собственной компании для ее стратегического развития.

В-третьих, внутрифирменное обучение позволяет в оптимально короткие сроки осуществлять рост ценности имеющихся нематериальных активов [14].

К отличительным способностям самообучающихся организаций можно отнести следующие конкурентные преимущества: аккумуляция разнообразных знаний и навыков для решения выявленных проблем; повышение синергетического эффекта деятельности компании в условиях рынка за счет добавления ценности особого вклада каждого из участников команды исполнителей; трансферт знаний внутри коллектива, формирующий интегральный вектор знаний всей организации; высокая степень мотивации своевременного и качественного выполнения работ; осознание лидерства и независимости в профессиональной среде.

Конечно, как и в любом из подразделений, имеются и недостатки работы в команде, способствующие возникновению конфликтных ситуаций и барьеров. Это происходит в основном за счет естественной конкуренции между членами команды. Поэтому и требуется осуществлять психолого-педагогическое проектирование процессов внутрифирменного обучения с целью снижения рисков возникновения конфликтных ситуаций. Например, используемый акмеологический подход позволяет исследовать условия достижения высокого качества образовательных систем совместно с развитием субъектов образовательного процесса.

Внутрифирменное обучение выступает здесь в роли катализатора интеллектуального ресурса для создания устойчивого конкурентного преимущества самообучающейся организации. Для сотрудника самообучающейся организации становится необходимым приобретение качеств специалиста нового типа – способного к саморазвитию и развитию других в предметной деятельности, умеющего согласовывать индивидуальные особенности профессионального самосознания с требо-

ваниями профессиональной среды и достигать лично значимых результатов в педагогической деятельности [15–18].

Внутрифирменное обучение должно рассматриваться как инструмент менеджмента, используемый для быстрой профессиональной адаптации сотрудников организации к изменяющимся условиям, требующим больших интеллектуальных затрат личностного характера при минимуме используемых материальных и финансовых ресурсов. Психологическими критериями эффективности внутрифирменного обучения можно считать параметры качества обучения, выражающиеся в удовлетворенности процессом обучения и достижении планируемых целей. Показателем, доказывающим приобретение организацией новой ценностной ориентации, является вычисляемый индикатор прироста новых знаний, отражающихся в повышении готовности индивида к нововведениям и трансферту собственных знаний.

Ранее, в работах [1–3; 10; 12; 13; 15; 16; 17], было определено, что самообучающаяся организация характеризуется следующими особенностями. Это команда единомышленников, которая: быстро адаптируется без потерь к современным экономическим условиям, при этом риск сводится к минимуму, из-за того что произошла адаптация; работает над постоянным собственным развитием; расширяет способности к порождению новых желаемых результатов; имеющуюся разрозненность знаний и опыта минимизирует за счет управляемого процесса трансформаций знаний, о чем свидетельствует показатель «тесноты трансформации знаний», обладающий тенденцией наращивания». Для управления положительной динамикой этих особенностей необходимо формирование знаниевого ядра информационно-педагогической системы (ИПС) самообучающейся организации.

Под знаниевым ядром (Y_3) в ИПС понимается совокупность отличительных компетенций ($P_{отл}$), профессиональных компетенций ($P_{пр}$), социальных компетенций ($P_{соц}$) и специальных компетенций ($P_{спец}$).

$$Y_3 = \sum P_{отл} \cup \sum P_{пр} \cup \sum P_{соц} \cup \sum P_{спец}$$

Оценку показателей качества внутрифирменного обучения сотрудников предлагается осуществлять путем мониторинга контролируемых параметров эффективности ядра информационно-педагогической системы (ИПС) [16; 18; 19].

В таблице 1 представлены показатели качества знаниевого ядра ИПС. Они формируют табличную модель оценки качества содержания информационно-педагогической системы для самообучающейся организации.

Реализуя внутрифирменное обучение внутри самообучающейся организации обучающий персонал должен формировать такие программы содержания, педагогических коммуникаций, средств, форм взаимодействия, которые за минимальный срок трансформации знаний могли бы способствовать выпуску единицы роста инновационного потенциала (измеряемой единицы приращения знаний – дельта). Так как знания обладают способностью быстро устаревать, то одним из очень важных факторов является время, которое затрачивается

Таблица 1. Перечень показателей качества знаниевого ядра ИПС

Положения Концепции	Наименование показателя	Ограничения	Механизм формирования показателя
Положение 1	Показатель конвергенции отношений, K_1	$K_1 \geq 0,9$	Корреляционный анализ, для выявления тесноты связи контролируемых параметров
Положение 1	Показатель риска потери тесноты конвергенции отношений, K_2	$K_2 \rightarrow \min$	
Положение 2	Показатель интеллектуальной активности сотрудника, K_3	$K_3 \geq 0,85$	
Положение 2	Показатель готовности сотрудника к инновации, K_4	$K_4 \geq 0,85$	Методы квалиметрии для оценки показателей качества и уровней их соответствия
Положение 2	Показатель готовности к трансформации знаний, K_5	$K_5 \geq 0,85$	
Положение 3	Показатель тесноты взаимодействия, K_6	$K_6 \rightarrow 1$	Методы робастного проектирования для выявления факторов, оказывающих негативное воздействие на образовательный процесс и способных привести к возникновению рисков
Положение 3	Показатель соответствия имеющихся знаний требуемым знаниям, K_7	$K_7 \rightarrow 1$	
Положение 4	Показатель эффективности формирования знаниевого ядра, K_8	$K_8 \rightarrow 1$	
Положение 5	Показатель объема знаний, K_9	$K_9 \rightarrow \max$	
Положение 5	Показатель приращения знаний, K_{10}	$K_{10} \rightarrow \max$	
Положение 5	Показатель времени формирования знаниевого ядра, K_{11}	$K_{11} \rightarrow \min$	

на формирование «знаниевого ядра» для выполнения коллективных работ (K_{11}).

Другим важным фактором является коэффициент быстрой трансформации знаний и их конвергенции. Под коэффициентом конвергенции отношений (K_1) в статье авторы понимают тесноту связи знаний коллектива специалистов, работающих над решением конкретной задачи. Если $K_1 \geq 0,9$, то тесноту связи можно рассматривать как приемлемую и характеризовать организацию как самообучающуюся, в которой конвергентные процессы передачи знаний и их обмен ведут к быстрой и результативной работе коллектива. В данном случае коэффициент конвергенции отношений можно рассматривать как отношение сигнал/шум [19].

В результате мониторинга формируется оценочная таблица, отражающая на основе измеренных показателей зону качества содержания ИПС. Будем рассматривать пять уровней качества: неудовлетворительный, удовлетворительный, низкий, средний, высокий. В таблице 2 отражена оценка содержания подготовки кадров на основе внутрифирменного обучения.

Таблица 2. Уровни качества содержания ИПС

Границы зон критерия	Уровень качества содержания ИПС
$K_i < 0,6$	Неудовлетворительный
$0,6 \leq K_i < 0,7$	Низкий
$0,7 \leq K_i < 0,8$	Удовлетворительный
$0,8 \leq K_i < 0,9$	Средний
$0,9 \leq K_i < 1$	Высокий

Как видно из таблицы, при максимально эффективном содержании обучения зона эффективности должна отражать высокий уровень.

Таким образом, процессы оценки показателей качества с использованием цикла Деминга могут рассматриваться как на всех стадиях проектирования информационно-педагогической системы, так и всех стадиях проектирования отдельных образовательных процессов внутрифирменного обучения [20].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухова Л.В., Гудкова С.А., Сыротюк С.Д. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему. Воронеж: ВГПУ, 2012. 148 с.
2. Сыротюк С.Д. Проектирование ядра информационно-педагогической системы самообучающейся организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 327–330.
3. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 72–77.
4. Дубиненкова Е.Н. Организация внутрифирменного обучения сотрудников предприятия // Курьер Вологодской торгово-промышленной палаты. 2003. № 2. С. 39–40.
5. Каракозова Н.Ю. Внутрифирменное обучение как ресурс непрерывного образования педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 40–43.
6. Хорешман В.С. Мотивация как фактор развития предметных компетенций персонала // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. № 10. С. 151–157.

7. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11. С. 173–180.
8. Короткова О. Обучающаяся и саморазвивающаяся организация // Портал iTeam: Технологии корпоративного управления. URL: iteam.ru/publications/human/section_67/article_985.
9. Ключева Н.В. Формирование команды как условие успешности разработки и внедрения проекта (из опыта работы бизнес-консультанта) // Центр корпоративного обучения и консультирования. URL: consult.uniyar.ac.ru/articles.html.
10. Щипанов В.В. Проектирование качественного образования инженера. Тольятти: Развитие через образование, 1997. 50 с.
11. Чернова Ю.К., Щипанов В.В., Крылова С.А. Математическое моделирование образовательных процессов. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2005. 101 с.
12. Адлер Ю.П. Введение в планирование эксперимента. М.: Металлургия, 1968. 155 с.
13. Зубков А.Ф., Пономарева Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127–132.
14. Семушкина С.Р. Обучающаяся организация в теории и на практике. URL: flm.su/_elements/magazine/view_full.
15. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-бизнес, 1999. 406 с.
16. Марихин С.В. Психологические аспекты успешности профессиональной деятельности // Мир человека. 2009. № 1. С. 155–163.
17. Чернова Ю.К. Управление персоналом предприятия на основе внутрифирменного обучения. Тольятти: Касандра, 2012. 225 с.
18. Акофф Р. Системный анализ и образование // Вестник высшей школы. 1990. № 2. С. 50–54.
19. Сыротюк С.Д. Методика оценки затрат на трансформацию знания персонала в самообучающихся системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1. С. 370–376.
20. Щипанов В.В., Айдаров Д.В. Процессный подход и целостность системы менеджмента качества // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12. № 4-4. С. 795–801.
21. Syrotyuk S.D. Learning organization as advanced form of competence of personnel. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Ekonomika i upravlenie*, 2012, no. 2, pp. 72–77.
22. Dubinenkova E.N. Organization of corporate training for the employees of an enterprise. *Kuryer Vologodskoy trgovno-promyshlennoy palaty*, 2003, no. 2, pp. 39–40.
23. Karakozova N.Yu. In-house training as a resource for continuing education of teachers. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 40–43.
24. Khoreshman V.S. Motivation as a factor of students' subject competences development. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki*, 2011, no. 10, pp. 151–157.
25. Gainutdinova E.V. Cognitive approach in understanding the motivation phenomenon. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2013, vol. 1, no. 11, pp. 173–180.
26. Korotkova O. Learning and self-learning organization. *Portal iTeam: Tekhnologii korporativnogo upravleniya*. URL: iteam.ru/publications/human/section_67/article_985.
27. Klyueva N.V. Team building as a condition for successful development and implementation of the project (from the working experience of a business consultant). *Tsentr korporativnogo obucheniya i konsultirovaniya*. URL: consult.uniyar.ac.ru/articles.html.
28. Shchipanov V.V. *Proektirovanie kvalitativnogo obrazovaniya inzhenera* [Designing of the qualitative education of an engineer]. Tolyatti, Razvitie cherez obrazovanie Publ., 1997, 50 p.
29. Chernova Yu.K., Shchipanov V.V., Krylova S.A. *Matematicheskoe modelirovanie obrazovatelnykh protsessov* [Mathematical modeling of educational processes]. Tolyatti, TGU Publ., 2005, 101 p.
30. Adler Yu.P. *Vvedenie v planirovanie eksperimenta* [Introduction to experiment planning]. Moscow, Metallurgiya Publ., 1968, 155 p.
31. Zubkov A.F., Ponomareva N.V., Zakharova T.V. Role and importance of professional competencies specialists with higher education of his successful career. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2014, no. 4, pp. 127–132.
32. Semyshkina S.P. Learning organization in theory and practice. URL: flm.su/_elements/magazine/view_full.
33. Senge P. *Pyataya distsiplina: iskusstvo i praktika samoobuchayushcheyasya organizatsii* [The fifth discipline. The art and practice of the learning organization]. Moscow, Olimp-biznes Publ., 1999, 406 p.
34. Marikhin S.V. Psychological aspects of success in a professional activity. *Mir cheloveka*, 2009, no. 1, pp. 155–163.
35. Chernova Yu.K. *Upravlenie personalom predpriyatiya na osnove vnutrifirmennogo obucheniya* [Human resource management based on corporate training]. Tolyatti, Kasandra Publ., 2012, 225 p.
36. Akoff R. System analysis and education. *Vestnik vysshey shkoly*, 1990, no. 2, pp. 50–54.
37. Syrotyuk S.D. Method of evaluation costs transformation of knowledge staff self-learning system. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 1, pp. 370–376.

REFERENCES

1. Glukhova L.V., Gudkova S.A., Syrotyuk S.D. *Metodologiya upravleniya transformatsiyey organizatsii v samoobuchayushchuyusya sistemu* [Methodology of management transformation of the organization in self-learning system]. Voronezh, Voronezhsky gosudarstvennyy pedagogichesky universitet Publ., 2012, 148 p.
2. Syrotyuk S.D. Designing of the information-educational system core of a learning organization. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 327–330.

20. Schipanov V.V., Aidarov D.V. The process approach and integrity of the quality management system. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN*, 2010, vol. 12, no. 4-4, pp. 795–801.

A MODEL FOR ASSESSING QUALITY OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL SYSTEM FOR SELF-LEARNING ORGANIZATIONS

© 2015

L.V. Glukhova, Doctor of Sciences (Economics), Professor, professor of Chair “Management of Organization”
V.N. Tatishchev Volzhsky University, Togliatti (Russia)

S.D. Syrotyuk, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Management of Organization”,
doctoral candidate
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: self-learning organization; corporate training; knowledge transfer convergence; informational and educational system; assessment of indicators' quality.

Abstract: Corporate training is a tool to achieve short-term and long-term goals of the organization; it is viewed through the prism of the general development strategy. Implementation of corporate training at the organization ranges from one training specialist to creation of its own corporate university. Anyway, the ultimate goal is considered as the formation of a self-learning organization.

The authors explain the choice of instruments for corporate training which appears to be a mechanism for management of the employees' new knowledge formation in a self-learning organization that is characterized by a group-project activity related to implementation and promotion of innovative ideas.

The paper outlines the peculiarities of corporate training at the self-learning organization and explains the choice of quality indicators that are typical for the processes of corporate training as a part of informational and educational system as a whole.

The authors reveal the concept of a self-learning organization and its features; suggest forming a knowledge-center of informational and educational system of the self-learning organization to control its positive dynamics. The knowledge-center of the informational and educational system is viewed by the authors as a set of distinctive competence, professional expertise, social competence and special competence of employees of a self-learning organization.

A special feature presented in the paper is the author's model for assessing the quality of corporate training of the company employees by monitoring the controlled parameters of the informational and educational system core effectiveness.

The paper assesses the contents of corporate training. The model contains eleven well-grounded quality indicators, each of which, in its turn, is an integral indicator. The novelty of the proposed solutions is that the quality issues of the knowledge transfer are discussed in the educational environment for the first time. Moreover, new are the methods for evaluation of the quality parameters arranged according to the robust design approach, widely used overseas for evaluating quality indicators in the management systems.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

© 2015

В.П. Жуковский, доктор педагогических наук, профессор*Н.А. Жуковская*, кандидат педагогических наук*Саратовский областной институт развития образования, Саратов (Россия)*

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; дополнительная профессиональная программа; качество; качество образования; управление качеством образования; контроль качества образования.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению проблемы контроля качества в системе дополнительного профессионального образования. Актуальность исследования данной проблемы определяется особенностями профессиональной деятельности педагогических работников, спецификой системы дополнительного профессионального образования и ее ролью в профессиональном развитии и саморазвитии педагога. Дается определение понятиям «качество образования», «управление качеством образования», «контроль качества образования». Проводится обзор трудов отечественных исследователей, посвященных проблеме качества образования. В статье выделяются направления, по которым оценивается качество образования (процессуальное и результативное), приводится их содержательная характеристика. Рассматриваются особенности управления качеством в системе дополнительного профессионального образования педагога, выделяются его функциональные блоки: целевой, содержательный и контрольный. Акцентируется внимание на характеристике контроля качества образования, реализация которого связана с оценкой условий организации образовательной деятельности, оценкой ее результатов, организацией оценочных процедур реализации дополнительных профессиональных программ. Контроль качества образования как компонент управления качеством обеспечивает оценку структурных элементов качества образования и осуществляется системно на всех иерархических уровнях управления образовательной организацией. Предлагается контроль качества образования в системе дополнительного профессионального образования осуществлять на следующих уровнях: образовательной организации, кафедры, профессорско-преподавательского состава и слушателя. Рассматривается содержание уровней контроля качества образования, выделяются показатели, подлежащие контролю на каждом из предложенных уровней. Указывается на необходимость разработки и своевременной корректировки диагностических методик контроля качества образования. По результатам проведенного исследования установлено, что построение системы контроля качества образования должно быть ориентировано на выполнение требований профессионального стандарта педагога в интересах развития его личности и повышения эффективности функционирования образовательной системы. Это будет являться перспективным направлением дальнейших исследований проблемы качества в системе дополнительного профессионального образования.

В современных условиях одним из приоритетных аспектов образовательной политики нашей страны является обеспечение качества образования, его соответствие социально-профессиональным требованиям и личностным ожиданиям потребителей образовательных услуг.

Профессиональная деятельность педагогических работников представляет особый вид деятельности, характеризующийся насыщенностью информационных потоков, многообразием социальных контактов, высоким темпом и разносторонностью. Специфика труда педагога определяет необходимость постоянного обновления знаний, умений, навыков, повышения уровня компетенций в связи с изменяющимися социокультурными условиями и повышением требований к качеству профессиональной деятельности. В связи с этим возрастает роль системы дополнительного профессионального образования, призванной обеспечить развитие и саморазвитие педагога, готовность к реализации инновационных педагогических траекторий и проектов в условиях постоянно модифицирующегося социально-образовательного пространства.

Подчеркивая значимость системы дополнительного профессионального образования, мы делаем акцент на необходимости обеспечения качества подготовки педагогов на всех уровнях ее функционирования, создания организационных и технологических условий для удовлетворения образовательных потребностей педагога, их

соответствия новым социальным и образовательным реалиям.

Проблема качества (в общем смысле) приобрела исключительную значимость в связи с развитием социокультурного пространства, изменением социальных отношений и приоритетов государственной политики. Определяя дефиниционное толкование понятия «качество», В.А. Федоров указывает на то, что качество характеризуется объективностью, внутренней определенностью процессов и объектов, что обуславливает их пригодность для реализации тех или иных целей, задач, условий, которые определяются обществом или самим человеком [1].

«Философия качества» в современных условиях является методологическим фундаментом различных сфер общественных отношений, определяя эффективность функционирования социально-профессиональных систем и институтов, становится важным фактором их развития. Безусловно, в орбиту данных систем входит сфера образования и представленные в ее структуре образовательные организации [2–8].

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года качество образования трактуется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки 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» [9].

Применительно к системе дополнительного профессионального образования внимание акцентируется на характеристике качества образования в аспекте организации образовательной деятельности, соответствующей требованиям и перспективным потребностям потребителей образовательных услуг (педагогических работников), и достижения запланированного образовательного эффекта, удовлетворяющего профессиональное сообщество и непосредственно педагога. При этом отметим, что в содержательном плане дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников должна обеспечивать формирование у слушателей новых компетенций в соответствующей предметно-профессиональной сфере в соответствии с меняющимися запросами участников образовательных отношений и перспективными задачами развития российского общества.

Позиция Е.И. Полякова [10] относительно трактовки понятия «качество образования» связана с его рассмотрением через призму результата образования, характеризующегося определенным уровнем знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, его соответствия планируемыми целям образовательной деятельности.

По мнению Г.С. Абдрахмановой [11], качество образования определяется степенью соответствия конечного результата и процессов, происходящих в функциональном поле образовательного учреждения, нормативно заданным стандартам и требованиям.

Говоря о качестве образования в системе дополнительного профессионального образования, мы, следуя точке зрения Г.С. Абдрахмановой, актуализируем два направления: первое (процессуальное) направление связано с организацией образовательного процесса, предполагает обеспечение качества содержания дополнительных профессиональных программ, качества материально-технического оснащения и информационного обеспечения, качества применяемых образовательных технологий, управленческих и педагогических ресурсов; второе (результативное) направление связано с обеспечением соответствия результатов обучения внешним требованиям и потребностям слушателей в повышении квалификации.

В связи с этим качество образования является системной характеристикой процессуальных и результативных аспектов образовательной деятельности, обеспечивающей соответствие уровня подготовки слушателей социальным и личностным императивам. Здесь мы подчеркиваем неразрывную связь качества образования отдельного педагога, качества организации образовательной деятельности, качества образовательной системы и сферы образования в целом.

Таким образом, качество образования является ведущим показателем эффективности функционирования образовательной системы (в том числе системы дополнительного профессионального образования) и составляющих ее элементов, представленных условиями ор-

ганизации образовательной деятельности, реализацией дополнительных профессиональных программ, качеством результатов.

Таким образом, качество образования является ведущим показателем эффективности функционирования образовательной системы (в том числе, системы дополнительного профессионального образования) и составляющих ее элементов, представленных условиями организации образовательной деятельности (разработка нормативно-правовой и учебно-методической документации, регламентирующих деятельность организации ДПО, реализацию в образовательном процессе инновационных педагогических технологий, профессиональный и научный ценз ППС, обеспеченность учебной, научной и специальной литературой, материально-техническая и информационная оснащенность), реализацией дополнительных профессиональных программ (разработка стратегии по обеспечению качества, проведение мониторинга эффективности ДПП, разработка объективных процедур оценки уровня компетенций педагогов, обеспечение компетентности ППС, регулярное проведение самообследования эффективности деятельности; оценка качества должна включать текущий контроль и итоговую аттестацию слушателей), качеством результатов (изучение учебных разделов и модулей, научно-исследовательская и проектная деятельность; итоговая аттестация).

При этом качеству образования наряду с системными присущи динамические свойства, предполагающие постоянное развитие процессуальных и результативных аспектов, что, в свою очередь, требует обеспечения управления качеством образования в системе дополнительного профессионального образования.

Теоретический анализ управления качеством образования находим в работах А.В. Богдановой [12], Г.П. Бордовского [2], П.И. Третьякова [13], Н.А. Селезневой [4; 14], А.И. Субетто [15], А.Н. Ярыгина [8]. Обобщая точки зрения исследователей, отметим, что управление качеством образования рассматривается в большинстве случаев с позиций взаимодействия всех компонентов образовательной системы с целью обеспечения качества образования в соответствии с заданными ориентирами в направлении его развития. Управление качеством образования предполагает обеспечение соответствия образовательной системы предъявляемым требованиям в рамках функционального предназначения и стратегии развития, организацию образовательной деятельности и осуществление процедур контроля эффективности функционирования образовательной системы.

В большей степени нас интересует контрольный блок, который рассматривается нами как основной инструмент, позволяющий оценить эффективность функционирования образовательной системы и правильность избранной содержательно-технологической траектории реализации дополнительных профессиональных программ. Поэтому наши дальнейшие рассуждения будут построены относительно анализа данного феномена.

Контроль представляет собой важный элемент образовательного процесса, органично встраиваясь в структуру и содержание образовательной деятельности и обеспечивая получение информации о продуктивности избранной траектории реализации дополнительных профессиональных программ и качестве подготовки

педагогов в системе дополнительного профессионального образования [16].

Не вдаваясь в глубокий дефиниционный анализ понятия «контроль», приведем позиции ряда исследователей относительно его толкования. Так, в исследованиях А.А. Бодалева, А.А. Деркача контроль представлен в виде системы действий, которые обеспечивают диагностику качественных и количественных результатов обучения [17].

А.Н. Рыблова [18] указывает на то, что контроль является одной из функций управления, суть которой заключается в оценке правильности избранного технологического маршрута совместной деятельности субъектов образовательной системы.

На коммуникативный аспект контроля указывают Н.В. Изотова [19] и С.В. Фролова [20], полагая, что контроль представляет собой субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и обучающихся, в процессе которого осуществляются педагогическое управление и самоуправление.

На наш взгляд, контроль, являясь функциональным элементом управления, представляет взаимодействие участников образовательных отношений, выполняющее информационную, обучающую, методическую, диагностическую функции и направленное на определение соответствия процессуальных и результативных аспектов образовательной деятельности требованиям потребителей образовательных услуг. При этом контроль качества образования осуществляется по трем направлениям: первое направление связано с оценкой условий организации образовательной деятельности, второе направление обеспечивает оценку результатов образовательной деятельности, третье направление предполагает организацию оценочных процедур реализации дополнительных профессиональных программ. Причем контроль качества образования по предложенным направлениям осуществляется на каждом иерархическом уровне управления, входящем в структуру образовательной системы: 1) контроль качества образования на уровне образовательной организации дополнительного профессионального образования; 2) контроль качества образования на уровне кафедры; 3) контроль качества образования на уровне ППС; 4) контроль качества образования на уровне педагога (слушателя).

Мы выделяем четыре ступени контроля качества образования:

– оцениваемые компоненты качества на первой ступени: организация и планирование образовательного процесса; качество проведения всех видов учебных занятий; использование технических и программных средств в образовательной деятельности; кадровое обеспечение; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС); анализ ДПП и средств обучения; анализ качества подготовки слушателей на основе результатов итоговой аттестации; информационное и материально-техническое оснащение образовательного процесса;

– оцениваемые компоненты качества на второй ступени: контроль кадрового состава кафедры, уровня профессиональной подготовленности и научного ценза ППС; контроль качества подготовленности ППС кафедры к учебным занятиям, их учебно-методического обеспечения; контроль ведения номенклатуры дел кафедры и работы ППС;

– оцениваемые компоненты качества на третьей ступени: научно-педагогическая квалификация; качество педагогической (методической, научно-исследовательской) деятельности; изучение исходного уровня подготовки слушателей, их мотивации к образовательной деятельности, своевременная коррекция формирования у слушателей профессиональных компетенций; контроль усвоения слушателями практических умений и навыков и их самостоятельной работы; анализ посещаемости занятий, успеваемости и организации самостоятельной работы;

– оцениваемые компоненты качества на четвертой ступени: оценка качества преподавания учебных дисциплин профессорско-преподавательским составом путем организации анкетирования; оценка результата образовательной деятельности; самоконтроль и взаимоконтроль профессионально личностных достижений; удовлетворенность образовательной услугой.

Подобная схема контроля качества образования, в орбиту которой включены все субъекты образовательной деятельности системы дополнительного профессионального образования, позволяет, на наш взгляд, обеспечить системность контрольных процедур, оценку эффективности всех элементов, составляющих качество образования, с ориентацией на траекторию их развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федоров В.А., Колегова Е.Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования. М.: Академия, 2008. 208 с.
2. Бордовский Г.П., Нестеров А.А., Трапизин С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 359 с.
3. Сахарчук Е.И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования. Волгоград: Перемена, 2002. 136 с.
4. Селезнева Н.А. Инновационные работы в отечественной высшей школе по проблемам качества высшего образования и Болонский процесс // Управление качеством высшего образования: теория, методология, организация, практика. Т. 1. СПб.: Смольный институт РАО, 2005. С. 43–68.
5. Степанов С.А. Менеджмент качества в образовании // Качество. Инновации. Образование. 2002. № 1. С. 45–53.
6. Строкова Т.А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 4. С. 36–47.
7. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. М.: Скрипторий 2003, 2005. 568 с.
8. Ярыгин А.Н. Управление качеством подготовки будущих специалистов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 4. С. 504–510.
9. РФ. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.
10. Поляков Е.И. О системе и анализе урока // Советская педагогика. 1974. № 7. С. 38–46.
11. Абдрахманова Г.С. Качество образования // Управление качеством образования в условиях инновационного развития экономики. Набережные Челны, 2003. С. 253–254.

12. Богданова А.В., Ярыгин А.Н. Эффективность диагностики и системы управления качеством образования в вузе с использованием информационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2. С. 24–31.
13. Третьяков П.И. Управление школой по результатам. М.: Просвещение, 1997. 267 с.
14. Селезнева Н.А. Качество образования как объект системного исследования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 95 с.
15. Субетто А.И. Квалитология образования (основания и синтез). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 220 с.
16. Болотов В.А., Шмелев А.Г. Развитие инструментальных технологий контроля качества образования: стандарты профессионализма и парадоксы роста // Высшее образование сегодня. 2005. № 4. С. 16–21.
17. Бодалев А.А., Деркач А.А., Лаптев Л.Г. Рабочая книга практического психолога. М.: Институт психотерапии, 2001. 640 с.
18. Рыблова А.Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов. Саратов: Сарат. гос. соц.-экон. ун-т, 2002. 200 с.
19. Изотова Н.В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2004. 217 с.
20. Фролова С.В. Единство контроля и самоконтроля в педагогическом менеджменте (на материале работы ссузов) : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 258 с.
7. Tretyakov P.I. *Operativnoe upravlenie kachestvom obrazovaniya v shkole. Teoriya i praktika. Novye tekhnologii* [Operational management of the quality of school education. Theory and practice. New technologies]. Moscow, Skriptoriy 2003 Publ., 2005, 568 p.
8. Yarigin A.N. Systems approach to quality management training future professionals. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 4, pp. 504–510.
9. RF Federal Law “On education in the Russian Federation” of December 29, 2012 no. 273–FZ.
10. Polyakov E.I. About a system and lesson analysis. *Sovetskaya pedagogika*, 1974, no. 7, pp. 38–46.
11. Abdrakhmanova G.S. Quality of education. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya ekonomiki*. Naberezhnye Chelny, 2003, pp. 253–254.
12. Bogdanova A.V., Yarigin A.N. Effectiveness of diagnosis and management education quality in higher education with the use of information technology. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2012, no. 2, pp. 24–31.
13. Tretyakov P.I. *Upravlenie shkoly po rezultatam* [Managing school by the results]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1997, 267 p.
14. Selezneva N.A. *Kachestvo obrazovaniya kak obyekt sistemnogo issledovaniya* [The quality of education as an object of system study]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2002, 95 p.
15. Subetto A.I. *Kvalitologiya obrazovaniya (osnovaniya i sintez)* [Educational quality (basis and synthesis)]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2000, 220 p.
16. Bolotov V.A., Shmelev A.G. Development of tool technologies to control the quality of education: standards of professionalism and paradoxes of growth *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2005, no. 4, pp. 16–21.
17. Bodalev A.A., Derkach A.A., Laptev L.G. *Rabochaya kniga prakticheskogo psikhologa* [A Workbook of a practicing psychologist]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2001, 640 p.
18. Ryblova A.N. *Sistema upravleniya professionalno orientirovannoy samostoyatelnoy poznavatelnoy deyatelnostyu studentov* [The management system of professionally-oriented independent cognitive activity of students]. Saratov, Saratovskiy gosudarstvenniy sotsialno-ekonomicheskiy universitet Publ., 2002, 200 p.
19. Izotova N.V. *Korrektiruyushchiy kontrol kak faktor povysheniya kachestva obucheniya (na materiale predmetov gumanitarnogo tsikla)*. Diss. kand. ped. nauk [Correcting control as a factor in improving the quality of education (based on the humanities subjects)]. Bryansk, 2004, 217 p.
20. Frolova S.V. *Edinstvo kontrolya i samokontrolya v pedagogicheskom menedzhmente (na materiale raboty ssuzov)*. Diss. kand. ped. nauk [The unity of control and self-control in pedagogical management (based on the work of colleges)]. Saratov, 2000, 258 p.

REFERENCES

1. Fedorov V.A., Kolegova E.D. *Pedagogicheskie tekhnologii upravleniya kachestvom professionalnogo obrazovaniya* [Pedagogic technologies of vocational education quality management]. Moscow, Akademiya Publ., 2008, 208 p.
2. Bordovsky G.P., Nesterov A.A., Trapitsin S.Yu. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo protsessa* [Quality management of educational process]. S. Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2001, 359 p.
3. Sakharchuk E.I. *Upravlenie kachestvom podgotovki spetsialistov sfery obrazovaniya* [Quality management of training experts in education]. Volgogras, Peremena Publ., 2002, 136 p.
4. Selezneva N.A. Innovational works in Russian higher school on the issues of higher education management and the Bologna Process. *Upravlenie kachestvom vysshego obrazovaniya: teoriya, metodologiya, organizatsiya, praktika*. S. Petersburg, Smolniiy institut RAO Publ., 2005, vol. 1, pp. 43–68.
5. Stepanov S.A. Quality management in education. *Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie*, 2002, no. 1, pp. 45–53.
6. Strokova T.A. Educational quality: principle and criteria of monitoring. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*, 2009, no. 4, pp. 36–47.

**THEORETICAL ASPECTS OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION
IN THE SYSTEM OF TEACHER CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

© 2015

V.P. Zhukovsky, Doctor of Sciences (Education), Professor
N.A. Zhukovskaya, Ph.D (Pedagogy)
Saratov Regional Institute of Education Development, Saratov (Russia)

Keywords: additional vocational education; vocational training program; quality; quality of education, education quality management; education quality control.

Abstract: The paper presents theoretical analysis of a problem of education quality in the system of teachers' additional vocational education, and considers methodological approaches to research of the essence and contents of this phenomenon. The area of teachers' additional vocational education (training and retraining), representing one of the most important levels of education, is the institutional tool that allows realizing the needs of the teaching staff individual in the formation of competence to perform their professional functions in modern society with a focus on the future development of education sector. The research related to evaluation of the quality of education, development and implementation of mechanisms to ensure comprehensive monitoring of the effectiveness and success of professional and pedagogical activities for prompt adjustment of the educational development in the system of additional vocational training in the conditions of modern socio-cultural realities is a priority, and is consistent with the leading trends of the social relationship. Analytical survey presented by definitional interpretations given by the researchers of the quality assessment in education allows speaking about its versatility and systematic nature, the necessity to take into account peculiarities of educational environment and activity of its subjects, influence of external factors as well as inner potential of an educational organization.

Emphasis on considering the concept of "quality education", taking into account procedural and productive characteristics of the educational activities and the need for the organization of the management quality of education in its structural elements represented by the terms of the organization of educational activities, the implementation of additional professional programs and the results of their development. The emphasis is placed on consideration of the concept "education quality" regarding procedural and productive characteristics of the educational activity and the necessity of the organization to work on quality management of education in its structural elements presented by the conditions of the educational activity organization, implementation of additional vocational training programs and their outcomes. Education quality control as a component of quality management provides an assessment of structural elements of quality of education and is carried out systemically at all hierarchical levels of management of the educational organization. In the functional aspect, quality control of additional vocational education allows to cover all aspects of educational process, to define efficiency of implementation of the accepted model of professional development and professional retraining of teachers, to direct the organizational and pedagogical vector of additional vocational training system to ensure the compliance of all its constituent subjects to qualifying standards.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

© 2015

А.В. Наседкина, аспирант кафедры «Педагогика и психология»
Самарский государственный институт культуры, Самара (Россия)

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура; условия; педагогические условия; будущие педагоги-музыканты.

Аннотация: Формирование профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов – одна из важнейших целей современного музыкального образования. В настоящее время конкурентоспособным ресурсом деятельности педагога являются не только специальные знания, но и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая его личностное развитие. От уровня профессионально-педагогической культуры зависит успешность профессиональной деятельности специалиста, его конкурентоспособность и профессионализм. Исследование проблемы формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов обусловлено современными требованиями к профессиональной подготовке педагогов-музыкантов и потребностью общества в специалистах, обладающих высоким уровнем профессионально-педагогической культуры. Изучение современного состояния данной проблемы показало необходимость выявления и обоснования педагогических условий, направленных на формирование профессионально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта. В данной статье выделен комплекс педагогических условий формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов, который включает в себя: проектирование творческой образовательной среды высшей школы на основе интеграции ее структурно-содержательных компонентов; интеграцию психолого-педагогической и специфической музыкальной подготовки студентов к будущей профессии; введение в учебный процесс специального курса «Профессионально-педагогическая культура педагога-музыканта», предусматривающего применение специально разработанного комплекса учебных материалов; использование активных форм и методов при реализации процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов. При выборе педагогических условий учитывалась специфика профессиональной деятельности будущих педагогов-музыкантов. Выделенные условия тесно взаимосвязаны между собой. Автор рассматривает понятия «условие», «педагогические условия», приводит подробную характеристику каждого условия и описывает особенности каждого из них. Успешное осуществление предложенных педагогических условий является важным фактором достижения качественной подготовки специалистов, направленной на формирование профессионально-педагогической культуры студентов.

Новая социально-экономическая ситуация, сложившаяся в нашем обществе, требует совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, в частности совершенствования процесса формирования профессионально-педагогической культуры. Система высшего музыкального образования должна обеспечивать высокий уровень личностно-профессионального и творческого развития будущих педагогов-музыкантов. В то же время существует несколько факторов, отрицательно влияющих на профессиональную подготовку студентов-музыкантов в высшей школе. Отсутствие системности в решении проблемы подготовки педагога-музыканта, обладающего высокой профессионально-педагогической культурой, недостаточная теоретическая и методическая разработанность проблемы поиска оптимальных путей формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта в условиях образовательной среды высшей школы определяют необходимость новых подходов к достижению цели высшего профессионального образования.

Проблема формирования профессионально-педагогической культуры исследовалась многими учеными. В работах И.Ф. Исаева представлена культурологическая концепция профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [1]. Е.В. Бондаревская рассматривает педагогическую культуру с позиции личностно-ориентированного образования [2].

В.Л. Бенин исследует профессионально-педагогическую культуру с помощью философско-социологического анализа [3].

Исследованием отдельных аспектов проблемы формирования профессионально-педагогической культуры в музыкальном искусстве занимались Л.Г. Арчажникова, Э.Б. Абдуллин, Г.М. Цыпин и др. Л.Г. Арчажникова в книге «Профессия – учитель музыки» рассматривает особенности профессии учителя музыки, раскрывает основные компоненты его деятельности, наряду с анализом всего объема знаний, умений и навыков учителя музыки акцент ставится на его исполнительской культуре [4]. Г.М. Цыпин в своих научных работах уделяет внимание формированию активного, самостоятельного мышления музыканта [5]. Э.В. Абдуллин в своих работах делает акцент на формировании методологической культуры будущего педагога-музыканта, которая включает в себя усвоение способов и методов учебно-исследовательской деятельности, а также подробно описывает методику обучения студентов основным видам исследовательской музыкально-педагогической деятельности [6].

В последнее время появляются диссертационные исследования, посвященные различным вопросам профессиональной подготовки педагога-музыканта, в том числе развитию и формированию его профессиональной культуры (Т.В. Абрамова [7], О.В. Грибкова [8], Т.Н. Шапова [9] и др.).

Поскольку важной целью подготовки студента-музыканта является формирование профессионально-педагогической культуры и готовности к профессиональной деятельности, задачами становятся анализ и обоснование педагогических условий, обеспечивающих достижение поставленной цели. Педагогические условия, в которых осуществляется обучение педагога-музыканта, обусловлены психолого-педагогической и музыкально-исполнительской спецификой подготовки. Поэтому наиболее важным является выявление условий, способствующих максимальному саморазвитию и обеспечивающих готовность к выполнению профессиональной исполнительской и музыкально-педагогической деятельности.

Для эффективной реализации формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов требуется создание необходимых педагогических условий. Нами были выявлены следующие педагогические условия: проектирование творческой образовательной среды высшей школы на основе интеграции ее структурно-содержательных компонентов; интеграция психолого-педагогической и специфической музыкальной подготовки студентов к будущей профессии; введение в учебный процесс специального курса «Профессионально-педагогическая культура», предусматривающего применение специально разработанного комплекса учебных материалов; использование активных форм и методов при реализации процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов.

В научной литературе существуют различные точки зрения на понятие «условие». В словаре С.И. Ожегова «условие» трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [10]; среда, обстановка, в которой явления или процессы возникают, существуют и развиваются. В педагогике условия часто понимаются как обстоятельства, совокупность мер, факторы, способствующие эффективному протеканию какого-либо процесса.

Ю.К. Бабанский под педагогическими условиями понимает «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии» [11, с. 61]. И.Я. Лернер педагогические условия определил как факторы, обеспечивающие успешное обучение [12]. Г.В. Рубина и В.Д. Симоненко рассматривают педагогические условия эффективного формирования знаний как совокупность содержания, форм, средств и методов обучения [13, с. 20].

В нашем исследовании под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, обеспечивающих эффективность формирования профессионально-педагогической культуры студентов, будущих педагогов-музыкантов.

В качестве первого педагогического условия выступает проектирование творческой образовательной среды высшей школы на основе интеграции ее структурно-содержательных компонентов.

Профессионально-педагогическая культура приобретает в процессе целенаправленного обучения, большие возможности для развития личности, формирования ее профессионально-педагогической культуры предоставляет образовательная среда. Это обусловлено

рядом причин: именно в образовательной организации высшего образования студенты получают специальные знания, умения и навыки, накапливают опыт социальных и профессиональных отношений, у них формируется определенное мировоззрение, профессионально-ценностные ориентации и компетенции. В образовательной среде будущий педагог-музыкант, приобщаясь к определенной культуре, становится ее носителем. Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении [14, с. 21].

Современные условия функционирования системы высшего образования актуализируют необходимость использовать весь потенциал образовательной среды. Каждая образовательная организация высшего образования с целью организации и совершенствования образовательной среды создает соответствующую систему условий, компонентами которой являются: кадровое, мотивационное, нормативно-правовое, научно-методическое, информационно-коммуникативное, материально-техническое, финансовое обеспечение, самоорганизация, самоуправление. Указанная система условий образовательной среды высшей школы влияет на развитие и саморазвитие личности студента.

Образовательная среда образовательной организации высшего образования сферы культуры прежде всего является творческой. Выделяют несколько основных параметров творческой образовательной среды высшей школы: тесное взаимодействие субъектов общения, способствующее сотворчеству; самовыражение и самореализация студента; близкий эмоциональный контакт со студентом, учет его эмоционального состояния в каждом конкретном случае; преобладание демократического стиля общения; большая степень доверительных отношений и возможность влияния на личностные качества субъектов педагогического общения: эмпатия, способность к рефлексии, идентификация с педагогической профессией, интеллигентность, инициативность, уверенность в себе, стремление к сотрудничеству. Сущностные характеристики творческой образовательной среды, базирующиеся на богатой музыкально-педагогической традиции, деятельности выдающихся педагогов-музыкантов, заключаются в интенсивности ее влияния на человека, способности к формированию культуры и мировоззрения студентов.

В целях создания конструктивной, творческой образовательной среды высшей школы как фактора формирования профессионально-педагогической культуры студентов необходимо обеспечить профессиональное становление студентов посредством активного их участия в работе творческих лабораторий; активизировать совместную научно-исследовательскую работу профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества, основанную на принципах сотрудничества и сотворчества; рассматривать образовательную среду не только в качестве средства решения педагогических задач педагога, но и как собственный ресурс развития студента.

Вторым условием является интеграция психолого-педагогической и специфической музыкальной подготовки студентов к будущей профессии.

В настоящее время сложилась ситуация, когда содержание обучения в высшей школе культуры нацелено

на приобретение студентами исполнительских навыков. Однако большинство выпускников музыкально-исполнительских факультетов образовательных организаций высшего образования творческого профиля получают наряду с исполнительскими квалификациями квалификацию преподавателя. Многие из них встречаются со значительными трудностями в самостоятельной педагогической работе, особенно на начальном этапе. Они связаны с неумением в практической деятельности выйти за рамки приобретенных профессионально-исполнительских умений и навыков, самостоятельно ставить цели и педагогические задачи и находить пути их решения. Это проявляется и в недостатке знаний проблем педагогики и психологии, касающихся закономерностей развития и формирования личности, методов общения, методик музыкального воспитания и обучения и т. д. Поэтому мы сочли необходимым осуществлять подготовку студентов в контексте интеграции их будущей психолого-педагогической и исполнительской деятельности.

Интеграции психолого-педагогической и специальной музыкальной подготовки студентов к будущей профессии и успешной адаптации к будущей профессиональной деятельности будут способствовать: а) организация в практической подготовке такой формы занятий, как педагогическая студия; б) повышение мотивации к самостоятельной работе студентов.

Для углубления психолого-педагогических знаний студентов и возможности применения их на практике мы предлагаем ввести в практическую подготовку студентов такую форму работы, как педагогическая студия. Педагогические студии представляют собой комплексные практические занятия, направленные на полное и всестороннее овладение какой-либо определенной проблемой реальной практики [15, с. 337]. Студии могут иметь ключевую проблему или ситуацию из педагогической практики для разработки, например: «Специфика работы с обучающимися со слабыми музыкальными данными», «Преодоление сценического эмоционального волнения обучающихся», «Педагогическая оценка детей с разными музыкальными способностями». Педагогические студии позволяют оказать психолого-педагогическую и методическую помощь будущему педагогу-музыканту, помогут студентам овладеть умениями решать психолого-педагогические задачи; конструировать различные формы психолого-педагогической деятельности; прогнозировать и проектировать.

Для выполнения профессиональной деятельности большое значение имеет самостоятельная работа студентов. Наибольшую трудность в обучении в высшей школе представляет внеаудиторная самостоятельная работа. Мотивирующими факторами самостоятельной работы можно считать: вовлеченность в творческий процесс, применение активных методов обучения, участие в конкурсных мероприятиях, личность преподавателя и стиль преподавания.

Самостоятельная работа в высшей школе становится средством воспитания таких качеств личности, как активность, инициативность и креативность, а также способствует развитию воли, музыкальной памяти, мышления, саморегуляции психологического состояния. В контексте нашего исследования самостоятельную

работу студентов-музыкантов можно рассматривать как организационную форму обучения, способствующую освоению, закреплению и углублению полученных знаний и навыков, а также формированию профессионально-педагогической культуры и самостоятельности в поиске и приобретении новых знаний.

Третьим условием является введение в учебный процесс специального курса «Профессионально-педагогическая культура педагога-музыканта», предусматривающего применение специально разработанного комплекта учебных материалов.

В процессе профессиональной подготовки студенты-музыканты образовательной организации высшего образования сферы культуры осваивают основные дисциплины, которые способствуют формированию исполнительских и концертмейстерских умений, психолого-педагогических знаний и умений, музыкально-теоретических знаний и др. Тем не менее знаниями о деятельности педагога-музыканта как многофункциональной системе, умениями, способствующими формированию профессионально-педагогической культуры, ни одна дисциплина будущего педагога-музыканта специально не вооружает.

Внести целостность в систему подготовки будущих педагогов-музыкантов, дать представление о профессионально-педагогической культуре поможет, на наш взгляд, включение в учебный план интегрирующего спецкурса «Профессионально-педагогическая культура педагога-музыканта». В основе спецкурса лежит интегративный подход к обучению, который позволяет систематизировать и обобщать разрозненные знания, полученные на разных занятиях. Актуальность интеграции музыкально-теоретических знаний, психолого-педагогических знаний и исполнительских навыков обусловлена необходимостью формирования целостного восприятия у студентов всей системы профессиональных знаний и умений. Данный спецкурс призван усилить педагогическую направленность профессиональной подготовки педагога-музыканта. Посредством его изучения осуществляется углубление знаний и навыков на основе интегративного подхода. Теоретическая часть спецкурса дополняет имеющиеся у студентов знания по психолого-педагогическим дисциплинам. Целью спецкурса является обобщение и систематизация всех полученных на других учебных курсах знаний, связанных с формированием профессионально-педагогической культуры и совершенствованием подготовки к выполнению данного процесса. В спецкурсе мы основываемся на интеграционной целостности психолого-педагогической и музыкальной специальной подготовки, обеспечивающей целенаправленное формирование профессионально-педагогической культуры студентов.

Таким образом, разработанный спецкурс направлен на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, на формирование профессионально-педагогической культуры, что позволит выпускникам быть востребованными и конкурентоспособными специалистами.

Четвертым условием мы избрали использование активных форм и методов при реализации процесса формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов.

Большое значение в процессе подготовки будущих педагогов-музыкантов имеет выбор оптимальных форм и методов обучения. Успех обучения во многом зависит от целесообразности используемых методов. По мнению В.И. Загвязинского и Л.И. Грищенко: «В вузе должна использоваться вся «палитра» методов обучения, использование всего богатства которой только и позволяет решить сложные, многообразные задачи учебно-воспитательного процесса» [16, с. 54]. Опираясь на классификацию методов образования Ю.К. Бабанского [17], а также используя методы воспитания, применяемые в высшей школе, мы выделяем несколько групп: методы обучения – методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования, мотивации и самомотивации учения; методы контроля и самоконтроля эффективности обучения; методы воспитания – методы формирования сознания личности; методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; методы стимулирования поведения и деятельности.

Большое значение для повышения степени активности студентов имеет применение репродуктивных и активных методов в процессе обучения студентов. Их оптимальное соединение позволит совершенствовать процесс формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов. Характеристика методов обучения как репродуктивных и активных (проблемно-поисковых) в основе своей содержит оценку творческой активности в познании новых понятий, явлений, законов [18, с. 180]. Репродуктивные методы предполагают восприятие и запоминание информации, в практической работе дают студентам отработать умения и навыки, применяя их по образцу ранее усвоенного знания.

Использование активных методов в обучении позволяет включать проблемные ситуации, требующие от студентов самостоятельного их разрешения и обеспечивающие тем самым активную поисковую деятельность. А.М. Смолкин определяет активные методы обучения как способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной деятельности в процессе овладения материалом [19, с. 30]. Активные методы предусматривают: использование проблемной лекции, на которой процесс познания студентов приближается к исследовательской деятельности, обеспечивает усвоение теоретических знаний, развитие теоретического мышления; практические занятия в форме беседы, позволяющие обеспечить осознание взаимосвязи различных видов профессиональной деятельности как единой системы; тематические дискуссии, обеспечивающие активное участие каждого студента в обсуждении поставленных проблем и качество профессиональной подготовки; решение различных психолого-педагогических задач, направленных на формирование знаний и умений педагогической диагностики, выбора приемов и методов обучения; анализ и моделирование педагогических ситуаций, которые способствуют формированию способности студентов применять конкретные положения психологии, педагогики и методики к конкретным педагогическим ситуациям.

Применение в профессиональной подготовке активных методов обучения создает благоприятные возмож-

ности для проектирования ситуаций реальной деятельности в учебном процессе высшей школы. Овладение студентами знаниями и умениями в результате применения данных методов обеспечивает сближение учебного процесса с будущей профессиональной деятельностью. Выбранная нами совокупность методов обучения позволит нам решить основные задачи спецкурса «Профессионально-педагогическая культура».

Формы организации обучения являются важным компонентом системы подготовки будущих педагогов-музыкантов. Из многообразия подходов к классификации форм обучения мы остановились на классификации В.К. Дьяченко, так как она, на наш взгляд, является наиболее логически обоснованной. По мнению ученого, «организационная форма обучения – это структура общения между обучающим и обучаемыми, то есть структура общения, применяемая в учебном процессе» [20, с. 69]. В.К. Дьяченко выделяет четыре основные организационные формы обучения: индивидуальную, групповую, коллективную и индивидуально-обособленную.

Педагогический процесс в образовательных организациях высшего образования сферы культуры сочетает в себе все формы обучения: индивидуальные (консультации, выполнение и защита курсовых и выпускных квалификационных работ, самостоятельная работа студентов, концертные выступления, индивидуальные занятия); групповые (семинарские, практические занятия, спецкурсы, концертные выступления); фронтальные (лекции, педагогическая практика, концерты, зачеты, экзамены, научно-практические конференции); парные (консультации, практические занятия); коллективные (семинарские и практические занятия, спецкурсы).

В образовательном процессе все формы обучения реализуются комплексно, что позволяет активно формировать образовательные коммуникации и осуществлять межпредметные связи. Среди них следует также выделить внеаудиторные формы самостоятельной работы студентов: подготовка докладов и участие в научно-практических конференциях различного статуса, публикации в научных сборниках и журналах, участие в специальных конкурсах, тематических концертах, музыкально-образовательных лекториях и фестивалях. Кроме того, внеаудиторными формами, в которых студенты-музыканты осуществляют музыкально-педагогическое самообразование, являются систематические посещения концертов классической музыки, театральных спектаклей, музеев, выставок, семинаров, мастер-классов и т. д.

Таким образом, изучение научно-педагогической литературы, анализ проблемы исследования позволили выявить и теоретически обосновать совокупность педагогических условий, способствующих формированию профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов. Данные условия тесно взаимосвязаны друг с другом. Каждое из них обеспечивает успешное функционирование другого. Реализация в образовательной практике представленных нами педагогических условий позволит системно организовать процесс формирования профессионально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004. 208 с.
- Введение в педагогическую культуру / под ред. Е.В. Бондаревской. Ростов н/Д.: РГПУ, 1995. 170 с.
- Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: Башк. гос. пед. ун-т, 1997. 144 с.
- Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. М.: Просвещение, 1984. 111 с.
- Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В., Цыпина Г.М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Академия, 2003. 638 с.
- Абдуллин Э.Б., Ванилихина О.В., Морозова Н.В., Николаева Е.В., Целковников Б.М. Методологическая культура педагога-музыканта. М.: Академия, 2002. 272 с.
- Абрамова Т.В. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя детской музыкальной школы : дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2000. 242 с.
- Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 368 с.
- Шапова Т.Н. Формирование исследовательской культуры будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 191 с.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 939 с.
- Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
- Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.
- Рубина Г.В., Симоненко В.Д. Применение ЭВМ в графической подготовке студентов. Брянск: БГПУ, 1992. 88 с.
- Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
- Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе / под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2011. 496 с.
- Загвязинский В.И., Грищенко Л.И. Основы методики высшей школы. Тюмень: ТГПУ, 1978. 92 с.
- Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной образовательной школе. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
- Педагогический словарь / под ред. И.А. Каирова. М.: АПН, 1960. 766 с.
- Смолкин А.М. Методы активного обучения. М.: Высшая школа, 1991. 176 с.
- Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
- Benin V.L. *Pedagogicheskaya kultura: filosofsko-sotsiologicheskii analiz* [Educational culture: philosopho-sociological analysis]. Ufa, Bashkirskiy gos. ped. universitet Publ., 1997, 144 p.
- Archazhnikova L.G. *Professiya – uchitel muziki* [Profession is a music teacher]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1984, 111 p.
- Kirnarskaya D.K., Kiyashchenko N.I., Tarasova K.V., Tsykina G.M. *Psikhologiya muzykalnoy deyatel'nosti: teoriya i praktika* [Psychology of music activity: theory and practice]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 638 p.
- Abdullin E.B., Vanilikhina O.V., Morozova N.V., Nikolaeva E.V., Tselkovnikov B.M. *Metodologicheskaya kultura pedagoga-muzykanta* [Methodological culture of a teacher-musician]. Moscow, Akademiya Publ., 2002, 272 p.
- Abramova T.V. *Razvitie professionalno-pedagogicheskoy kultury prepodavatelya detskoj muzykalnoj shkoly*. Diss. kand. ped. nauk [development of professional educational culture of a teacher of children's music school]. Belgorod, 2000, 242 p.
- Gribkova O.V. *Teoriya i praktika formirovaniya professionalnoy kultury pedagoga-muzykanta*. Diss. dokt. ped. nauk [Theory and practice of professional culture formation of a teacher-musician]. Moscow, 2010, 368 p.
- Shapova T.N. *Formirovanie issledovatel'skoy kultury budushchego pedagoga-muzykanta v protsesse professionalnoy podgotovki v vuze*. Diss. kand. ped. nauk [Development of research culture of future teacher-musician in the process of professional training at high school]. Tomsk, 2010, 191 p.
- Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkoviy slovar russkogo yazyka* [The Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Azbukovnik Publ., 1999, 939 p.
- Babansky Yu.K. *Optimizatsiya uchebno-vospitatelnogo protsessa* [Educational-bringing-up process optimization]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1982, 192 p.
- Lerner I.Ya. *Protsess obucheniya i ego zakonomernosti* [Educational process and its regularities]. Moscow, Znanie Publ., 1980, 96 p.
- Rubina G.V., Simonenko V.D. *Primenenie EVM v graficheskoy podgotovke studentov* [Computer application within the graphical training of students]. Bryansk, BGPU Publ., 1992, 88 p.
- Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from simulation to design]. Moscow, Smysl Publ., 2001, 365 p.
- Chernikova T.V., ed. *Gumanitarnye tekhnologii prepodavaniya v vysshey shkole* [Human teaching technologies in high school]. Moscow, Planeta Publ., 2011, 496 p.
- Zagvyazinsky V.I., Grishchenko L.I. *Osnovy didaktiki vysshey shkoly* [Basics of high school didactics]. Tyumen, TGPU Publ., 1978, 92 p.
- Babansky Yu.K. *Metody obucheniya v sovremennoy obrazovatel'noy shkole* [Educational methods in the modern educational school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1985, 208 p.
- Kairov I.A., ed. *Pedagogicheskii slovar* [Pedagogical dictionary]. Moscow, APN Publ., 1960, 766 p.

REFERENCES

- Isaeva I.F. *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya* [Teacher's professional educational culture]. Moscow, Akademiya Publ., 2004, 208 p.
- Bondarevsky E.V., ed. *Vvedenie v pedagogicheskuyu kulturu* [Introduction into educational culture]. Rostov-na-Donu, RGPU Publ., 1995, 170 p.

19. Smolkin A.M. *Metody aktivnogo obucheniya* [Methods of active learning]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1991, 176 p.
20. Dyachenko V.K. *Organizatsionnaya struktura uchebno-go protsessa i ee razvitiye* [Educational process organizational structure and its development]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 160 p.

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHERS-MUSICIANS

© 2015

A.V. Nasedkina, postgraduate student of Chair “Pedagogy and psychology”
Samara State Institute of Culture, Samara (Russia)

Keywords: professional educational culture; conditions; educational conditions; future teachers-musicians.

Abstract: Formation of professional educational culture of future teachers-musicians is one of the most important task of the modern music education. Nowadays, the competitive resource of teacher’s activity is not only special knowledge but also the professional educational culture providing his personality development. The level of professional educational culture influences the successful professional activity of a specialist, his competitiveness and professionalism. The study of the issue of formation of future teachers-musicians professional educational culture is caused by the modern requirements for teachers-musicians professional training and the demand of society for specialists with high level of professional educational culture. The study of modern state of this issue showed the necessity of determination and justification of educational conditions directed to the formation of professional educational culture of a future teacher-musician. This paper highlights the complex of educational conditions for the formation of professional educational culture of future teachers-musicians, which includes: the design of high school creative educational environment basing on the integration of its structural content-related components; the integration of psychology-educational and specific musical training of students for the future profession; the introduction of “Professional educational culture of a teacher-musician” special course to the educational process, which provides the application of specially developed complex of educational materials; the use of active forms and methods while implementing the process of formation of professional educational culture of future teachers-musicians. When choosing educational conditions, the author took into account the specificity of professional activity of future teachers-musicians. The conditions selected are immediately interconnected between each other. The author considers the notions of “condition”, “educational conditions”, gives the detailed characteristic of each condition and describes each condition peculiarities. The successful implementation of suggested educational conditions is the important factor for the specialists’ high-quality training directed to the formation of professional educational culture of the students.

ГИБКОСТЬ СПОРТСМЕНОВ УШУ 10–12 ЛЕТ РАЗЛИЧНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

© 2015

*Д.А. Рукоусев, тренер-преподаватель
Красноярская Детско-юношеская спортивная школа № 5, Красноярск (Россия)*

Ключевые слова: физиологическая гибкость; специальная гибкость; спортсмены ушу 10–12 лет; гибкость спортсменов ушу 10–12 лет различной квалификации; методы развития физиологической гибкости; тренировочный процесс; нормативы оценивания гибкости; программа развития гибкости; подвижность суставов; ушу; возраст спортсменов; квалификация спортсменов; тесты для измерения специальной гибкости.

Аннотация: В настоящей статье затрагиваются вопросы педагогического управления тренировочным процессом спортсменов ушу, методики развития и контроля гибкости спортсменов, а также особенности развития гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет различной квалификации.

Важность развития гибкости у спортсменов ушу объясняется не только тем, что она обеспечивает возможность выполнения специфических для данного вида спорта технических приемов (упражнений), но также и тем, что она служит базой для развития и других физических качеств и является основой их успешного развития.

В статье рассмотрены основные средства и методы развития гибкости у спортсменов ушу, определены комплексы упражнений, направленные на повышение уровня специальной гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет, а также проведено исследование динамики развития специальной гибкости в основных суставах в зависимости от квалификации спортсменов ушу 10–12 лет и выявлена взаимосвязь между подвижностью в различных суставах. В качестве методов исследования использовался метод поперечных срезов и корреляционный анализ данных.

Результаты исследования отражают положительную динамику показателей гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет в квалификационном аспекте, т. е. чем выше квалификация спортсменов, тем лучше уровень гибкости во всех суставах. С помощью корреляционного анализа выявлена взаимосвязь между подвижностью в различных суставах: высокая степень – тазобедренный сустав (все виды шпагатов), средняя степень – сгибание позвоночника (наклон) и сгибание-разгибание ноги в тазобедренных суставах (продольные шпагаты).

Проведенное исследование подкрепляет тезис об усовершенствовании методик и педагогических приемов развития специальной гибкости с целью повышения результатов спортсменов ушу на уровне спорта высших достижений.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет еще не была предметом отдельного научного исследования, однако отдельные ее аспекты рассматривались такими авторами, как Дж.С. Андерсен (2006), Л.Дж. Алтер (2001), М.А. Годик (1991), В.И. Лях (1989), Г.Н. Музруков (2010), А.В. Макаров (2010), Алтанчуулу (2007), Ван Линь (2007), П.И. Кривошапкина (2004), А.Ю. Гращенко (2003), М.М. Богачихин (2003), С.Л. Березнюк (2003) и др.

Особое внимание тренеров к активному развитию гибкости спортсменов ушу в течение наиболее благоприятного для этого возрастного периода – 10–12 лет обуславливается тем, что уровень подвижности в суставах представляет собой фундамент, на котором основывается технико-тактическое мастерство спортсмена и является одним из факторов, определяющим высокий результат на уровне спорта высших достижений [1–5].

Следует отметить, что анализ данных литературы последних двух-трех десятилетий позволяет прийти к заключению, что в постановке и изучении проблемы совершенствования методики развития гибкости в основном преобладали исследования, затрагивающие следующие ее аспекты: выявление факторов, обуславливающих уровень проявления гибкости (Л.П. Матвеев, В.М. Зациорский, М.А. Годик, Т.Г. Сергейцова, Б.В. Сермеев, Н.Н. Сорокин, И.Г. Калинин, А.М. Киселёв и др.) [6–11]; определение оптимальных компонентов нагрузки при повторном выполнении упражнений (Е.И. Кочурко, С.Л. Березнюк, Б.В. Сермеев, Л.П. Сергиенко, О.С. Васильев, А.Н. Белов, А.А. Семкин и др.) [10; 12–14];

поиск наиболее эффективных средств и методов (Л.П. Матвеев, В.М. Зациорский, В.И. Лях, В.К. Бальсевич, А.А. Гужаловский, А.Н. Белов, С.Л. Березнюк, В.С. Стариков, С.Б. Мельников и др.) [6; 7; 13–16].

Благодаря этим разработкам теоретические и методические основы развития подвижности в суставах существенно обогатились. Однако информация, содержащаяся в большинстве рекомендаций, представляет собой результаты разрозненных исследований, и в литературе отсутствуют единые методические установки при выборе стратегии развития гибкости в соответствии с особенностями двигательной функции у спортсменов ушу 10–12 лет.

В процессе анализа специальной литературы было установлено, что именно возраст 10–12 лет является оптимальным для развития гибкости спортсменов (В.К. Бальсевич, В.А. Запорожанов; В.И. Лях, П.В. Корпович, Ю.В. Верхошанский, О.В. Кустов, Л.П. Матвеев, М.А. Годик, Л.В. Волков, Н.Г. Озолин, А.А. Гужаловский, Д. Каунсилмен и др.) [8; 16; 17].

Однако вопрос заключается в том, что на сегодня в ушу остается нераскрытой проблема педагогического управления развитием гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет, вследствие чего работа над совершенствованием гибкости у спортсменов ушу строится преимущественно на основании опыта и интуиции тренера, поскольку объективных предпосылок к этому еще очень мало. Несмотря на работы указанных выше авторов, рассмотревших важные теоретические положения общей системы развития гибкости, в ушу остаются недостаточно разработанными разделы, связанные

с педагогическим контролем уровня развития гибкости у спортсменов ушу 10–12 лет, определением ее нормативных показателей. Не получили должного решения также вопросы, связанные с поиском рациональных форм и способов построения тренировочных занятий, раскрытия возможностей более эффективно использования разнообразных средств и методов тренировки. Совершенно очевидно, что данное положение, сложившееся в практике ушу, не удовлетворяет повышенные требования, предъявляемые к современному спорту.

Важность этих проблем и отсутствие их научной разработки в спортивном ушу послужили предпосылками для определения темы статьи и ее целевой направленности. Таким образом, цель статьи – исследовать динамику уровня специальной гибкости в основных суставах в зависимости от квалификации спортсменов ушу 10–12 лет, а также определить взаимосвязь между подвижностью в различных суставах.

Также нами были поставлены следующие задачи: а) рассмотреть основные средства и методы развития гибкости; б) определить комплексы стандартных тренировочных упражнений, направленных на развитие специальной гибкости спортсменов ушу 10–12 лет; в) исследовать динамику развития специальной гибкости в основных суставах в зависимости от квалификации спортсменов ушу 10–12 лет и определить взаимосвязь между подвижностью в различных суставах.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

При оценке эффективности упражнений, используемых для развития гибкости, целесообразным представляется распределение основных видов средств и методов по их целевой педагогической функции. К числу наиболее существенных признаков классификации средств развития гибкости можно отнести: анатомическое воздействие (суставы и мышечные группы); способ выполнения (индивидуальные и парные); наличие оборудования (с предметами и без предметов); тип движений (базовые движения или дополнительные).

Наиболее важным признаком можно считать первый, поскольку именно он определяет целевую направленность педагогического воздействия упражнений на гибкость. Второй, третий и четвертый классификационные признаки являются уточняющими, позволяющими тренеру или спортсмену сузить круг поиска необходимых средств, подбирая их по определенным характеристикам и учитывая имеющуюся в наличии материально-техническую базу [18; 19].

Схема разработки моделей стандартных заданий на развитие гибкости осуществлялась нами в следующей последовательности: 1) изучались типовые задачи тренировочных занятий спортсменов ушу на конкретном этапе обучения; 2) определялись основные суставы и группы мышц, принимающие участие в выполнении изучаемых (совершенствуемых) технико-тактических действий; 3) подбирались отдельные упражнения и их комплексы, повышающие амплитуду движений и тем самым создающие благоприятные предпосылки для овладения учебным материалом тренировочного занятия; 4) определялось место стандартных тренировочных заданий в уроке.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В результате проделанной работы было выделено две группы упражнений, направленных на развитие специальной гибкости спортсменов ушу: I группа – специальные упражнения на развитие гибкости жоугун (Г.Н. Музруков) [2; 20]; II группа – комплекс стандартных упражнений на развитие гибкости.

Все упражнения, составляющие каталог средств развития гибкости, были разбиты на 4 комплекса по 12–20 упражнений в каждом, подобранных по определенной ориентации. К сожалению, формат статьи не позволяет вместить более полное описание комплексов упражнений на развитие гибкости, общая характеристика комплексов представлена в таблице 1.

Для изучения динамики показателей специальной гибкости спортсменов ушу различного возраста и квалификации были отобраны восемь тестов, оценивающих уровень развития данного качества в четырех основных суставах: позвоночник, плечевые, тазобедренные и голеностопные.

Исследование производилось методом поперечных срезов. В общей сложности по каждому показателю специальной гибкости было проведено от 320 до 480 измерений. Гибкость в большинстве тестов измерялась в линейных размерах, разгибание стопы – с помощью гравитационного гониометра, шпагаты – планочным углом.

Для исследования динамики развития специальной гибкости в основных суставах в зависимости от квалификации спортсменов ушу 10–12 лет были обработаны результаты в контрольных упражнениях. Если проследить за изменениями выборочных средних значений, характеризующих подвижность в суставах в трех соседних квалификационных группах, то можно видеть, что в подавляющем большинстве случаев она тем больше, чем выше квалификация спортсменов (см. рисунок 1).

Самые низкие темпы прироста гибкости наблюдаются по результатам тестирования спортсменов в поперечном шпагате. Можно предполагать, что этот вид движения традиционно является наиболее трудным, как из-за больших массивов мышц, окружающих тазобедренные суставы, так и из-за отсутствия должного внимания к улучшению и поддержанию подвижности по этой оси сустава.

У начинающих спортсменов ушу (белый пояс), как правило, имеется односторонняя асимметрия в развитии подвижности в тазобедренных суставах, что проявляется в значительном расхождении при тестировании левого и правого продольных шпагатов. Это не является препятствием для выполнения первого квалификационного уровня. Максимальная амплитуда движений в тазобедренных суставах и в разгибании стопы при выполнении ударов ногами не требуется, поскольку на данном этапе спортсмены выполняют классические приемы, а не спортивные (без контакта с оборудованием или партнером). Под влиянием систематических занятий наблюдается постепенное «подтягивание» в уровне растяжимости отстающих групп мышц, спортсмены с желтым и синим поясом демонстрируют практически одинаковый уровень гибкости при выполнении этих тестов.

Таблица 1. Структура и характеристика комплексов упражнений на развитие гибкости

Комплекс упражнений	Технические приемы	Метод	Направленность воздействия
1 Динамические активные упражнения на гибкость и для проведения общей разминки	Удары руками и блоки	Многочасное растягивание	Растягивание мышц плеча и плечевого пояса, улучшение подвижности плечевого сустава (12 упражнений)
2 Активные статические упражнения на гибкость на основе Хатха-Йоги		Статическое растяжение	Растягивание мышц предплечья и кисти, улучшение подвижности локтевого и лучезапястного суставов (16 упражнений)
3 Упражнения предварительного напряжения мышц последующим их расслаблением	Удары ногами и стойки	Предварительное напряжение мышц последующим их расслаблением	Растягивание мышц внутренней поверхности бедра, улучшение подвижности тазобедренного сустава (20 упражнений)
4 Упражнения для совмещенного развития силы гибкости		Совмещенное с силовыми упражнениями развитие гибкости	Растягивание мышц голени, улучшение подвижности коленных и голеностопных суставов (11 упражнений)
5 Упражнения на развитие всех групп мышц и суставов	Все технические приемы	Жоугун	Растягивание мышц шеи и затылка, улучшение подвижности позвоночника. Растягивание мышц шеи и затылка, улучшение подвижности позвоночника. Растягивание мышц спины, улучшение подвижности позвоночника Растягивание мышц передней части туловища, улучшение подвижности позвоночника (50 упражнений)

* Источник: составлено автором статьи

В отличие от поперечного шпагата, достоверные положительные изменения в продольных шпагатах достигаются благодаря применяемым в ушу подготовительным движениям, связанным с выполнением значительного числа баллистических упражнений с большой амплитудой (махи ногами: прямой, наружу, вовнутрь, а также имитация ударов на различных уровнях: от низкого до высокого), входящих в программу практически каждого тренировочного занятия.

Некоторая тенденция к ухудшению гибкости у более квалифицированных спортсменов наблюдается лишь по отношению к двум дифференцированным показателям: подъему туловища, лежа на животе (у представителей желтого пояса), и подъему рук (желтый и синий пояс). По всей видимости, это можно объяснить взаимодействием комплекса факторов: возрастными изменениями спортсменов, ограниченным числом технических приемов, необходимых для выполнения или подтверждения квалификационного уровня, а также использованием не самых оптимальных методов и методических приемов для развития гибкости в различных детско-юношеских спортивных школах.

Помимо изучения динамики прироста показателей специальной гибкости спортсменов ушу 10–12 лет, нас интересовал вопрос взаимосвязи хорошей подвижности в одном суставе с такой же подвижностью в другом.

Для решения этого вопроса был использован корреляционный анализ (см. таблицу 2).

Анализ корреляционных зависимостей (см. таблицу 2) показывает, что у всего изучаемого контингента испытуемых высокая степень (от 0,7 до 1,0) соотношений между результатами в тестах наблюдается только по отношению к различным осям движения в одном суставе – тазобедренном (все виды шпагатов). Средняя (от 0,3 до 0,6) зависимость зафиксирована между сгибанием позвоночника (наклон) и сгибанием-разгибанием ноги в тазобедренных суставах (продольные шпагаты), а также сгибанием позвоночника и сгибанием стопы.

В возрастных группах 10 и 11 лет средняя степень соотношения дополнительно наблюдается между сгибанием позвоночника и отведением ноги в тазобедренном суставе, а также разгибанием позвоночника и сгибанием руки. Что касается возрастных диапазонов 10 и 12 лет, то аналогичная зависимость просматривается между разгибанием стопы и результатами в продольных шпагатах. Во всех остальных случаях взаимосвязь между подвижностью в различных суставах слабая.

Полученные данные согласуются с результатами Б.В. Сермеева [10]. В исследовании, проведенном на школьниках и спортсменах, ученым была выявлена высокая (от 0,4 до 0,8) степень корреляции только между двумя суставами: позвоночником и тазобедренным. Для остальных случаев характерны средние и низкие

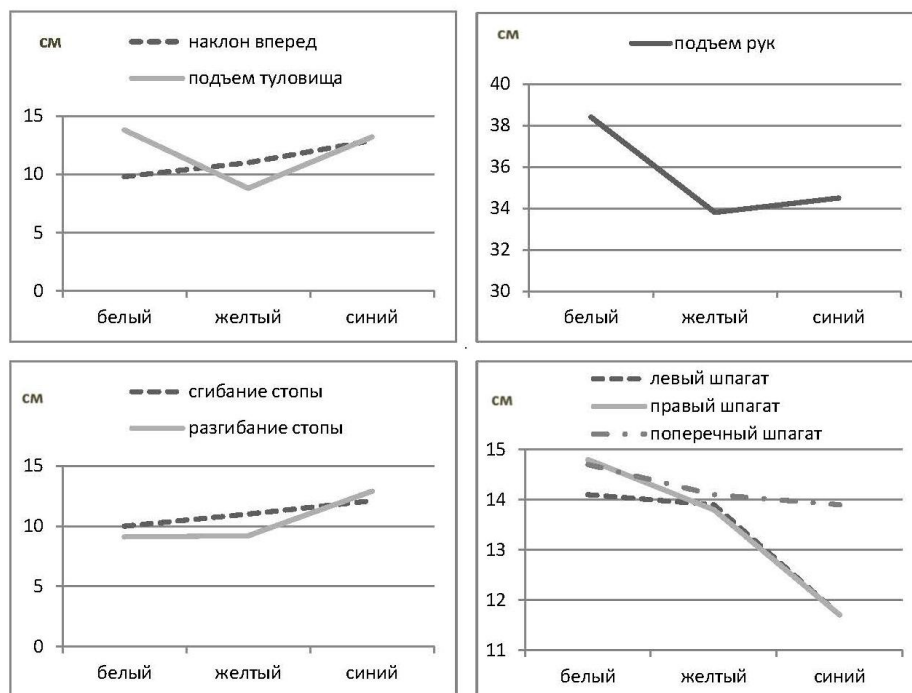


Рис. 1. Изменения в подвижности суставов спортсменов ушу различной квалификации

Таблица 2. Корреляционная зависимость между показателями специальной гибкости спортсменов ушу 10–12 лет

Показатели	Возраст, лет		
	10 (n=171)	11 (n=165)	12 (n=144)
Наклон вперед – подъем туловища	0,235±m	0,361±*	недостаточно
Наклон вперед – подъем рук	0,167±m	0,371±m*	недостаточно
Наклон вперед – сгибание стопы	0,599±m*	0,478±m*	0,502±m*
Наклон вперед – разгибание стопы	0,443±m*	недостаточно	0,223±m
Наклон вперед – левый шпагат	-0,548±m*	-0,489±m*	-0,338±m*
Наклон вперед – правый шпагат	-0,499±m*	-0,464±m*	-0,319±m*
Наклон вперед – поперечный шпагат	-0,303±m*	-0,380±m*	-0,274±m
Подъем туловища – подъем рук	0,410±m*	0,443±m*	0,295±m
Подъем туловища – сгибание стопы	недостаточно	0,219±m	недостаточно
Подъем туловища – левый шпагат	-0,190±m	-0,373±m*	недостаточно
Подъем туловища – правый шпагат	недостаточно	-0,363±m*	недостаточно
Подъем туловища – поперечный шпагат	недостаточно	-0,275±m	недостаточно
Подъем рук – сгибание стопы	0,172±m	недостаточно	0,208±m
Подъем рук – разгибание стопы	недостаточно	0,159±m	-0,345±m*
Подъем рук – левый шпагат	недостаточно	-0,301±m*	недостаточно
Подъем рук – правый шпагат	недостаточно	-0,326±m*	недостаточно
Подъем рук – поперечный шпагат	недостаточно	-0,249±m	недостаточно
Сгибание стопы – разгибание стопы	0,279±m	недостаточно	недостаточно
Сгибание стопы – левый шпагат	-0,247±m	-0,220±m	недостаточно
Сгибание стопы – правый шпагат	-0,286±m	-0,167±m	недостаточно
Сгибание стопы – поперечный шпагат	недостаточно	-0,185±m	недостаточно
Разгибание стопы – левый шпагат	-0,371±m*	-0,184±m	-0,459±m*
Разгибание стопы – правый шпагат	-0,395±m*	-0,254±m	-0,553±m*
Разгибание стопы – поперечный шпагат	-0,295±m	недостаточно	-0,503±m*
Левый шпагат – правый шпагат	0,925±m*	0,890±m*	0,810±m*
Левый шпагат – поперечный шпагат	0,828±m*	0,782±m*	0,809±m*
Правый шпагат – поперечный шпагат	0,796±m*	0,708±m*	0,854±m*

Примечание.
 1. Приведены соотношения показателей, статистически значимые хотя бы в одной возрастной группе.
 2. Звездочкой отмечены коэффициенты корреляции, свидетельствующие о сильной (0,7–1,0) и средней (0,3–0,6) взаимосвязи показателей.

коэффициенты корреляции, что автор объясняет высокой степенью специализации движений конечностей и неодинаковым уровнем тренированности мышечных групп.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы можем сделать вывод о том, что показатели специальной гибкости у спортсменов детерминированы не только уровнем их квалификации. Изменения показателей специальной гибкости обнаруживают достаточно высокую обусловленность от применяемых тренировочных воздействий (примерно 47-48 %). Результаты педагогического эксперимента дают нам основание утверждать, что концентрированное применение специально направленных воздействий позволяет не только эффективно использовать максимально высокие периоды естественного развития гибкости, но и предотвращать замедление темпов прироста и даже ухудшение этого качества в субкритических периодах развития организма спортсменов.

Наше исследование создало объективные предпосылки для более рационального построения тренировочного процесса спортсменов ушу с целью развития специальной гибкости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кустов О.В. Обоснование инновационной технологии обучения традиционному ушу детей младшего школьного возраста в процессе физического воспитания : дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 2009. 176 с.
2. Музруков Г.Н. Основы ушу. 3-е изд. М.: Пик, 2010. 644 с.
3. Тарасова Д.А., Гониянц С.А. Анализ степени сложности программ и факторы, препятствующие росту спортивного мастерства высококвалифицированных спортсменок сборной команды России по ушу-таолу // Молодые ученые–2009: Материалы всерос. форума. Т. 1. М., 2009. С. 60–63.
4. Алтанчулуу. Повышение эффективности физического воспитания в вузе средствами психофизического тренинга ушу : дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2007. 160 с.
5. Макаров А.В. Методика комплексного использования средств китайской оздоровительной гимнастики ушу в процессе непрерывных занятий по физическому воспитанию со студентами : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2010. 219 с.
6. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки. 3-е изд. М.: Теория и практика физической культуры, 2004. 274 с.
7. Зацюрский В.М. Физические качества спортсмена. Основы теории и методики воспитания. М.: Златоуст, 2006. 195 с.
8. Годик М.А. Спортивная метрология. 3-е изд. М.: Физкультура и спорт, 1998. 194 с.
9. Сергейцова Т.Г., Кшевин В.С., Давыдова И.Н. Развитие гибкости у юных гимнасток с использованием биомеханической стимуляции // Материалы научной и методической конференции по итогам работы в 1991–1992 годах. Хабаровск: Хабаровский ГИФК, 1993. С. 81.

10. Сермеев Б.В., Атаев К.И., Мерляк А.В. Физическое воспитание в семье. М.: Терра-спорт, 2004. 290 с.
11. Сорокин Н.Н. Специальные упражнения для развития гибкости и укрепления мышц позвоночного столба для мальчиков 12 лет // Спортивная борьба. М., 1974. С. 28–29.
12. Кочурко Е.И. Экспериментальное исследование взаимосвязи между подвижностью в суставах и техникой спортивной борьбы : дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1974. 175 с.
13. Березнюк С.Л., Вань Лю, Лянцунь Я. Боевая техника Ушу. Минск: Харвест, 1999. 512 с.
14. Белов Р.А. Исследование активной и пассивной подвижности в суставах и обоснование методики ее развития у девочек школьного возраста : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 1967. 19 с.
15. Лях В.И. Координационные способности школьников. Минск: Полымя, 1989. 160 с.
16. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.
17. Запорожанов В.А. Контроль в спортивной тренировке. 4-е изд. М.: Астрель, 2008. 155 с.
18. Гвоздева К.И. Методика развития гибкости. М.: МАМИ, 2006. 26 с.
19. Матвеев Л.П., Мельников С.Б. Методика физического воспитания с основами теории. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
20. Музруков Г.Н. Ушу в школьной программе // Спорт в школе. 2006. № 14. С. 3–48.

REFERENCES

1. Kustov O.V. *Obosnovanie innovatsionnoy tekhnologii obucheniya traditsionnomu ushu detey mladshogo shkolnogo vozrasta v protsesse fizicheskogo vospitaniya*. Diss. kand. ped. nauk [Justification of innovative technology of classical wushu training of primary-school aged children in the process of physical training]. Malakhovka, 2009, 176 p.
2. Muzrukov G.N. *Osnovy ushu* [Wushu basics]. 3rd ed. Moscow, Pik Publ., 2010, 644 p.
3. Tarasova D.A., Gonyants S.A. The analysis of the programs complexity level and the factors discouraging the growth of sports mastery of high-trained sports-women of the Russian Wushu-Taolu picked team. *Materialy vseros. foruma "Molodye uchenye-2009"*. Moscow, 2009, vol. 1, pp. 60–63.
4. Altanchuluu. *Povyshenie effektivnosti fizicheskogo vospitaniya v vuze sredstvami psikhofizicheskogo treninga ushu*. Diss. kand. ped. nauk [Improvement of efficiency of physical training in high school by means of psychophysical Wushu training]. Ulan-Ude, 2007, 160 p.
5. Makarov A.V. *Metodika kompleksnogo ispolzovaniya sredstv kitayskoy ozdorovitelnoy gimnastiki ushu v protsesse nepreryvnykh zanyatiy po fizicheskomu vospitaniyu so studentami*. Diss. kand. ped. nauk [Technique of complex use of Chinese Wushu recreative gymnastics in the process of continuous physical education activities of the students]. Kirov, 2010, 219 p.
6. Matveev L.P. *Osnovy sportivnoy trenirovki* [Basics of sports training]. 3rd ed. Moscow, Teoriya i praktika fizicheskoy kultury Publ., 2004, 274 p.

7. Zatsiorsky V.M. *Fizicheskie kachestva sportsmena. Osnovy teorii i metodiki vospitaniya* [Physical qualities of a sportsman. Basics of theory and education methods]. Moscow, Zlatoust Publ., 2006, 195 p.
8. Godik M.A. *Sportivnaya metrologiya* [Sports metrology]. 3rd ed. Moscow, Fizkultura i sport Publ., 1998, 194 p.
9. Sergeytsova T.G., Kshevin V.S., Davydova I.N. Development of flexibility of young woman gymnasts using the biomechanical drive. *Materialy nauchnoy i metodicheskoy konferentsii po itogam raboty v 1991–1992 godakh*. Khabarovsk, Khabarovskiy GIFK Publ., 1993, p. 81.
10. Sermeev B.V., Ataev K.I., Merlyak A.V. *Fizicheskoe vospitanie v semye* [Physical education in the family]. Moscow, Terra-sport Publ., 2004, 290 p.
11. Sorokin N.N. Special exercises for flexibility development and back exercises for 12 years-aged boys. *Sportivnaya borba*. Moscow, 1974, pp. 28–29.
12. Kochurko E.I. *Ekspperimentalnoe issledovanie vzaimosvyazi mezhdu podvizhnostyu v sustavakh i tekhnikoy sportivnoy borby*. Diss. kand. ped. nauk [Experimental study of interrelation between the joints flexibility and the technique of amateur wrestling]. Minsk, 1974, 175 p.
13. Bereznyuk S.L., Vanyi Lyu, Lyantsun Ya. *Boevaya tekhnika Ushu* [Wushu martial technique]. Minsk, Kharvest Publ., 1999, 512 p.
14. Belov R.A. *Issledovanie aktivnoy i passivnoy podvizhnosti v sustavakh i obosnovanie metodiki ee razvitiya u devochek shkolnogo vozrasta*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Study of active and passive joints flexibility and justification of methods of its development with school-aged girls]. Moscow, 1967, 19 p.
15. Lyakh V.I. *Koordinatsionnye sposobnosti shkolnikov* [Coordination abilities of schoolchildren]. Minsk, Polymya Publ., 1989, 160 p.
16. Balsevich V.K. *Ontokineziologiya cheloveka* [Human ontokinesiology]. Moscow, Teoriya i praktika fizicheskoy kultury Publ., 2000, 275 p.
17. Zaporozhanov V.A. *Kontrol v sportivnoy trenirovke* [Control in athletic training]. 4th ed. Moscow, Astrel Publ., 2008, 155 p.
18. Gvozdeva K.I. *Metodika razvitiya gibkosti* [Flexibility development methods]. Moscow, MAMI Publ., 2006, 26 p.
19. Matveev L.P., Melnikov S.B. *Metodika fizicheskogo vospitaniya s osnovami teorii* [Methods of physical education with theory basics]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991, 191 p.
20. Muzrukov G.N. Wushu in school program. *Sport v shkole*, 2006, no. 14, pp. 3–48.

FLEXIBILITY OF 10-12 YEARS-OLD WUSHU ATHLETES OF DIFFERENT QUALIFICATIONS

© 2015

D.A. Rukosuev, coach and teacher
Children's and Youth Sports School № 5, Krasnoyarsk (Russia)

Keywords: physiological flexibility; special flexibility; 10-12 years-old Wushu athletes; flexibility of 10-12 years-old wushu athletes of different qualifications; methods of physiological flexibility development; training process; flexibility assessment standards; program for flexibility development; flexibility of joints; Wushu; age of sportsmen; qualification of sportsmen; tests for special flexibility measurement.

Abstract: This paper covers the issues of pedagogical management of Wushu sportsmen training process, methods of development and control of sportsmen flexibility, as well as the peculiarities of flexibility development with the 10-12 years-old Wushu sportsmen of different qualification. The importance of wushu athletes flexibility development is explained not only by the fact that it provides the ability to perform techniques (exercises) specific for this sport, but also by the fact that Wushu athletes flexibility is the base for other physical qualities and is the basis for their successful development. The paper considered the main means and methods for Wushu sportsmen flexibility development, defined the exercise sets directed to the improvement of special flexibility level with the 10-12 years-old Wushu athletes, studied the dynamics of development of special flexibility in the main joints depending on the qualification of the 10-12 years-old Wushu athletes, and revealed the interrelation between the flexibility in various joints. The author used the cross-section method and the correlation data analysis as the research methods.

The research results reflect positive dynamics of 10-12 years-old Wushu athletes flexibility indicators in qualification aspect, that is to say, the higher is the sportsmen qualification, the better is the flexibility degree in all joints. Using the correlation analysis, the authors revealed the interrelation between the flexibility in different joints: high degree – hip joint (all types of splits), middle degree – back flexion (bents) and flexion and extension of leg in hip joints (forward splits).

This research proves the thesis about the development of methods and instructional techniques for special flexibility development in order to improve the results of Wushu athletes at the level of high performance sport.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ САМОКОНТРОЛЯ СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ЛИЧНОСТИ

© 2015

Е.Н. Рябинова, доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры «Высшая математика и прикладная информатика»
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)
Е.И. Жукова, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт»
Самарский государственный университет путей сообщения, Самара (Россия)

Ключевые слова: профессиональная надежность личности; физическая подготовленность; работоспособность; физиология трудовой деятельности.

Аннотация: Рассмотрен вопрос об актуальности формирования у будущих специалистов профессиональной надежности личности на занятиях физической культурой. Обеспечение профессиональной надежности личности – одна из основных задач психологии труда, которая приобретает наибольшее значение в профессиях, связанных с повышенными требованиями к человеку, высокой ценой ошибки, ответственностью, экстремальностью условий, риском для здоровья и жизни. Дано определение профессиональной надежности личности как интегративного свойства индивидуума, обладающего определенными характеристиками. Одно из современных направлений по обеспечению профессиональной надежности личности связано с разработкой оздоровительных программ, в основу которых положена организация образа жизни и рабочего места.

В результате теоретического анализа нормативных документов и прикладных исследований профессиональной деятельности выпускников вузов нами была разработана и внедрена в учебный процесс рабочая тетрадь самоконтроля студента как средство формирования профессиональной надежности личности. Она включает комплекс контрольных испытаний, тестов, наблюдение за состоянием здоровья, позволяя анализировать изменения организма как физических, так и психологических показателей обучающихся, направлена на изучение и оценку показателей профессионально важных личностных качеств студентов. Разработанная рабочая тетрадь самоконтроля студента также содержит информацию и рекомендации по соблюдению принципов здорового образа жизни с целью улучшения и поддержания здоровья. Фиксируя данные состояния здоровья, физической подготовки и развития, студент может проанализировать изменения физических и психологических показателей организма. На основе этих показателей и рекомендаций можно объективно оценивать уровень своего здоровья, заблаговременно принимать меры по восстановлению организма после трудовой деятельности средствами и методами физической культуры.

Регулярный анализ рабочей тетради самоконтроля вырабатывает привычку у студентов к старшим курсам более внимательно относиться к своему здоровью, повышая свое функциональное состояние и работоспособность организма, что способствует созданию благоприятного функционального фона жизнедеятельности будущего специалиста, формируя необходимые качества профессиональной надежности личности в избранной профессии.

Современные социальные и экономические условия в стране требуют от выпускников технических университетов не только достаточный уровень и объем специальных знаний, но и необходимую психологическую, физиологическую и физическую подготовленность, являющуюся биосоциальным базисом, гарантирующим высокую работоспособность и стрессоустойчивость профессионала. В связи с этим становится актуальным формирование профессиональной надежности личности (ПНЛ) в процессе обучения и разработка средств и методов для его осуществления.

Под ПНЛ будем понимать интегрированное свойство индивидуума, указывающее на безошибочное выполнение возложенных на него обязанностей (функций) в течение требуемого времени при заданных условиях деятельности. Это является результатом надежного функционирования различных подсистем организма и психики человека: выносливость мышц спины, туловища, живота, шеи, большая точность в движении рук и пальцев, развитая способность выдерживать высокие эмоциональные и информационные нагрузки, однообразную умственную работу, устойчивость и объем внимания, умение быстро перерабатывать информацию и сохранять работоспособность в заданном временном интервале.

Результатом обучения в вузе является подготовка конкурентоспособного профессионала, совершенствование мер воздействия, обеспечивающих развитие профессионально важных личностных свойств и качеств будущего специалиста. Все это обеспечит высокую эффективность в дальнейшей трудовой деятельности [1–4], которая оказывает сильное влияние на здоровье специалиста, часто отрицательно сказываясь на его самочувствии: монотонность, нервное напряжение, утомление, рост профессиональных заболеваний и т. д. ухудшают его трудовую способность.

Анализ научной, нормативной литературы и исследований показал, что, несмотря на достижения современной цивилизации, изменения в экономике, технологиях производства, условиях комплексной автоматизации профессиональной деятельности специалистов, произошло существенное снижение величины физических нагрузок и объема двигательной активности, также ухудшение экологических факторов привело к резкому снижению здоровья населения. В Российской Федерации 73 % населения страдает теми или иными заболеваниями, находясь в пред- или послеболезненном состоянии, из-за чего работоспособность существенно снижена. Бурный рост количества хронических заболеваний,

снижение физиологических и функциональных резервов организма, работоспособности и эффективности профессиональной деятельности специалистов приводят к потере (30–35 %) производительного времени и экономическим убыткам на производстве [5], вместе с тем предъявляются требования профессиональной надежности ее исполнения – достижение безошибочного и своевременного выполнения действий, функционирование различных подсистем организма и психики человека [6–8]. Развитие и содержание ПНЛ определяется достижениями в области психологии и физиологии труда, эргономики, авиариологии и других научных дисциплинах [9–11].

Она включает в себя профессиональный опыт (знания, навыки, умения), а также духовный компонент, представленный профессиональными или личностными качествами, приобретенными индивидуумом в процессе профессиональной подготовки (М.А. Аكوпова, 2003; В.А. Андреева, 2001; В.Г. Афанасьева, 1981; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003; А.А. Вербицкий, 1991; Р.П. Гареев, 2004).

Физическое воспитание для студентов в вузе является одним из средств подготовки к трудовой деятельности. Оно включает в себя формирование необходимых трудовых навыков для повышения эффективности труда, правильное использование активного отдыха, профилактику профессиональных заболеваний, психофизическую подготовку, приспособление к социальной среде [6; 12]. Студенту необходимы знания как практического, так и теоретического характера: умение использовать информацию о собственном организме поможет следить за собственным здоровьем, своевременно предупреждать состояние утомления и переутомления при физической и умственной работе, выявлять средства и методы для восстановления организма, познавать самого себя [13].

Целью данного исследования является повышение качества подготовки студентов за счет теоретического обоснования, разработки и внедрения методического обеспечения формирования ПНЛ.

Предлагаемая рабочая тетрадь студента разработана для регулярного наблюдения за состоянием здоровья индивидуума, его физическим развитием и подготовленностью. В содержании рабочей тетради представлены бланки протоколов для анализа результатов, сведения о методиках психодиагностики и функциональных систем организма, цели и условия их применения, обработка и интерпретация результатов тестирования, информация о правильности проведения и выполнения контрольных упражнений, меры предосторожности травматизма на занятиях, требования к входным знаниям, умениям и компетенциям студента по физической культуре. Эта информация помогает обучающимся проводить самоконтроль, анализировать изменения организма как физических, так и психологических показателей. Самоконтроль является дополнением к врачебному контролю.

Целью самоконтроля является обучение методам регистрации и оценивания индивидуальных объективных (вес, пульс, дыхание, мышечная сила и т. д.) и субъективных (самочувствие, сон, аппетит, работоспособность и т. д.) данных [8; 14; 15], отражающих физическое состояние, параметры физического развития, степень тренированности и состояния здоровья [15; 16].

Каждому студенту с 1-го курса предлагается вести рабочую тетрадь, в которой учитываются личные данные: на первых занятиях физической культурой фиксируются основные показатели здоровья, физического развития и подготовленности, функциональные возможности организма и психологические качества организма (таблица 1). Функциональная подготовленность организма измеряется тестами: «Ортостатическая проба» – сравнение показателей частоты пульса при переходе из положения лежа в положение стоя; «Проба Руфье» – рассчитывается по формуле и представляет разницу в пульсе до и после нагрузки; «Проба Штанге» – задержка дыхания на вдохе; «Проба Генчи» – задержка дыхания на выдохе; жизненная емкость легких (ЖЕЛ) измеряется с помощью прибора (спирометра) [2; 8; 17–20].

Контрольные показатели физического развития, подготовленности и функциональные возможности организма проводятся один раз в начале или конце семестра; тестирование психических качеств организма – в конце каждого учебного года.

Желательно, чтобы рабочая тетрадь самоконтроля студента велась регулярно, а не только на занятиях физической культурой. Основными показателями самоконтроля и критериями их оценки являются самочувствие, сон, масса тела, пульс, аппетит, потоотделение, желание заниматься, работоспособность, сведения о нарушении режима дня, болевые ощущения и т. д. [11; 12; 14]. В таблице 2 приведен фрагмент рабочей тетради самоконтроля студента.

Результаты самоконтроля фиксируются с целью их периодического анализа (сначала совместно с преподавателем, тренером, врачом, а затем и самостоятельно).

Объем наблюдений в рабочей тетради самоконтроля студента, в зависимости от конкретных условий (болезни, травмы) и интереса занимающихся (преподавателя, врача), может быть расширен дополнительными показателями (эмоциональное состояние, интенсивность нагрузки занятия, дополнительные физические упражнения, уровень работоспособности – Гарвардский степ-тест и т. д.). Важным является анализ динамики данных показателей на протяжении определенного периода занятий. Данные результатов тестирований и методика их проведения, по которым студенты могут проанализировать свое физическое состояние, подготовленность и развитие организма, приведены в рабочей тетради. Сопоставляя накопленные данные с данными врача по периодам, можно сделать соответствующие выводы о состоянии занимающихся, разработать рекомендации, внести коррективы в содержание и методику занятий [4].

На занятиях физической культурой необходимо соблюдать требования, касающиеся условий проведения и организации занятий, соблюдения методических принципов и гигиенических требований, для предотвращения травматизма. Травматизм на занятиях может быть обусловлен рядом факторов: условиями проведения занятий, нарушением методических принципов, организационных норм и гигиенических требований [12; 16]. Полный список требований и факторов предотвращения травматизма также приведен в рабочей тетради. Сведения по основам планирования и распределения нагрузки позволят студентам научиться грамотно проводить учебно-тренировочные занятия, самостоятельно

Таблица 1. Основные психофизиологические показатели

№	ТЕСТ	РЕЗУЛЬТАТЫ					
		Семестр					
		I	II	III	IV	V	VI
<i>ПОКАЗАТЕЛИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>							
1.	Рост, см						
2.	Масса тела, кг						
3.	Окружность грудной клетки						
4.	Сила кисти (динамометрия): правая рука левая рука						
<i>ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗМА</i>							
1.	Ортостатическая проба						
2.	Проба Руфье						
3.	Проба Штанге						
4.	Проба Генчи						
5.	ЖЕЛ (жизненная емкость легких)						
<i>КОНТРОЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ</i>							
1.	Бег на 3 000 (2 000) км						
2.	Бег на 100 м						
3.	Прыжок в длину с места						
4.	Силовые упражнения (пресс, подтягивание)						
5.	Наклон тела стоя						
7.	Плавание						
8.	Статическое равновесие						
<i>КОНТРОЛЬНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ</i>							
1.	Концентрация внимания						
2.	Устойчивость внимания						
3.	Переключаемость внимания						
4.	Распределение внимания						
5.	Кратковременная память						
6.	Объем памяти						
7.	Мышление						

Таблица 2. Фрагмент рабочей тетради самоконтроля

Показатели организма	Вид спорта		Семестр			
	Дни занятий					
	2 сентября	6 сентября	9 сентября	13.09	16.09	
Самочувствие	хорошее	удовлетворит.	хорошее			
Сон	8 ч, хороший	6 ч, беспокойный	8 ч, хороший			
Работоспособность	хорошая	хорошая	пониженная			
Аппетит	хороший	умеренный	плохой			
Потоотделение	обильное	умеренное	умеренное			
Желание тренироваться	большое	есть	нет			
Работоспособность	хорошая	удовлетворит.	пониженная			
Болевые ощущения	в животе	нет	головные боли			
Нарушение режима дня	нет	да (какое)	нет			
Пульс: <i>лежа</i>	64 удар/мин	62 удар/мин	65 удар/мин			
<i>стоя</i>	74 удар/мин	76 удар/мин	80 удар/мин			
<i>разница (лежа и стоя)</i>	10 удар/мин	14 удар/мин	15 удар/мин			
<i>до тренировки</i>	62 удар/мин	62 удар/мин	80 удар/мин			
<i>после тренировки</i>	74 удар/мин	72 удар/мин	94 удар/мин			
АД	125/75	120/70	130/80			
Спирометрия	3200	3000	3100			
Дыхание (за 1 мин)	18	16	16			
Вес, кг	51,4	52,1	51,8			

дозировать физическую нагрузку и осуществлять подготовку к участию в соревнованиях и сдаче контрольных нормативов.

Анкетирование студентов 3-х курсов, регулярно пользующихся рабочей тетрадью на протяжении всех годов обучения (вопросы анкетирования были сформулированы на основе информационных данных рабочей тетради самоконтроля студента), выявило более осознанное отношение к занятиям физической культурой, чем на 1-м курсе. Студенты имеют понятия о средствах, методах и технике безопасности на занятиях, владеют информацией о влиянии физической нагрузки на организм, могут подобрать комплекс упражнений в зависимости от состояния здоровья и его дозировать, дополнительно уделяют внимание занятиям в свободное время, посещая спортивные секции по интересам. Также было выявлено, что студенты старших курсов в течение года болеют в 1-2 раза реже и период выздоровления на 2-3 дня короче, функциональные возможности организма в среднем стали на 16 % и контрольные упражнения психологических качеств на 7,6 % выше.

Сравнения контрольных нормативов среди студентов 3-х курсов экспериментальной и контрольной групп показали улучшения в пользу пользующихся рабочей тетрадью (бег на 3 км лучше на 1,6 с, на 100 м – на 1,3 с; прыжок в длину с места лучше на 2 см, подтягивание на перекладине на 4 раза больше, сила кисти – динамометрия правая на 2 единицы, левая – на 5 единиц выше). Основываясь на данные результатов в рабочей тетради, студент может и в дальнейшем анализировать, корректировать свою физическую, психологическую подготовленность и функциональные возможности организма.

Помимо обязательных занятий по расписанию, в выходные и каникулярные периоды студенты старших курсов экспериментальной группы используют фоновые виды физической культуры: прогулки, туристические походы, средства закаливания, используют упражнения для восстановления работоспособности (физкультминутки, физкультпаузы), ведут здоровый образ жизни, искореняя вредные привычки (курение, алкоголь) и т. д. Можно отметить, что регулярный анализ рабочей тетради самоконтроля вырабатывает привычку к старшим курсам более внимательно относиться к своему здоровью, повышая свое функциональное состояние и работоспособность организма, что способствует созданию благоприятного функционального фона жизнедеятельности будущего специалиста, формируя необходимые качества ПНЛ в избранной профессии.

Это позволяет сделать вывод: рабочая тетрадь самоконтроля студента помогает будущему специалисту совместно с преподавателем и врачами объективно оценивать и анализировать уровень сформированности личной профессиональной надежности и может быть использована как средство формирования ПНЛ. Привычка к регулярному анализу своего состояния здоровья поможет самостоятельно поддерживать форму, заблаговременно принимая меры по восстановлению организма средствами и методами физической культуры, поддерживая необходимые двигательные умения и навыки для своей профессиональной деятельности. Хо-

рошее физическое, психологическое и нравственное здоровье способствует высокой работоспособности будущего выпускника вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружинина В.Н. Психология. СПб.: Питер, 2003. 656 с.
2. Анищенко В.С. Физическая культура: Методико-практические занятия студентов. М.: Изд-во РУДН, 1999. 165 с.
3. Бабинцев Н.А., Максин Б.В., Бабинцева А.И. Физическое воспитание студентов вузов железнодорожного транспорта. М.: Маршрут, 2005. 116 с.
4. Барчуков И.С. Физическая культура. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 255 с.
5. Грачев О.К., Харламова Е.В. Физическая культура. М.: MapT, 2005. 464 с.
6. Васельцова И.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов транспортного вуза. Самара: СамГУПС, 2007. 137 с.
7. Козупица Г.С., Васельцова И.А., Биленькая О.Н. Физическое воспитание в системе высшего профессионального образования: проблемы, перспективы. Самара: СамГУПС, 2011. 158 с.
8. Ильинич В.И. Физическая культура студента и жизнь. М.: Гардарики, 2010. 368 с.
9. Крук В.М. Психология надежности специалиста: история и современность // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. № 1. С. 150–158.
10. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. М.: Институт психологии РАН, 1998. 288 с.
11. Крылов А.А. Психология. М.: Проспект, 2005. 495 с.
12. Ильинич В.И. Физическая культура студента. М.: Гардарики, 2001. 448 с.
13. Земсков А.С. Развитие выносливости: проблемы, эволюция, методы. Самара: СГПУ, 2001. 120 с.
14. Черевко Л.В., Подкрытова Н.С., Качетыгин В.М. Самоконтроль спортсмена. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2003. 23 с.
15. Дубровский В.И. Лечебная физкультура и врачебный контроль. М.: Медицинское информационное агентство, 2006. 598 с.
16. Жукова Е.И. Аэробика. Организация занятий в вузе. Самара: СамГУПС, 2014. 157 с.
17. Быков В.С. Физическое воспитание студентов. 4-е изд. Челябинск: ЮУрГУ, 2006. 108 с.
18. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте. 5-е изд. М.: Академия, 2009. 272 с.
19. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2000. 480 с.
20. Рябинова Е.Н., Земсков А.С., Жукова Е.И. Педагогический контроль и оценка уровня профессионально важных качеств личности у студентов в процессе физического воспитания // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 3. С. 174–181.

REFERENCES

1. Druzhinina V.N. *Psikhologiya* [Psychology]. S. Petersburg, Piter Publ., 2003, 656 p.
2. Anishchenko V.S. *Fizicheskaya kultura: Metodiko-prakticheskie zanyatiya studentov* [Physical education: methodological and practical lessons for students]. Moscow, RUDN Publ., 1999, 165 p.
3. Babintsev N.A., Maksin B.V., Babintseva A.I. *Fizicheskoe vospitanie studentov vuzov zhelezнодорожного транспорта* [Physical education of the railway service university students]. Moscow, Marshrut Publ., 2005, 116 p.
4. Barchukov I.S. *Fizicheskaya kultura* [Physical culture]. Moscow, YuNITI-DANA Publ., 2003, 255 p.
5. Grachev O.K., Kharlamova E.V. *Fizicheskaya kultura* [Physical culture]. Moscow, MarT Publ., 2005, 464 p.
6. Vaseltsova I.A. *Professionalno-prikladnaya fizicheskaya podgotovka studentov transportnogo vuza* [Vocational and applied physical training of transport university students]. Samara, SamGUPS Publ., 2007, 137 p.
7. Kozupitsa G.S., Vaseltsova I.A., Bilenkaya O.N. *Fizicheskoe vospitanie v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya: problemy, perspektivy* [Physical education in the system of higher vocational education: problems and perspectives]. Samara, SamGUPS Publ., 2011, 158 p.
8. Ilyinich V.I. *Fizicheskaya kultura studenta i zhizn'* [Physical education of a student and the life]. Moscow, Gardariki Publ., 2010, 368 p.
9. Kruk V.M. Psychology of expert's reliability: history and modernity. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta*, 2011, no. 1, pp. 150–158.
10. Bodrov V.A., Orlov V.Ya. *Psikhologiya i nadezhnost': chelovek v sistemakh upravleniya tekhnikoy* [Psychology and reliability: a human in the systems of technology management]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 1998, 288 p.
11. Krylov A.A. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Prospekt Publ., 2005, 495 p.
12. Ilyinich V.I. *Fizicheskaya kultura studenta* [Student's physical culture]. Moscow, Gardariki Publ., 2001, 448 p.
13. Zemskov A.S. *Razvitie vynoslivosti: problemy, evolyutsiya, metody* [Development of endurance: problems, evolution, methods]. Samara, SGPU Publ., 2001, 120 p.
14. Cherevko L.V., Podkrytova N.S., Kachetygin V.M. *Samokontrol sportsmena* [Self-control of a sportsman]. Bishkek, KRSU Publ., 2003, 23 p.
15. Dubrovsky V.I. *Lechebnaya fizkultura i vrachebny kontrol'* [Therapeutic exercise and medical supervision]. Moscow, Meditsinskoe informatsionnoe agentstvo Publ., 2006, 598 p.
16. Zhukova E.I. *Aerobika. Organizatsiya zanyatij v vuze* [Aerobics. Organization of classes at the university]. Samara, SamGUPS Publ., 2014, 157 p.
17. Bykov V.S. *Fizicheskoe vospitanie studentov* [Physical education of the students]. 4th ed. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2006, 108 p.
18. Zheleznyak Yu.D., Petrov P.K. *Osnovy nauchno-metodicheskoy deyatelnosti v fizicheskoy kulture i sporte* [Fundamentals of scientific and methodological activities in physical education and sports]. 5th ed. Moscow, Akademiya Publ., 2009, 272 p.
19. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V.S. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Theory and Methodology of Physical Education and Sport]. Moscow, Akademiya Publ., 2000, 480 p.
20. Ryabinova E.N., Zemskov A.S., Zhukova E.I. Pedagogic control and assessment of the level of professionally important qualities of the students of transport university in the process of physical education. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2014, no. 3, pp. 174–181.

WORKBOOK AS A MEANS OF PROFESSIONAL RELIABILITY FORMATION OF A PERSON

© 2015

E.N. Ryabinova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Professor of the Chair "Higher Mathematics and Applied Informatics"
Samara State Technical University, Samara (Russia)

E.I. Zhukova, Assistant Professor of the Chair «Physical Education and Sport»
Samara State University of Railways, Samara (Russia)

Keywords: professional reliability of a person; physical qualification; capacity for work; physiology of work.

Abstract: The paper considers the issue of importance to form professional reliability of a person as a future specialist at the classes on physical education. To secure professional reliability of a person is one of the main objectives in labour psychology which becomes the most important in the professions related to the increased requirements to a person, high cost of the error, responsibility, extreme conditions, health and life risk. The authors define professional reliability of a person as an integrative feature of an individual possessing certain characteristics. One of the modern trends to ensure reliability of the professional identity is linked to the development of health programs, which are based on the organization of living and working space.

A theoretical analysis of regulatory documents and applied research of professional activity of graduates allow the authors to develop and implement a workbook into educational process as a means of self-formation of the individual's professional reliability. It includes a set of tests, evaluation tests, health monitoring which allows the students to analyze changes in the body, both physical and mental performance, and is aimed to explore and assess the performance of professionally important personal qualities of the students. The designed workbook for students' self-control also contains information and recommendations on implementation of the healthy lifestyle principles in order to improve and maintain health. Fixing one's health data, physical fitness and development, the student can analyze the changes in the physical and psychological state of the organism. Based on these indicators and recommendations one can objectively assess the level of one's health to take measures in advance to restore the body after work by means and methods of physical culture.

Regular analysis of the workbook generates the habit of self-control in students of senior courses and makes them more attentive to their health through development of their functional status and health of the body which, in its turn, contributes to creating a favorable functional background of future specialist's life, forming the necessary qualities of professional reliability of the person in the chosen profession.

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2015

Е.Е. Саламин, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание»

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, Комсомольск-на-Амуре (Россия)

В.Ф. Балашова, доктор педагогических наук, доцент

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: профессионально важные волевые качества; физическая культура; компетентность; бакалавриат.

Аннотация: В педагогическом исследовании авторы рассматривают условия, методы и средства, необходимые для воспитания и совершенствования профессионально важных волевых качеств у студентов технического вуза.

Понимание значимости физической культуры для гармоничного духовного и психофизического развития личности студента обусловило включение дисциплины «Физическая культура» в федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения по всем специальностям и направлениям подготовки как обязательной.

Разрабатывая образовательную программу по дисциплине «Физическая культура» для студентов ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», авторы исходили из требований ФГОС к образовательному результату подготовки в виде сформированных общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников вуза по направлениям технического профиля.

В исследовании методом анкетирования была определена группа волевых качеств, признанных приоритетными абсолютным большинством респондентов. В их числе самостоятельность, смелость, организованность, решительность, дисциплинированность, целеустремленность и др.

В целях воспитания волевых качеств в созданной авторами модели выпускника – будущего специалиста технического профиля выделены: целевые установки (цель этапов совершенствования); воспитывающая проблемно-поисковая среда (физкультурная деятельность в процессе физического воспитания); информационно-методическое обеспечение (средства и методы физической культуры); критерии определения уровней сформированности профессионально значимых волевых качеств; компоненты волевой саморегуляции с выходом на способность и, соответственно, на готовность выпускников к успешной (плодотворной) профессиональной деятельности.

Современные педагоги-исследователи при рассмотрении результатов воспитания человека уделяют большое внимание интеграции, объединению внутри образовательного процесса поведенческих и мотивационно-когнитивных компонентов. Это объединение находит свое применение в рамках компетентного подхода, центральными понятиями которого являются «компетентность» и «компетенция» [1–5].

Анализ отечественных и зарубежных исследований компетентного подхода к образованию выявил общность мнений большинства ученых относительно того, что компетентность всегда формируется и проявляется в деятельности. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности [6–8; 1; 9].

Существует два фактора, определяющих структуру профессионального образования во всех отраслях. Первый из них – это структура деятельности, второй – структура области изучения. Любая профессиональная деятельность в основе своей является интегрирующей, так как предполагает наличие у субъекта знания различных наук и содержит разные виды трудовой деятельности или их элементы. Для профессионального осуществления трудовой деятельности необходима соответствующая *профессиональная подготовка*, которая подразумевает овладение комплексом специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения работы в определенной области. В рамках компетентного подхода наряду с профессиональной подготовкой предполагается и формирование профессио-

нально значимых качеств личности будущего специалиста, способствующих более эффективной реализации трудовой деятельности [10–12].

В современных условиях повышения объема специальной учебно-методической информации, изменчивой модальности в физической и психологической нагрузке, оказываемой на организм обучающегося в процессе освоения образовательной программы, успешное формирование профессиональных компетенций возможно лишь при проявлении со стороны студента ежедневных *волевых усилий*.

К проблеме изучения волевых качеств обращались многие отечественные и зарубежные ученые, в числе которых наиболее известны работы А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.В. Петровского, Е.Ц. Пуни и других. В исследованиях А.П. Ильина [13] сила воли трактуется как определенная внутренняя энергия, которая помогает человеку добиваться поставленной цели.

Не вызывает сомнений, что физическая культура и спорт, как никакой другой вид деятельности, обладают огромным потенциалом для формирования личности человека в целом и для воспитания силы воли в частности. Понимание значимости физической культуры для гармоничного духовного и психофизического развития личности студента привело к тому, что дисциплина «Физическая культура» включена в федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения по всем специальностям и направлениям подготовки как обязательная.

Согласно теории И.Я. Лернера [14], *цели* образовательной системы выражаются в форме качеств, которые студенты должны приобрести по мере усвоения

содержания образования. В вузовском же физическом воспитании одно из главных значений приобретает процесс, способствующий не только развитию и совершенствованию физических качеств студентов, но и созданию воспитывающей среды, содействующей формированию личностных качеств будущих специалистов, в том числе и профессионально значимых [10; 15–17].

Овладение эмоционально-двигательными, волевыми возможностями физических упражнений через физкультурную деятельность формирует у студентов способность преодолевать всевозможные преграды и трудности на пути к поставленной цели не только в процессе обучения, но и в будущей профессиональной деятельности.

Как известно, требования общества к профессиональной подготовке студента вуза определяются государственным образовательным стандартом и моделью специалиста соответствующего профиля [18; 19]. Разрабатывая образовательную программу по дисциплине «Физическая культура» для студентов ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет», мы исходили из требований ФГОС к образовательному результату подготовки в виде сформированных общекультурных и профессиональных компетенций у выпускников вуза по следующим направлениям: 1. 240100.62 – «Химическая технология». 2. 151600.62 – «Прикладная механика». 3. 080200.62 – «Менеджмент».

Согласно требованиям ФГОС направления образовательной подготовки 240100.62 – «Химическая технология», выпускник должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями и личностными качествами: культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; целеустремленностью, решительностью; способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность; организованностью, исполнительностью; умением пользоваться средствами самостоятельного, методически правильного применения методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности; выдержкой и самообладанием; способностью критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков; смелостью; осознанием социальной значимости своей будущей профессии, высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; настойчивостью.

Результат освоения направления подготовки 151600.62 – «Прикладная механика» представлен в стандарте в виде следующих требований к подготовленности выпускника: участие в организации работы, направленной на формирование творческого характера деятельности небольших коллективов, работающих в области прикладной механики; организованность, инициативность; владение культурой мышления, наличие способностей к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; целеустремленность, самостоятельность; стремление к саморазвитию, повышению своей квали-

фикации и мастерства; исполнительность; владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, способность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности; дисциплинированность.

ФГОС направления подготовки 080200.62 – «Менеджмент» требует от выпускника сформированности компетенций и профессионально значимых личностных качеств, таких как: владение культурой мышления; способность к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; целеустремленность; владение основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; смелость, мужество, решительность; способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность; организованность, исполнительность; стремление к личностному и профессиональному саморазвитию; самостоятельность.

В проведенном нами исследовании экспериментальная модель выпускника технического вуза создавалась с акцентом на профессионально значимые волевые качества как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста технического профиля, обобщенные из требований ФГОС по вышеобозначенным направлениям образовательной подготовки. Кроме того, определение наиболее важных личностных качеств, которыми должен обладать бакалавр технического профиля, осуществлялось посредством опроса и анкетирования 128 респондентов из числа студентов, осваивающих данные профессии в ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет» и ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет». Задача респондента заключалась в выборе из представленного в анкете перечня качеств, характеризующих личность любого человека, именно тех, которые, по его мнению, являются профессионально важными качествами личности бакалавра технического профиля и должны быть неотъемлемой составляющей его профессиональной компетентности. Каждому качеству, включенному в анкету, было дано определение, раскрывающее его основную сущность.

Методом анкетирования нами определена группа волевых качеств, признанных приоритетными абсолютным большинством респондентов. В данной статье мы представляем их в порядке ранжирования: целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость, выдержка, мужество, инициативность, самостоятельность, дисциплинированность, организованность, исполнительность.

В целях воспитания волевых качеств в созданной нами модели выпускника – будущего специалиста технического профиля выделены: целевые установки (цель этапов совершенствования); воспитывающая проблемно-поисковая среда (физкультурная деятельность в процессе физического воспитания); информационно-методическое обеспечение (средства и методы физической культуры); критерии определения уровней сформированности профессионально значимых волевых качеств; компоненты волевой саморегуляции с выходом на

способность и, соответственно, на готовность выпускников к успешной (плодотворной) профессиональной деятельности.

Целевые установки представлены в модели как поэтапные ориентиры для мотивации собственного совершенствования, постепенного усложнения препятствий, повышения волевых усилий студентов в учебно-воспитательном процессе технического вуза.

Воспитывающая проблемно-поисковая среда рассмотрена нами с позиции вузовского физического воспитания, в котором делается акцент на создание условий для совершенствования волевых качеств студентов. С этой целью разработана целевая комплексная программа и методический комплекс ситуационных заданий, направленных на воспитание профессионально важных волевых качеств студентов технического профиля образовательной подготовки.

Информационно-методическое обеспечение включает средства, методы, виды физкультурно-спортивной деятельности, способствующие совершенствованию профессионально важных волевых качеств студентов за счет поэтапного увеличения планируемой физической нагрузки (длительность и интенсивность), усложнения методических приемов и техники выполнения двигательных действий (с предметами, отягощениями, в парах, на снегу, песке, в воде и т. д.); состязательности в единоборствах и спортивных играх, совместимости в командных действиях (готовность к противоборству с заведомо превосходящим по силе соперником, способность подчинить личные интересы интересам команды и т. д.).

С учетом результатов предшествующих исследований в этой области, собственного эмпирического опыта нами обозначены *уровни и критерии сформированности профессионально важных волевых качеств* студентов технического профиля, что дает возможность контролировать и своевременно вносить коррективы в учебный процесс по физической культуре в целях воспитания и дальнейшего совершенствования требуемых качеств.

Процесс усвоения знаний, умений и навыков физкультурно-спортивной и учебной деятельности оценивался нами на следующих *уровнях*:

I – *уровень узнавания* (низкий), когда студент лишь формально (редко) проявляет волевые усилия при решении проблемных (игровых) ситуаций, слабо мотивирован, отказывается от решения сложных задач;

II – *уровень репродуцирования* (средний), когда студент в предложенной проблемной ситуации может выделить ряд признаков совершенствования волевых качеств, владеет теоретическим материалом, часто проявляет волевые усилия, может объяснять и выполнять предлагаемые физические упражнения совместно с преподавателем, но не стремится к самостоятельности;

III – *уровень самосовершенствования* (высокий), когда студент сознательно проявляет волевые усилия, позитивно решает сложные проблемные ситуации, повышает порог трудности образовательных и двигательных задач, применяет методики совершенствования волевых качеств в повседневной жизни, целеустремлен и самостоятелен в постановке долгосрочных учебных целей.

В качестве *критериев* эффективности результатов физкультурно-спортивной и учебной деятельности

предлагаются: объективность знаний и умений в деятельности; мотивация к деятельности, готовность к деятельности, степень усилий, результаты решений проблемных ситуаций, опыт волевой саморегуляции.

Волевая саморегуляция проявляется в сознательном управлении своим психофизическим состоянием в процессе физкультурной деятельности (студентом) или профессиональной деятельности (являясь бакалавром технического профиля).

В целях успешной реализации разработанной нами программы воспитания и совершенствования профессионально важных волевых качеств студентов были определены содействующие данному процессу организационно-педагогические условия:

1. Создание в процессе физического воспитания проблемных ситуаций среды, направленных на проявление студентами волевых усилий, преодоление трудностей, повышение мотивации на физическое самосовершенствование.

2. Поэтапное преодоление трудностей и препятствий, возникающих у студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности (волевые усилия, проявляемые при решении дидактических задач: «от известного к неизвестному», «от легкого к трудному», «от простого к сложному»).

3. Занятие травмоопасными, сложнокоординационными видами спортивной деятельности (силовой подготовкой, спортивными играми, единоборствами и др.).

4. Чередование групповых и самостоятельных форм занятий физкультурой и спортом, приобщение к командным состязаниям и единоборствам.

5. Избавление от вредоносных привычек, таких как гиподинамия, алкоголь и курение, с помощью волевого поведения. Стремление к здоровому образу жизни.

6. Освоение методов волевой саморегуляции: самовнушения, самооценки, самоконтроля.

7. Самосовершенствование, а также самопознание на протяжении всего учебно-воспитательного процесса.

Разработанная нами комплексная программа «Совершенствование профессионально важных волевых качеств студента технического вуза» предусматривала: распределение учебного материала по целям и блокам, проведение круглогодичного мониторинга уровней развития профессионально важных волевых качеств у выпускников технического вуза с целью получения модельных параметров; анализ показателей значимых физических и волевых качеств студентов 1–3-х курсов технических направлений образовательной подготовки в процессе вузовского физического воспитания; средства и методы совершенствования профессионально важных качеств в физкультурно-спортивной деятельности студентов 1–3-го года обучения с последующим формированием индивидуальных программ самовоспитания и самоконтроля. Полученные среднестатистические данные проанализированы и обобщены нами в процессе констатирующего и формирующего эксперимента. Достоверный прирост профессионально важных волевых качеств у студентов, которые принимают участие в исследовании, доказал эффективность программы «Совершенствование профессионально важных волевых качеств студента технического вуза», включающую систему мероприятий, нацеленных на выполнение требований ФГОС нового поколения, предъявляемых

к результату образовательной подготовленности выпускника в компетентностном формате.

В завершение следует отметить, что качество профессиональной деятельности, ее эффективность во многом обусловлены общей культурой человека. Культура личности – это показатель уровня личностного развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в характере деятельности и поведении человека. Согласно учению М.Я. Виленского, культура личности отражает определенный уровень развития творческих сил и способностей личности, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности, реализуемой в знаниях, умениях, навыках, мировоззрении, уровне нравственного, эстетического, физического развития, способах и формах общения [20]. В условиях компетентностного подхода к образованию бакалавр технического профиля, его образованность, научное развитие, здоровье, личностные качества должны рассматриваться не только как средство, инструмент профессиональной деятельности, направленной на преобразование общества, но в первую очередь как результат, смысл этих преобразований и существования самого общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балашова В.Ф. Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре. М.: Физическая культура, 2008. 245 с.
2. Балашова В.Ф. Понятия «компетенция» и «компетентность» как базовые составляющие компетентностного подхода к образованию // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2008. № 5. С. 59–63.
3. Балашова В.Ф., Чесноков Н.Н. Компетенции специалиста по адаптивной физической культуре и их ориентация на виды профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 38–40.
4. Быков А.В. Становление волевой регуляции в кризисные периоды развития личности // Прикладная психология и психоанализ. 2002. № 4. С. 5–25.
5. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
6. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: материалы XIV Всерос. совещания. Кн. 2: Ключевые социальные компетентности студента. М., 2004. С. 5–13.
8. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 19 с.
9. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
10. Чесноков Н.Н., Балашова В.Ф. Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 87–92.
11. Рябинова Е.Н., Земсков А.С., Жукова Е.И. Педагогический контроль и оценка уровня профессионально важных качеств личности у студентов в процессе физического воспитания // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 3. С. 174–181.
12. Щербакова А.Ю. Развитие морально-волевых качеств на занятиях гимнастикой со студентами нефизкультурных вузов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2013. № 1. С. 166–172.
13. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 351 с.
14. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. М.: Знание, 1978. 45 с.
15. Козупица Г.С., Васельцова И.А., Биленькая О.Н. Физическое воспитание в системе высшего профессионального образования: проблемы, перспективы. Самара: СамГУПС, 2011. 158 с.
16. Магин В.А. Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры. М.: Илекса, 2006. 264 с.
17. Матухно Е.В. Рабочая программа по дисциплине «Физическая культура». Комсомольск-на-Амуре: КНАГТУ, 2007. 35 с.
18. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. 1993. № 5. С. 16–25.
19. Кузьмина Н.В. Согласование требований государственных образовательных стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей. М.: Исслед. центр качества подготовки специалистов, 1998. 120 с.
20. Виленский М.Я. Общая, педагогическая и физическая культура в структуре личности учителя // Теория и практика физической культуры. 1987. № 6. С. 18–20.

REFERENCES

1. Balashova V.F. *Kompetentnost spetsialista po adaptivnoy fizicheskoy kulture* [Competence of a specialist in adaptive physical education]. Moscow, Fizicheskaya kultura Publ., 2008, 245 p.
2. Balashova V.F. Concepts of “competence” and “competency” as basic constituents of competence approach to education. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2008, no. 5, pp. 59–63.
3. Balashova V.F., Chesnokov N.N. Competences of an expert on adaptive physical training and their orientation to kinds of professional work. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2008, no. 6, pp. 38–40.
4. Bykov A.V. Formation of strong-willed regulation in crisis period of personality development. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, 2002, no. 4, pp. 5–25.
5. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from the idea to the educational program. *Pedagogika*, 2003, no. 10, pp. 8–14.

6. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Paradigmatic approach to developing the content of the key pedagogical skills. *Pedagogika*, 2004, no. 10, pp. 23–31.
7. Zimnyaya I.A. Competence approach in education (methodological-theoretical aspect). *Materialy XIV Vseros. soveshchaniya "Problemy kachestva obrazovaniya"*. Kniga 2. *Klyuchevye sotsialnye kompetentnosti studenta*. Moscow, 2004, pp. 5–13.
8. Zimnyaya I.A. *Sotsialno-professionalnaya kompetentnost kak tselostniy rezultat professionalnogo obrazovaniya (idealizirovannaya model)* [Socio-professional competence as a result of a holistic vocational training (idealized model)]. Moscow, Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2005, 19 p.
9. Markova A.K. Psychological analysis of the teacher professional competence. *Sovetskaya pedagogika*, 1990, no. 8, pp. 82–88.
10. Chesnokov N.N., Balashova V.F. Specialist competence in adaptive physical training. *Vysseee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 3, pp. 87–92.
11. Ryabinova E.N., Zemskov A.S., Zhukova E.I. Pedagogic control and assessment of the level of professionally important qualities of the students of transport university in the process of physical education. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2014, no. 3, pp.174–181.
12. Scherbakova A.Yu. The development of the morally-strong-willed qualities for gymnastics classes with the students of the universities not physical training. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport*, 2013, no. 1, pp. 166–172.
13. Ilyin E.P. *Psikhologiya sporta* [Sport psychology]. S. Petersburg, Piter Publ., 2008, 351 p.
14. Lerner I.Ya. *Kachestvo znaniy uchaschchikhsya* [Students' skills and knowledge quality]. Moscow, Znanie Publ., 1978, 45 p.
15. Kozupitsa G.S., Vaseltsova I.A., Bilenkaya O.N. *Fizicheskoe vospitanie v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya: problemy, perspektivy* [Physical education in the system of higher education: problems and prospect]. Samara, SamGUPS Publ., 2011, 158 p.
16. Magin V.A. *Modernizatsiya vysshego professionalnogo obrazovaniya v oblasti fizicheskoy kultury* [Modernization of higher education in the field of physical culture]. Moscow, Ilekta Publ., 2006, 264 p.
17. Matukhno E.V. *Rabochaya programma po distsipline "Fizicheskaya kultura"* [Work programme on the discipline «Physical education»]. Komsomolsk-na-Amure, KnAGTU Publ., 2007, 35 p.
18. Bepalko V.P. Standardization of education: basic ideas and concepts. *Pedagogika*, 1993, no. 5, pp. 16–25.
19. Kuzmina N.V. *Soglasovanie trebovaniy gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov k urovnyu professionalnogo obrazovaniya prepodavateley, pedagogov, uchiteley, vospitateley* [Matching the requirements of state educational standards to the level of professional education of teachers, educators]. Moscow, Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 1998, 120 p.
20. Vilensky M.Ya. General, educational and physical culture in the structure of the teacher personality. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 1987, no. 6, pp. 18–20.

EDUCATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT VOLITIONAL QUALITIES OF STUDENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

© 2015

E.E. Salamin, senior lecturer of Chair "Physical Education"
Komsomolsk-on-Amur State Technical University, Komsomolsk-on-Amur (Russia)
V.F. Balashova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: professionally important volitional qualities; physical culture; competence; baccalaureate.

Abstract: In this pedagogical research the authors examine pedagogical conditions, methods and tools necessary for development and improvement of professionally important volitional qualities of the technical college students.

Understanding the importance of physical training for harmonious spiritual and developmental needs of the student's personality caused the inclusion of the discipline "Physical Education" in the federal state educational standards of new generation for all specialties and areas of training as a mandatory.

Developing the educational program on discipline "Physical Education" for students of Komsomolsk-on-Amur State Technical University, the authors took into consideration FSES requirements to the educational result of the training as well-formed basic cultural and professional competences of technical specialties graduates.

In the course of study by means of questionnaires a group of strong-willed qualities was determined, which were recognized by the absolute majority of respondents. These include: independence, courage, self-discipline, determination, discipline, commitment, and the other.

To foster volitional qualities in the graduates the authors have created a model of a graduate – the future specialist of a technical specialization: target setting (goal of perfection stages); educational problem-search environment (sports activity in physical education); informational and methodological support (the means and methods of physical training); criteria for determining the level of formation of professionally significant volitional qualities; components of volitional self-regulation with further capability and, consequently, the willingness of graduates to successful (productive) professional activity.

АЛГЕБРАИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СИСТЕМНОМУ ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ЗНАНИЙ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ

© 2015

Н.А. Сердюкова, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры «Финансы и цены»
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва

В.И. Сердюков, доктор технических наук, профессор, заведующий лабораторией

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва

Л.В. Глухова, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры «Менеджмент организации»
Волжский университет имени В.Н. Татищева, г. Тольятти

Ключевые слова: теория систем; системный подход; алгебраические системы; автоматизированная система оценки результатов; управление контролем знаний; формализация системного подхода.

Аннотация: Интеллектуализация знаний является одним из компонентов современного экономического развития страны и основной задачей образовательной системы в целом. Суть ожидаемых результатов отражена в положительной динамике объемов новых знаний и создании высокотехнологичной окружающей образовательной среды, где риски низкого качества результатов обучения минимальны. Этот аспект способствует развитию новых инструментов управления образовательными системами в их прикладной интерпретации. Одним из важных моментов интеллектуализации знаний является возможность применения экспертных систем для оценки качества обучения. Это является малоизученным и недостаточно широко интерпретируемым направлением прикладных исследований. В статье авторы рассматривают новые идеи проектирования и разработки интеллектуальных автоматизированных систем обучения и контроля, в которых возможна практическая реализация новых образовательных технологий и средств педагогических коммуникаций, например, технологии E-learning.

На основе новой формализации теории систем, базирующейся на использовании алгебраических методов, в работе сформулированы и обоснованы принципы совершенствования экспертных систем в обучении. На базе этого рассмотрены требования к интеллектуальной автоматизированной системе оценки результатов контроля знаний. Рассматриваемые в статье новые методы являются дальнейшим развитием выводов известных ученых в области теории алгебраических систем А.И. Мальцева, в области теории групп А.Г. Куроша и теории сервантных вложений, рассматриваемых ранее Ю.Л. Ершовым. Предлагается алгоритм составления базы знаний и математическая модель экзамена, которая может классифицироваться по форматам размерностей 1D, 2D, 3D... nD.

Целью научной работы является ознакомление широкой аудитории с новой методикой обучения и контроля формируемых знаний на базе аппарата экспертных технологий и алгебраических методов, позволяющих рассматривать качественные характеристики изученного материала.

ВВЕДЕНИЕ

На основе новой формализации теории систем, базирующейся на использовании алгебраических систем, введенной в [1], в статье предлагаются новые принципы и подходы к совершенствованию экспертных систем в обучении и возможные пути их реализации. На этой основе сформулированы и обоснованы требования к интеллектуальной автоматизированной системе обучения и контроля знаний.

Разработана математическая модель экзамена, которая классифицирована по форматам размерности системы знаний 1D, 2D, 3D... nD, отражающим качественные характеристики изученного материала, такие как глубина освоенного материала, широта его охвата и др. Все сформулированные теоремы принадлежат авторам статьи, точные доказательства опираются на [2–11], в данной статье приведены схемы доказательств основных результатов.

Основным инструментом настоящей статьи является алгебраическая формализация понятия системы, применяемая к системе обучения знаниями конкретной дисциплины, и поэтому остановимся вначале на принципах обучения как основных положениях, определяющих формы, методологию и методики процесса обучения. Основоположающими классическими принципами обучения являются принципы: развивающего и воспитывающего обучения; научности; систематичности и последовательности;

связи обучения с практикой; доступности; наглядности; сознательности и активности; прочности.

Современные тенденции развития общества требуют совершенствования педагогических принципов обучения и дополнения их принципами: соответствия современному уровню науки и практики; математизации и информатизации образования; оптимизации индивидуализации и стандартизации образования; оптимизации сочетания методов аудиторного образования и E-learning; глобализации образования; эффективности образования.

Обоснованием введения предлагаемых принципов и создания модели интеллектуальной автоматизированной системы обучения и контроля знаний служат полученные в настоящей статье результаты с помощью новой формализации системного подхода на основе методов современной алгебры. С ее помощью получены содержательные результаты в области экспертных систем в общей теории обучения, подтверждающие необходимость введения вышеперечисленных принципов обучения.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА ФОРМАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Сложность автоматизированного контроля знаний заключается в первую очередь в отсутствии четкой формализации системы контролируемых знаний,

позволяющей получать содержательные результаты в области теории обучения, использующей современные технологии, и в частности, технологии E-learning. Приведем общепринятое интуитивное определение системы, используемое в уже известных попытках формализации понятия системы. Система – это минимальный набор элементов, связанных определенной структурой, придающей этому набору элементов определенные качества, обеспечивающие достижение цели. Отсюда возникает задача формализации теории систем для получения содержательных результатов. Первая работа в этом направлении – книга М. Месаровича и Я. Такахары [4; 5], где с позиции возможности универсальной формализации рассматриваются узловые вопросы теории систем: необходимые и достаточные условия управляемости многомерных систем; проблема минимальной реализации закономерностей, связывающих входные воздействия на систему с выходными параметрами; необходимые и достаточные условия устойчивости по Ляпунову для динамических систем; теорема Геделя о неполноте; проблема декомпозиции; проблема классификации систем, основанная на теории категорий.

В работе [3] дается следующее определение системы S . Пусть задано семейство множеств $\bar{V} = \{V_i | i \in I\}$, где I – множество индексов. Тогда системой S , заданной на \bar{V} , называется собственное подмножество S декартова произведения $\prod_{i \in I} V_i$:

$$S \subseteq \prod_{i \in I} V_i.$$

Все компоненты $V_i | i \in I$ декартова произведения $\prod_{i \in I} V_i$ называют объектами системы S . При этом М. Месарович и Я. Такахара [4; 5] рассматривают в основной системы с двумя объектами – входным объектом X и выходным объектом Y :

$$S \subseteq X \times Y,$$

причем формализуют систему в терминах ее свойств или, иначе, в терминах взаимосвязей между свойствами рассматриваемой системы. Это хорошо согласуется с сутью системных исследований, направленных на выяснение организации системы и взаимосвязей в ней. Однако бинарные отношения на абстрактных множествах изучены все еще недостаточно хорошо, для того чтобы с помощью общих теорем теории бинарных отношений можно было бы получать содержательные теоремы общей теории систем.

Считаем, что в наибольшей степени отразить суть и получить новые глубокие результаты в области теории систем можно с помощью теории алгебраических систем А.И. Мальцева [6]. Отметим, что еще А.Г. Курош считал, что невозможно ограничить теорию групп вопросами ее использования только лишь в ближайших к ней областях [7]. Полагаем, что это высказывание распространяется не только на математические области, но и на научные исследования в целом.

В работе [8] на базе изучения работ Ю.Л. Ершова был предложен способ выделения и изучения сервант-

ных, или чистых, вложений в специальном классе алгебраических систем – группах, который позволил перенести и обобщить известные результаты теории сервантностей абелевых групп на случай произвольных неабелевых групп (сервантности по предикатам). В работе [9] был разработан способ моделирования конечных состояний системы и определения числа конечных состояний с помощью техники теории групп.

ОСНОВНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В данной статье сервантные, или чистые, вложения (аналог сервантностей по предикатам) по смыслу, вкладываемому в это понятие, означают вложения, которые не искажают внутренние связи системы, удовлетворяющие условию (предикату) P (not distort domestic relations of a system). Они используются для разграничения связей в системах по их характеру, т. е. для классификации связей в общих системах. При формализации системы важным становится вопрос изменения свойств и состояния системы под влиянием взаимодействия факторов, влияющих на нее, поэтому предлагается следующее определение алгебры факторов общей системы.

Определение 1. Под алгеброй факторов общей системы будем понимать алгебру $\bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ с основным множеством факторов A и множеством операций $\{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\}$, описывающих взаимодействие факторов, где:

n_α – арность операции;

Γ – множество символов.

Действия операций $\{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\}$ на множестве A показывают качественные изменения системы под действием влияющих на нее факторов.

Определение 2. Подалгебра $\bar{B} = \langle B | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ алгебры $\bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ называется P – сервантной подалгеброй алгебры \bar{A} , если любой гомоморфизм $\bar{B} \xrightarrow{\alpha} \bar{C}$ подалгебры \bar{B} алгебры \bar{A} в алгебру \bar{C} сигнатуры $\{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\}$, удовлетворяющую предикату P , устойчивому относительно взятия подалгебр и фактор-алгебр, продолжается до гомоморфизма алгебры $\bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ в алгебру $\bar{C} = \langle C | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$, т. е. диаграмма (1) коммутативна:

$$\begin{array}{ccc}
 0 \rightarrow \bar{B} = \langle B | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle & \xrightarrow{\varphi} & \bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle \\
 \searrow & & \swarrow \beta \\
 & \alpha & \bar{C} = \langle C | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle,
 \end{array} \quad (1)$$

т. е. выполняется равенство $\beta \circ \varphi = \alpha$, где φ – вложение $\bar{B} = \langle B | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ в $\bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$, P – предикат на классе алгебр сигнатуры $\{f_\alpha^{n_\alpha} | \alpha \in \Gamma\}$, выделяющий класс подалгебр, замкнутый относительно подалгебр и фактор-алгебр, φ называется P – сервантным вложением [8].

СТАТИЧЕСКИЕ И ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРЕДИКАТЫ

Предикат P , т. е. функция с множеством значений из двух элементов $\{0, 1\}$ или {ложь, истина}, т. е. по сути условие, определяющее некоторое свойство множества, выделяет статистические свойства системы, если он не зависит от времени или от изменения иных внешних по отношению к системе факторов. Например, для алгебраических систем, или для класса групп, или для класса абелевых групп свойство сервантности является статическим. Предикат P может выделять динамические свойства системы, если он зависит от времени или от изменения иных внешних по отношению к системе факторов. Например, если рассматриваются финансовые системы и системы знаний о них [9], то предикаты, выделяющие финансовую устойчивость, легальный сектор экономики и т. п., – динамические, то есть зависят от времени, от изменяющихся внутренних условий функционирования общества и т. п. Для систем обучения предикаты, выделяющие уровни сложности обучения, которые, в свою очередь, зависят от степени развития общества, являются динамическими.

Предикат, в отличие от численных показателей, позволяет характеризовать изучаемые свойства в едином целостном комплексе как численных показателей, так и синхронизированных с ними связей, причем в динамике, если это динамические предикаты, и в статике, если это статические предикаты.

Определение 3. Назовем предикат P динамическим, если он представлен в виде $P(X, t)$, где t – время или иной внешний (по отношению к системе X) изменяющийся фактор. Для t можно определить как непрерывную, так и дискретную шкалы.

Определение 4. Подалгебра $\bar{B} = \langle B | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ алгебры $\bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ называется P – сервантной подалгеброй алгебры \bar{A} , если любой гомоморфизм $\bar{B} \xrightarrow{\alpha} \bar{C}$ подалгебры \bar{B} алгебры \bar{A} в алгебру \bar{C} сигнатуры $\{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\}$, удовлетворяющую предикату $P(t)$, устойчивому относительно взятия подалгебр и фактор-алгебр, продолжается до гомоморфизма алгебры $\bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ в алгебру $\bar{C} = \langle C | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$, т. е. диаграмма (2) коммутативна:

$$\begin{array}{ccc}
 0 \rightarrow \bar{B} = \langle B | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle & \xrightarrow{\varphi} & \bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle \\
 \searrow \alpha & & \swarrow \beta \\
 & & \bar{C} = \langle C | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle
 \end{array} \quad (2)$$

т. е. выполняется равенство $\beta\varphi = \alpha$, где $P(t)$ – предикат на классе алгебр сигнатуры $\{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\}$, выделяющий класс подалгебр, замкнутый относительно подалгебр и фактор-алгебр [10], причем предикат P удовлетворяет следующим условиям:

1. $P(A, t), A_1 \leq A \Rightarrow P(A_1, t)$;
2. $P(A, t), t_1 \leq t \Rightarrow P(A, t_1)$.

Предложенный подход позволяет определять точки равновесия системы, состояние гомеостаза [12] (равно-

весия) системы и гетеростазиса [13] системы, переход в состояние гистерезиса и количество различных состояний гистерезиса системы, а также гомеорез системы, более подробно рассмотрено в работе Л.В. Глуховой [14]. Для описания максимального числа возможных состояний гистерезиса системы необходимо проанализировать понятия синергетики и эмерджентности, их сходство и различие. Для систем знаний эти понятия важны, поскольку показывают необходимые моменты изменения и корректировки системы знаний, а следовательно, моменты изменения учебных программ и обучающих курсов [15; 16].

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЧИСЛА СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ ЭФФЕКТОВ СИСТЕМЫ

В работе [17] найдено следующее различие между эмерджентностью и синергетикой: «Ключ к уточнению понятий синергизма и эмерджентности дает определение синергетики, а природа различий – в преимущественном воздействии факторов: внутренние (эндогенные) факторы формируют синергизм, а внешние (экзогенные) – эмерджентность. При этом эмерджентность носит характер разового направляющего воздействия, по своей природе отличающегося от управления». Для теории обучения это позволяет в определенной мере различать направляющие воздействия и управление обучением, т. е. использование всех функций управления с помощью определения числа синергетических эффектов в замкнутой системе, поскольку предложенный нами подход позволяет определять число синергетических эффектов в замкнутой системе [18].

Теорема 1. Число возможных синергетических эффектов системы совпадает с числом неизоморфных рещеток ее подсистем.

Теорема 1, таким образом, позволяет определять по числу реализованных синергетических эффектов окончание процесса управления обучением.

СИСТЕМЫ С ПОЛНОЙ РЕАЛИЗАЦИЕЙ ВСЕХ СВЯЗЕЙ, УДОВЛЕТВОРЯЮЩИХ ПРЕДИКАТУ P

Алгебраическую систему, инъективную относительно всех P – сервантных вложений, назовем системой с полной реализацией всех связей, удовлетворяющих предикату P .

Обобщения теорем о строении алгебраически компактных групп и теоремы о том, что любую редуцированную абелеву группу можно вложить в качестве сервантной подгруппы в алгебраически компактную группу (обратный предел циклических групп), дают возможность построить P – сервантное вложение системы в систему с полной реализацией P -связей. Кроме того, для общей теории систем этот подход дает возможность доказать аналог теоремы о том, что алгебраически компактная абелева группа выделяется прямым слагаемым из группы, содержащей ее в качестве сервантной подгруппы: P – сервантная подсистема с полной реализацией P -связей является ретрактом всякой содержащей ее системы. Следствием отсюда является теорема.

Теорема 2. Любая система с полной реализацией P -связей может работать автономно.

Для дистанционного и ускоренного обучения теорема 2 показывает, в частности, недостаточность традиционных

средств контроля знаний в Е-режиме (с использованием только электронных средств обучения) и необходимость контроля усвоенного материала и приобретенных навыков по нему на практике, т. е. теорема 2 позволяет обосновать необходимость обучения, в том числе и технологиям.

Частный случай: факторы, воздействующие на систему, определяют группу. В этом случае алгебра $\bar{A} = \langle A | \{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\} \rangle$ с основным множеством факторов A и множеством операций $\{f_\alpha^{n\alpha} | \alpha \in \Gamma\}$, описывающих взаимодействие факторов, является группой $\bar{A} = \langle A | \circ, \text{ }^{-1}, e \rangle$, где \circ – операция композиции факторов, т. е. последовательное выполнение (реализация) факторов, ^{-1} – операция взятия (реализации) обратного фактора, e – нейтральный фактор.

Диаграмма (1) имеет следующий смысл в классе групп: эпиморфные образы \bar{B} и \bar{A} в классе всех конечных групп одни и те же.

Для P -сервантностей: эпиморфные образы \bar{B} и \bar{A} в классе всех групп, удовлетворяющих условию P , одни и те же.

В качестве примеров рассмотрим следующие условия, когда P выделяет:

- класс всех конечных групп в классе абелевых групп, получаем обычную сервантность абелевых групп;
- класс всех абелевых групп в классе всех групп;
- класс всех конечных групп в классе всех групп;
- многообразие в классе всех групп, т. е. класс, замкнутый относительно подгрупп, гомоморфных образов и декартовых произведений, например, бернсайдово многообразие всех групп экспоненты (показателя) n , определяемое тождеством $x^n=1$, многообразие нильпотентных групп класса нильпотентности не больше n , разрешимых групп длины, не превосходящей числа l , и т. п.

СОВОКУПНОСТЬ АВТОМОРФИЗМОВ ГРУППЫ ФАКТОРОВ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИХ СИСТЕМУ

Рассмотрим одинаковые по структуре факторы, действующие на систему.

Напомним, что группы G и G' изоморфны, если между элементами их основных множеств можно установить взаимно-однозначное отображение φ , сохраняющее бинарную операцию. Изоморфизм группы на себя называется автоморфизмом группы. Понятие изоморфизма позволяет выделить алгебраическую бинарную операцию в качестве объекта изучения.

Пусть $\bar{G} = \langle G | \circ, \text{ }^{-1}, e \rangle$ – группа факторов, описывающих систему \bar{G} . Тогда группа автоморфизмов $Aut(\bar{G})$ показывает все возможные структуры связей факторов, действующих на систему \bar{G} точно так же, как и \bar{G} .

Методы теории групп, также как и методы общей теории алгебраических систем, можно применить к экспертным системам обучения и моделированию финансово-экономических процессов. На языке теории групп нами разработаны модели, показывающие число различных вариантов (сценариев) реализации модели-

руемого процесса и вид его завершения (итог сценарного завершения процесса), а также динамику процессов в реальном времени.

Рассмотрим применение совокупности автоморфизмов к экспертным системам: на примере алгоритма составления базы ошибок и базы знаний. Предлагаемая формализация позволяет нам построить следующую схему экспертной системы для тестирования, например, по математике, основанную на аппарате теории групп. Для каждой задачи эксперт составляет полное множество ошибок по следующему алгоритму.

Даны: n – количество задач, Q_1, Q_2, \dots, Q_n – все имеющиеся задачи базы знаний, поиск задач осуществляется по главному меню экспертной обучающей системы в разделе варианты. Эксперт выписывает атомарные ошибки, т. е. ошибки, содержащие одно ошибочное действие, которые образуют множество всех атомарных ошибок $\{m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i\}$, где i – номер задачи, j – номер ошибки для рассматриваемой задачи. Композиция (т. е. последовательное выполнение действий) любых ошибок, в том числе атомарных, является ошибкой: $m_j^i * m_r^s, i, s = 1, \dots, n, j, r = 1, \dots, q_i$. Если выполнено ошибочное атомарное действие (совершена атомарная ошибка m_j^i), то действие, обратное к нему,

которое мы будем обозначать $(m_j^i)^{-1}$ (или без круглых скобок m_j^{i-1}) с помощью ^{-1} , находящейся в верхнем правом индексе, будет ошибкой, которую мы будем называть обратной ошибкой. Очевидно, что $\left((m_j^i)^{-1}\right)^{-1} = m_j^i$. Ответ учащегося формально может быть

правильным, но в действительности он будет правильным только в том случае, если в его решении не содержится атомарных ошибок, т. е., например, $m_j^i * m_j^{i-1} = e$ (нейтральная ошибка) также квалифицируется как ошибка. Таким образом, полная система ошибок может быть описана замкнутой системой (алгеброй) $\aleph = \langle G, *, \text{ }^{-1}, e \rangle$ с основным множеством G , бинарной операцией композиция $*$, унарной операцией взятия обратного элемента ^{-1} , нейтральным элементом e (нейтральная ошибка). Будем считать композицию ошибок ассоциативной операцией. Тогда \aleph – свободная группа конечного ранга $k = n \sum_{i=1}^n q_i$ в алфавите $\{m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i\}$.

Теорема 3 (об описании ошибок). Множество всех ошибок определяется не более чем двумя комбинациями слов, представляющих собой композиции атомарных ошибок конечной длины.

Доказательство. Рассмотрим свободную группу \aleph конечного ранга $k = n \sum_{i=1}^n q_i$ с образующими $\{m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i\}$. Поскольку любая свободная группа конечного ранга вкладывается в свободную группу счетного ранга, вложим \aleph в свободную группу счетного ранга F_∞ , а F_∞ вложим в коммутант $[\aleph, \aleph]$ группы \aleph , являющийся свободной группой счетного

ранга. Свободная группа счетного ранга $[\aleph, \aleph]$ вкладывается в свободную группу счетного ранга $[F_2, F_2]$ – коммутант свободной группы F_2 ранга 2. Таким образом, группа \aleph может быть вложена в свободную группу ранга 2, и получается, что существует два слова $w_1(m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i)$

и $w_2(m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i)$, что \aleph вложима в $F_2 \ll w_1(m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i)$,

$w_2(m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i) >$. Теорема доказана.

ПОИСК, ТИПИЗАЦИЯ ОШИБОК И ИХ ШКАЛИРОВАНИЕ

Типовые ошибки, которые выделяют эксперты, можно записать в виде композиции атомарных ошибок, т. е. в виде слов $\omega_\alpha(x_1, \dots, x_n), \alpha \in \Gamma$ в алфавите, тем самым задав группу $\aleph = \langle G | \omega_\alpha(x_1, \dots, x_n) = e, \alpha \in \Gamma \rangle$ с определяющими соотношениями – группу ошибок задачи. При этом когнитолог, используя лемму ван Кампена [19], может «увидеть» эту группу (в буквальном смысле нарисовать определяющие соотношения группы ошибок – построить диаграмму группы) и проанализировать ее, таким образом, можно осуществлять визуальный анализ логики рассуждений обучаемого. Кроме того, можно построить решетку подгрупп этой группы, дающую возможность графически представить все возможные ошибки в решении задачи i .

Введение атомарных ошибок позволяет шкалировать область ошибок и по их длине (без учета нейтральных ошибок): ошибкой длины l назовем любое слово $\omega_\alpha(x_1, \dots, x_n), \alpha \in \Gamma$ в алфавите $\{m_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, q_i\}$, не содержащее композиции вида $\alpha * \alpha^{-1}$.

АЛГОРИТМ СОСТАВЛЕНИЯ БАЗЫ ЗНАНИЙ

Для каждой задачи эксперт составляет полное множество правильных действий по следующему алгоритму. Даны: n – количество задач, Q_1, Q_2, \dots, Q_n – все имеющиеся задачи базы знаний. Эксперт выписывает множество всех атомарных правильных действий для каждой из задач, т. е. действия, содержащие одно правильное действие, которые образуют множество всех атомарных правильных действий $T = \{\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i\}$, где i – номер задачи, j – номер правильного действия для рассматриваемой задачи. Композиция (т. е. последовательное выполнение действий) любых правильных действий, в том числе атомарных, является правильным действием: $\alpha_j^i * \alpha_r^s$ где $i, s = 1, \dots, n; j, r = 1, \dots, l_i$. Если выполнено правильное атомарное действие α_j^i , то действие, обратное к нему, обозначаемое символами $(\alpha_j^i)^{-1}$ или α_j^{i-1} , а также символом $^{-1}$, будет правильным; его мы будем называть обратным действием. Очевидно, что $\left((m_j^i)^{-1} \right)^{-1} = e$. Ответ учащегося формально будет

правильным, если в его решении содержится нейтральное правильное действие, которое является композицией взаимно-обратных правильных действий, например,

$\alpha_j^i * \alpha_j^{i-1} = e$ (нейтральное правильное действие), которое также квалифицируется как действие. Таким образом, полная система правильных действий может быть описана замкнутой системой (алгеброй) $\wp = \langle T, *, ^{-1}, e \rangle$ с основным множеством T , бинарной операцией композиция $*$, унарной операцией взятия обратного элемента $^{-1}$, нейтральным элементом e (нейтральное правильное действие). Будем считать композицию правильных действий ассоциативной операцией. Тогда \wp – свободная группа конечного ранга $r = n \sum_{i=1}^n l_i$ в алфавите $\{\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i\}$.

Теорема 4 (об описании верных решений). Множество всех верных решений определяется не более чем двумя комбинациями слов, представляющих собой композиции атомарных правильных действий конечной длины.

Доказательство. Рассмотрим свободную группу \wp конечного ранга $h = n \sum_{i=1}^n l_i$ с образующими $\{\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i\}$.

Поскольку любая свободная группа конечного ранга вкладывается в свободную группу счетного ранга, вложим \wp в свободную группу счетного ранга F_∞ , а F_∞ вложим в коммутант $[\wp, \wp]$ группы \wp , являющийся свободной группой счетного ранга. Свободная группа счетного ранга $[\wp, \wp]$ вкладывается в свободную группу счетного ранга $[F_2, F_2]$ – коммутант свободной группы F_2 ранга 2. Таким образом, группа \wp может быть вложена в свободную группу ранга 2, и получается, что существует два слова $w_1(\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i)$ и $w_2(\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i)$, т. е. \wp вложима в $F_2 \ll w_1(\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i)$,

$w_2(\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i) >$. Теорема доказана.

ТИПИЗАЦИЯ ПРАВИЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ШКАЛИРОВАНИЕ

Когнитолог [20] с помощью экспертов определяет все возможные правильные действия – слова $\{\mu_\beta(x_1, \dots, x_n), \beta \in B\}$ в алфавите

$\{\alpha_j^i | i = 1, \dots, n, j = 1, \dots, l_i\}$, тем самым задавая группу $G = \langle G | \mu_\beta(x_1, \dots, x_n) = e, \beta \in B \rangle$ с определяющими соотношениями – группу верных решений задачи. При этом когнитолог, используя лемму ван Кампена [21], может «увидеть» эту группу, т. е. в буквальном смысле нарисовать диаграмму определяющих соотношений группы верных решений задачи и проанализировать с ее помощью логику верного решения задачи. Кроме того, можно построить решетку подгрупп этой группы, дающую возможность графически представить все возможные ошибки в решении задачи. По сути такой

подход позволяет представлять логику решения задач в параметрической форме независимо от того, в какой конкретной области задача изначально поставлена.

Введение атомарных правильных действий позволяет шкалировать область решений задачи по их длине (без учета нейтральных правильных действий): правильным действием длины l назовем любую композицию, не содержащую композиции вида $\alpha * \alpha^{-1}$.

АНАЛИЗ РЕШЕНИЙ, ПРЕДЛАГАЕМЫХ ОБУЧАЕМЫМ

Пусть обучаемый дает полный алгоритм решения задачи с номером i .

1. Выписываем все атомарные действия обучаемого в виде: $\{u_i^s \mid i = 1, \dots, n; s = 1, \dots, t_i\}$.

2. Выписываем все композиции атомарных действий, приведенные учеником:

$\{v_\gamma(u_i^1, \dots, u_i^{h_i}) \mid i = 1, \dots, n; s = 1, \dots, h_i\}$, рассматриваем группу K , порожденную множеством всех атомарных действий, выполненных учеником:

$K = \{v_\gamma(u_i^1, \dots, u_i^{h_i}) \mid i = 1, \dots, n; s = 1, \dots, h_i\}$, т. е. группу предлагаемого учеником решения. Лемма ван Кампена позволяет «увидеть» эту группу и проанализировать ее. Кроме того, можно построить решетку подгрупп этой группы, дающую возможность графически представить все возможные «ходы» ученика при решении задачи i . Эта группа необязательно конечная, она может быть счетной.

3. Решение верно, если: $K \subset \varnothing$; $K \cap \aleph = \langle e \rangle$; получен верный ответ.

Запись верных решений задачи и ошибочных решений можно осуществлять на языке узкого исчисления предикатов (УИП) сигнатуры $\Omega = \langle *, ^{-1}, e \rangle$, рассматривая элементарные теории группы верных решений задачи и группы ошибок [21; 22].

Принципы обучения, сформулированные и обоснованные в работе, и теоремы 2, 3, 4 позволяют сформулировать следующие основные требования к интеллектуальной автоматизированной системе оценки результатов контрольной работы: реализация полной системы педагогических связей, основанных на вышеперечисленных принципах (теорема 2); строгое соблюдение предложенных алгоритмов составления базы знаний и базы ошибок (теоремы 3, 4).

МОДЕЛЬ КЛАССИФИКАЦИИ ЭКЗАМЕНА И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ ПО ФОРМАТАМ РАЗМЕРНОСТИ 1D, 2D, 3D... nD

Составим систему координат – вектор (x_1, x_2, \dots, x_n) реализации принципов обучения следующим образом:

x_1 – классификация знаний по широте охвата предметной области;

x_2 – классификация знаний по глубине охвата предметной области;

x_3 – классификация умений и навыков по уровню владения материалом (низкий, средний, высокий, на уровне автоматизма или привычки);

...;

x_n – классификация знаний по показателю i_n ,

где i_n – показатель, определяемый на n -м этапе дифференциации оценки знаний, умений и навыков.

Тогда (x_1) можно рассматривать как 1D-модель, (x_1, x_2) – как 2D-модель, ..., (x_1, x_2, \dots, x_n) – как nD-модель классификации экзамена и дифференциации оценки знаний по форматам размерностей 1D, 2D, 3D... nD.

Принципы обучения, сформулированные и обоснованные в работе, и построенная модель классификации экзамена и дифференциации оценки знаний по форматам размерности показывают необходимость поэтапной дифференциации оценки знаний по мере возникновения новых внутрипредметных и междисциплинарных связей.

РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ

Полученные результаты содержат полностью исчерпывающий, готовый к цитированию математический аппарат, включающий в себя следующее:

1. Принципы обучения, сформулированные и обоснованные в работе, в частности в теоремах 2, 3, 4, позволяющие сформулировать следующие основные требования к интеллектуальной автоматизированной системе оценки результатов контроля знаний обучаемых:

– реализация полной системы педагогических связей, основанных на вышеперечисленных принципах (теорема 2);

– строгое соблюдение предложенных алгоритмов составления базы знаний и базы ошибок (теоремы 3, 4);

– поэтапная дифференциация оценки знаний по мере возникновения новых внутрипредметных и междисциплинарных связей (модель классификации экзамена и дифференциации оценки знаний по форматам размерности 1D, 2D, 3D... nD).

2. Показано, что предлагаемая алгебраическая формализация понятия системы позволяет получать содержательные результаты в теории представления знаний, и в частности, в области экспертных систем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Serdyukova N., Serdyukov V. The new scheme of a formalization of an expert system in teaching // ICSEE/ICIT. Proceedings. 2014. № 32. P. 41–56.
- Куракин Д.В. Разработка предложений по развитию информационно-коммуникационной инфраструктуры управления научно-инновационной сферой // Информатизация образования и науки. 2013. № 2. С. 31–38.
- Надеждин Е.Н., Смирнова Е.Е. Методы моделирования и оптимизации интегрированных систем управления организационно-технологическими процессами в образовании. Тула: Тульский гос. ун-т, 2013. 250 с.
- Месарович М., Такахара Я. Общая теория систем: математические основы. М.: Мир, 1978. 311 с.
- Месарович М., Мако Д., Такахара И. Теория иерархических многоуровневых систем. М.: Мир, 1973. 342 с.
- Мальцев А.И. Алгебраические системы. М.: Наука, 1970. 392 с.
- Курош А.Г. Теория групп. М.: Наука, 1967. 648 с.
- Ершов Ю.Л. Разрешимость элементарных теорий некоторых классов абелевых групп // Алгебра и логика. 1963. Т.1. № 6. С. 37–41.

9. Сердюкова Н.А. Об обобщениях сервантности // Алгебра и логика. 1991. Т. 30. № 4. С. 432–456.
10. Курош А.Г. Неассоциативные свободные алгебры и свободные произведения алгебр // Математический сборник. 1947. Т. 20. С. 239–262.
11. Ширшов А.И. Подалгебры свободных коммутативных и свободных антикоммутативных алгебр // Математический сборник. 1954. Т. 34. № 1. С. 81–88.
12. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 339 с.
13. Садовский В.Н. Системный подход и общая теория систем: основные проблемы и перспективы развития. М.: Системные исследования, 1987. 454 с.
14. Глухова Л.В. Теоретические основы структурного анализа и синтеза. М.: Институт коммерции и права, 2007. 122 с.
15. Сердюкова Н.А. Оптимизация налоговой системы России. Ч. 1. М.: Академия бюджета и казначейств, 2002. 189 с.
16. Муратов А.С. Синергизм организации в «фокусе» гармонизационного подхода // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2012. № 2. С. 34.
17. Глухова Л.В., Сердюкова Н.А. Мультиагентная модель управления государственной инновационной системой // Научно-исследовательский финансовый институт. Финансовый журнал. 2014. № 2. С. 81–86.
18. Андреев Э.П. Измерение как средство познания // Вопросы философии. 1982. № 9. С. 87–94.
19. Ручкин В.Н., Романчук В.А., Фулин В.А. Когнитология и искусственный интеллект. Рязань: ИНТЕРМЕТА, 2012. 260 с.
20. Kampen E.R. van. On the connection between the fundamental groups of some related spaces // Amer. J. Math. 1933. Vol. 55. P. 261–267.
21. Гюнцль К. Новое мышление в преодолении прошлого и создания будущего. М.: Республика, 1993. 236 с.
22. Гнеденко Б.В., Беляев Ю.К., Соловьев А.Д. Математические методы в теории надежности. Основные характеристики надежности и их статистический анализ. М.: Наука, 1965. 524 с.
5. Mesarovich M., Mako D., Takahara I. *Teoriya ierarkhicheskikh mnogourovnevnykh sistem* [Theory of hierarchic multilevel systems]. Moscow, Mir Publ., 1973, 342 p.
6. Maltsev A.I. *Algebraicheskie sistemy* [Algebraic systems]. Moscow, Nauka Publ., 1970, 392 p.
7. Kurosh A.G. *Teoriya grupp* [Group theory]. Moscow, Nauka Publ., 1967, 648 p.
8. Ershov Yu.L. Tractability of elementary theories of some classes of Abelian groups. *Algebra i logika*, 1963, vol. 1, no. 6, pp. 37–41.
9. Serdyukova N.A. About the purity extensions. *Algebra i logika*, 1991, vol. 30, no. 4, pp. 432–456.
10. Kurosh A.G. Nonassociative free algebras and free products of algebras. *Matematicheskii sbornik*, 1947, vol. 20, pp. 239–262.
11. Shirshov A.I. Subalgebras of free Abelian and free anticommutative algebras. *Matematicheskii sbornik*, 1954, vol. 34, no. 1, pp. 81–88.
12. Uemov A.I. *Sistemniy podkhod i obshchaya teoriya sistem* [System approach and general theory of systems]. Moscow, Mysl Publ., 1978, 339 p.
13. Sadovsky V.N. *Sistemniy podkhod i obshchaya teoriya sistem: osnovnye problemy i perspektivy razvitiya* [System approach and general theory of systems: main issues and development prospects]. Moscow, Sistemnye issledovaniya Publ., 1987, 454 p.
14. Glukhova L.V. *Teoreticheskie osnovy strukturnogo analiza i sinteza* [Theoretical basics of structural analysis and synthesis]. Moscow, Institut kommertsii i prava Publ., 2007, 122 p.
15. Serdyukova N.A. *Optimizatsiya nalogovoy sistemy Rossii* [Optimization of taxation system of Russia]. Moscow, Akademiya byudzheta i kaznacheystv Publ., 2002, part 1, 189 p.
16. Muratov A.S. Synergism of organization in the “spotlight” of harmonization approach. *Upravlenie ekonomicheskimi sistemami: elektronniy nauchniy zhurnal*, 2012, no. 2, p. 34.
17. Glukhova L.V., Serdyukova N.A. Multiagent model of the state innovation system management. *Nauchno-issledovatel'skiy finansoviy institut. Finansoviy zhurnal*, 2014, no. 2, pp. 81–86.
18. Andreev E.P. Measurement as a tool of learning. *Voprosy filosofii*, 1982, no. 9, pp. 87–94.
19. Ruchkin V.N., Romanchuk V.A., Fulin V.A. *Kognitologiya i iskusstvenniy intellekt* [Knowledge engineering and artificial intellect]. Ryazan, INTERMETA Publ., 2012, 260 p.
20. Kampen E.R. van. On the connection between the fundamental groups of some related spaces. *Amer. J. Math.*, 1933, vol. 55, pp. 261–267.
21. Gyuntsl K. *Novoe myshlenie v preodolenii proshlogo i sozdaniya budushchego* [New thinking in passage of the past and creation of the future]. Moscow, Respublika Publ., 1993, 236 p.
22. Gnedenko B.V., Belyaev Yu.K., Solovyev A.D. *Matematicheskie metody v teorii nadezhnosti. Osnovnye kharakteristiki nadezhnosti i ikh statisticheskiy analiz* [Mathematical methods in the reliability theory. Main characteristics of reliability and their statistical analysis]. Moscow, Nauka Publ., 1965, 524 p.

REFERENCES

1. Serdyukova N., Serdyukov V. The new scheme of a formalization of an expert system in teaching. *ICEE/ICIT. Proceedings*, 2014, no. 32, pp. 41–56.
2. Kurakin D.V. Working-out of proposals for the development of information and communication infrastructure management of science innovation sphere. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki*, 2013, no. 2, pp. 31–38.
3. Nadezhdin E.N., Smirnova E.E. *Metody modelirovaniya i optimizatsii integriruyemykh sistem upravleniya organizatsionno-tekhnologicheskimi protsessami v obrazovanii* [Methods of simulation and optimization of integrated systems of management of organizational-technological processes in education]. Tula, Tul'skiy gos. universitet Publ., 2013, 250 p.
4. Mesarovich M., Takahara Ya. *Obshchaya teoriya sistem: matematicheskie osnovy* [General theory of systems: mathematical basis]. Moscow, Mir Publ., 1978, 311 p.

ALGEBRAIC APPROACH TO SYSTEM KNOWLEDGE REPRESENTATION IN INTELLIGENT AUTOMATED SYSTEM OF TEACHING AND KNOWLEDGE CONTROL

© 2015

N.A. Serdyukova, Doctor of Sciences (Economics), Associate Professor, Professor of Chair “Finance and Prices”
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow (Russia)

V.I. Serdyukov, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Laboratory
Bauman Moscow State Technical University, Moscow (Russia)

L.V. Glukhova, Doctor of Sciences (Economics), Professor, Professor of Chair “Management of organization”
Tatishchev Volzhsky University, Togliatti (Russia)

Keywords: systems theory; system approach; algebraic systems; results estimation automated system; quality control management; systemic approach formalization.

Abstract: Knowledge intellectualization is one of the components of modern economic development of the country and the main task of the educational system in the whole. The essence of the expected results is reflected in the positive dynamics of new knowledge volume and creation of high-tech educational environment, where the risks of low-quality learning results are minimal. This aspect contributes to the development of new educational systems management tools in their application interpretation. The ability to use the expert systems for quality of training evaluation is one of the highlights of knowledge intellectualization. It is an understudied and not widely interpreted line of applied research. The authors consider the new ideas of designing and development of intelligent automated teaching and control systems which allow practical implementation of new educational technologies and means of educational communications, for example, E-learning technologies.

Basing on the new theory of systems formalization based on the use of algebraic methods, the authors formulated and proved the principles of expert training systems improvement, and considered the requirements for the intelligent automated system of evaluation of knowledge control results. New methods considered in this paper are the further development of the conclusions of famous scientists: A.I. Maltsev – in the algebraic systems theory, A.G. Kurosh – in the theory of groups, and Y.L. Yershov – in the theory of serving embeddings. The authors suggest using an algorithm for building up the knowledge base and mathematical model of the exam, which can be classified by dimensionality formats: 1D, 2D, 3D, ..., nD.

The purpose of the research paper is the familiarization of wide audience with the new methodology of training and control of generated knowledge on the base of instrument of expert technologies and algebraic methods allowing considering the learned material quality characteristics.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ

© 2015

С.Д. Сыротюк, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант
А.А. Коростелев, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: качество образования; самообучающаяся организация; системный подход; акмеологический подход; рефлексивный подход; внутрифирменное обучение.

Аннотация: Анализ происходящих в стране экономических трансформаций показывает, что политика правительства направлена на укрепление экономической безопасности и повышение качества жизни населения. Даже в свете экономических санкций, следует констатировать, что основой динамичного экономического роста и социального развития общества продолжает оставаться система образования. Она способствует интеллектуализации знаний, формированию кадрового потенциала страны для высокотехнологичного сектора экономики, становлению самообучающихся организаций, в которых приоритетным принципом является формирование интеллектуального капитала. При этом процесс обучения является интеграционным в контексте командной работы новаторов. Коллективный характер профессиональной деятельности требует переосмысления ценностных ориентаций ресурсного обеспечения совместных работ, новой оценки интеллектуального потенциала каждого специалиста и его вклада в формирование личностной целостности самообучающейся организации, связанной межтрансфертными отношениями, интеграцией знаний и профессиональной рефлексией. В статье раскрываются психолого-педагогические особенности формирования процесса внутрифирменного обучения. Рассматриваются акмеологический, андрагогический, командный, рефлексивный подходы к проектированию содержания обучения при адаптации «зрелых» кадров к требованиям внешней среды. Анализируются работы известных авторов в педагогике, формируется авторская позиция к ценности процессов коллективной деятельности и профессиональной готовности сотрудников самообучающейся организации. Внутрифирменное обучение автором статьи рассматривается как инструмент менеджмента, используемый для быстрой профессиональной адаптации сотрудников организации к изменяющимся условиям, требующим больших интеллектуальных затрат личностного характера при минимуме используемых материальных и финансовых ресурсов. Психологическими критериями эффективности внутрифирменного обучения можно считать параметры качества обучения, выражающиеся в удовлетворенности процессом обучения и достижении планируемых целей. Показателем, доказывающим приобретение организацией новой ценностной ориентации, является вычисляемый индикатор прироста новых знаний, отражающихся в повышении готовности индивида к нововведениям и трансферту собственных знаний.

Актуальность вопросов определения психолого-педагогических условий для реализации любой образовательной среды обеспечивается потребностью социально-экономического развития страны, где в качестве одного из приоритетных направлений рассматриваются вопросы повышения интеллектуальной составляющей подготавливаемых высшим образованием кадров [1].

Под образовательной средой автором понимается инфраструктура процесса обучения, гарантирующая достижение поставленных целей. В этом случае на начальном этапе проектирования образовательной среды требуется выбрать инструмент обучения. Сегодня он должен отвечать требованиям мобильности и адаптивности к быстроменяющимся внешним условиям и соответствовать всем параметрам, предъявляемым к образовательной деятельности, например, содержать оценочный механизм качества результата обучения. Поэтому автором выбран инструментальный внутрифирменного обучения, который по своей сущностной характеристике ориентирован на актуализацию знаний своих сотрудников и развитие их творческих инициатив. Еще одной особенностью внутрифирменного обучения является то, что администрация компании заинтересована в развитии инфраструктуры системы обучения, ориентированной на адаптацию к динамике условий рыночной действительности и экономического состояния страны. При этом основное назначение процесса подго-

товки собственных кадров заключено в обеспечении роста внутреннего потенциала собственной компании для ее стратегического развития.

Психолого-педагогические условия составляют образовательную среду, в которой осуществляется, развивается, совершенствуется педагогический процесс [1]. Поэтому изучение психолого-педагогических условий трансформации организации в самообучающуюся организацию связано с анализом ее образовательного пространства, в котором осуществляется переподготовка кадров.

В рамках концепции качества TQM были выработаны некоторые представления о системе подготовки персонала организации в условиях конкуренции [2], где одним из приоритетных направлений для реализации политики государства является создание самообучающихся структур. О потребности развития национальной инновационной системы через подготовку и переподготовку кадров для современного бизнеса и широком использовании самообучающихся организаций новаторского образования свидетельствует и ряд публикаций [3–7].

В основе такого инновационного по форме и содержанию обучения, характерного для внутрифирменного, лежат идеи системного, акмеологического, андрагогического, командного, рефлексивного подходов. Они формируют требования к проектированию содержания

обучения при адаптации «зрелых» кадров к запросам внешней среды.

Обычно формируемый коллектив сотрудников (команда) должен обладать следующими характеристиками: члены команды преследуют общую цель или задачу, для решения которой предъявляются жесткие сроки и ограниченные ресурсы; осуществление поставленных задач требует сотрудничества и координации усилий обучаемых в команде сотрудников; взаимодействие членов команды осуществляется регулярно и часто; уровень знаний каждого исполнителя командной работы должен дополняться знаниями других членов команды при минимальных временных затратах, требующихся на интеграцию усилий для решения целевых задач.

Общеизвестно, что для выполнения определенного вида работ происходит отбор команды исполнителей по заранее выявленным критериям. Основным параметром отбора является наличие знаний, умений и навыков в предметной области исследования. В таких коллективах царит дух сотрудничества, равенства, кооперации и приверженности целям команды, где все исполнители вовлечены в процесс быстрых изменений. Определение ролей, которые могут играть в команде разные люди, поможет лучше использовать их индивидуальные сильные стороны, получать и объединять новые профессионально ориентированные знания и технологии. Здесь эффективность совместной деятельности и минимизация затрат на достижение целевых индикаторов полностью зависит от существующего интегрального показателя знаний коллектива исполнителей и вычисляемого показателя «тесноты» связей, возникающих при трансферте знаний в процессе коллективной деятельности [8].

Особенностью такой командной работы можно считать следующие конкурентные преимущества, приобретаемые организацией: аккумуляция разнообразных знаний и навыков для решения выявленных проблем; повышение синергетического эффекта деятельности компании в условиях рынка за счет добавления ценности особого вклада каждого из участников команды исполнителей; трансферт знаний внутри коллектива, формирующий интегральный вектор знаний всей организации; высокая степень мотивации своевременного и качественного выполнения работ; осознание лидерства и формирующейся независимости от остальных подразделений организации.

Конечно, как и в любом из подразделений, имеются и недостатки работы в команде, способствующие возникновению конфликтных ситуаций и барьеров. Это происходит, в основном, за счет естественной конкуренции между членами команды. Поэтому-то и требуется осуществлять психолого-педагогическое проектирование процессов внутрифирменного обучения с целью снижения рисков возникновения конфликтных ситуаций. Например, используемый акмеологический подход позволяет исследовать условия достижения высокого качества образовательных систем совместно с развитием субъектов образовательного процесса.

Внутрифирменное обучение выступает здесь в роли катализатора интеллектуального ресурса для создания устойчивого конкурентного преимущества самообучающейся организации. Для сотрудника самообучающейся организации становится необходимым приобре-

тение качеств специалиста нового типа, – способного к саморазвитию и развитию других в предметной деятельности, умеющего согласовывать индивидуальные особенности профессионального самосознания с требованиями профессиональной среды и достигать лично значимых результатов в педагогической деятельности.

Акмеологический подход культивирует рефлексию и рефлексивные процессы мышления, направляемые на переосмысление опыта своей деятельности. При этом формируется одна из предпосылок саморазвития человека, поскольку рефлексия помогает развивать у сотрудника навыки саморегуляции и толерантности. Это способствует формированию устойчивого ядра личности и становлению субъекта с высоким творческим потенциалом, позволяющим ему всегда адаптироваться к инновациям. В этом случае внутрифирменное обучение должно по своему типу носить характер «инновационного образовательного процесса» и ориентировать своих сотрудников на перспективу, подготовку организации к работе в новых экономических отношениях. В этом случае разработке инновационных обучающих программ должен предшествовать аналитический обзор потребностей рынка и обоснованный прогноз формируемых компетенций обучаемых, исходя из технологии деятельности организации на рынке и ее системы управления. Тогда можно считать простейшими критериями эффективности внутрифирменного обучения переходы от ценности продукта к ценности процесса, от него к ценности организации процессов, ценности средств и методов, затрачиваемых на организацию процесса. При достижении заданных критериев должны быть сформированы интегральные критерии оценки вторичного нормирования деятельности и ее рефлексии [9].

Акмеологический закон личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала сотрудника устанавливает взаимозависимость между процессом становления профессионального мастерства и формированием личностной целостности. Поэтому необходимо иметь оценочный механизм наличия рефлексивной компетентности сотрудника. Под рефлексивной компетентностью понимается «профессиональная готовность, метакомпетентность, обеспечивающая актуализацию и адекватное развертывание процессов рефлексии с целью преодоления стереотипов мышления и образования новых, креативных содержаний сознания, создания новых способов действий в нестандартных ситуациях и обеспечения адекватной оценки качества результатов» [9].

С точки зрения корпоративного управления, автор согласен с выводами Н.В. Ключевой [10], Е.Н. Дубиненковой [11], которые предлагают сформировать набор оценочных параметров для характеристики высокоэффективной интегрированной команды проекта. Они предлагают учитывать ясное понимание общих целей, ориентацию на результат, открытость, уверенность друг в друге, вовлеченность в деятельность, лояльность по отношению к членам команды, разделение компетенций, эффективные внутренние процедуры, гибкость и адаптивность, совершенствование и рост компетентности [11].

Основной акмеологический принцип приобретения опыта саморазвития следующий: исследуя – обучаемся, обучаясь – развиваемся. Реализация этого принципа

возможна в результате осуществления проектных решений внутри организации. В самообучающейся организации это связано с необходимостью «выращивания» нового формата сотрудников, способных осуществлять проектные действия и моделировать такие условия работы, которые способствуют развитию у них проектной культуры [12]. Кроме того, каждый сотрудник должен уметь оценивать, на каком этапе профессионального развития он находится сейчас, куда нужно стремиться, какие ресурсы для этого необходимы. Топ-менеджеры делают это в рамках всей организации. Приоритетная поддержка государства в этом случае направлена на создание условий максимального сближения разработчиков и потребителей научно-технических результатов, на обеспечение постоянных контактов и взаимодействия между ними, обеспечение и поддержку их конвергенции [12; 13].

Одним из условий построения системы внутрифирменного обучения сотрудников в самообучающейся организации является применение андрагогического подхода, заключающегося в том, что развитие личности человека, его мышления, усвоение всех теоретических знаний и соответствующих им практических знаний и умений осуществляется лишь в активной деятельности. При инертном восприятии нельзя сформировать прочных знаний и тем более осуществить максимальное сближение разработчиков и потребителей научно-технических результатов. Любой эффект обучающего воздействия является результатом собственной активности человека. Это положение является для группы обучаемых в категории «взрослые» необходимым психолого-педагогическим условием реализации андрагогического подхода и должно в полной мере учитываться при проектировании системы внутрифирменного обучения и трансформации организации в самообучающуюся структуру [14].

Отметим, что важнейшим фактором, влияющим на личностное включение сотрудника коллективной деятельности в трансформацию знаний, является мотивационно-потребностная сфера его личности. Она определяет направленность и уровень активности в передаче его знаний другим участникам команды. В связи с чем выделим еще два обязательных подхода, необходимых при составлении проекта системы внутрифирменного обучения.

Во-первых, это мотивационный подход. В психологической литературе представлен широкий спектр исследований мотивации человека, среди которых особый интерес представляют работы, связанные с деятельностью (А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубинштейн, Э.Д. Телегина, В.Д. Шадриков и др.), с проблемами личности (Л.И. Анциферова, В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн и др.) и с установкой межличностных отношений (Д.Н. Узнадзе, Ш.Н. Чхартишвили и др.). Исследования показывают, что процесс обучения совершается не в личностном вакууме, а в сложном взаимопереплетении социально обусловленных процессов и условий, определяющих полимотивированность обучаемости. К внутренним мотивам учебно-познавательной деятельности обычно относят собственно познавательные мотивы, которые проявляются в непосредственной заинтересованности человека в обучении, в получении новых зна-

ний, умений, навыков, в их использовании в новых видах интеллектуальной деятельности [15–21]. Внешние мотивы обусловлены факторами, относительно которых цель процесса обучения предстает как простое средство или условие достижения субъектом других, не связанных с познанием, целей.

В связи с анализом образовательной деятельности понятие о внешних и внутренних мотивах коррелирует с представлением о средствах и методах их достижения. Отметим, что для взрослого поколения обучения мотивация достижения проявляется как стремление к прагматическому результату (например, свидетельства о повышении квалификаций и т. п.). В случае же познавательной мотивации его интересует процесс и содержание познаваемого; в этом случае происходит интеллектуальное развитие личности, увеличивается ее активность и творческая составляющая образования.

Во-вторых, это адаптационный подход. При организации учебно-познавательной деятельности взрослых необходимо учитывать также их жизненный и профессиональный опыт, который проявляется в социальных стереотипах. Здесь к числу важных психологических трудностей относятся возрастные характеристики «взрослости», структурная перестройка их мотивационной сферы, индивидуально-психологические особенности жизненного опыта [22–24].

Таким образом, внутрифирменное обучение в условиях самообучающейся организации основывается на общих закономерностях обучения зрелых людей. Оно должно быть нацелено на решение конкретных проблем, актуально стоящих перед организацией и руководителем. Условиями эффективности внутрифирменного обучения являются оперативность и немедленное практическое внедрение принимаемых решений, проверка их на практике [25–32]. Внутрифирменное обучение должно быть нацелено на непосредственное применение полученных знаний и способов решения проблем, требующих интеллектуализации знаний. Трансформация знаний как передача передового опыта, новых идей способствует сближению «генераторов идей» и их исполнителей и гарантирует плодотворное окончание работ. Возникает конвергенция как показатель сближения уровня знаний в коллективе, отражающая тесноту связи взаимодействия, которую следует отслеживать на всем протяжении переподготовки кадров в процессе внутрифирменного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). URL: smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm.
2. Чернова Ю.К., Антипова О.И., Искосков М.О., Сыротюк С.Д. Управление персоналом предприятия на основе внутрифирменного обучения. Тольятти: Касандра, 2012. 255 с.
3. Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2009. № 9. С. 14–22.
4. Глухова Л.В., Гудкова С.А., Сыротюк С.Д. Методология управления трансформацией организации

- в самообучающуюся систему. Воронеж: ВГПУ, 2012. 148 с.
5. Амренова М.М. Акмеологические ориентиры для создания самообучающейся организации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 82–86.
 6. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп-бизнес, 1999. 406 с.
 7. Глухова Л.В., Немцев А.Д. Развитие конвергентных процессов в агентских институциональных формах // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2011. № 4. С. 68–71.
 8. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования // Завуч. 2004. № 3. С. 25–29.
 9. Короткова О. Обучающаяся и саморазвивающаяся организация // Портал iTeam: Технологии корпоративного управления. URL: iteam.ru/publications/human/section_67/article_985.
 10. Ключева Н.В. Формирование команды как условие успешности разработки и внедрения проекта (из опыта работы бизнес-консультанта) // Центр корпоративного обучения и консультирования. URL: consult.uniyar.ac.ru/articles.html.
 11. Дубиненкова Е.Н. Организация внутрифирменного обучения сотрудников предприятия // Курьер Вологодской торгово-промышленной палаты. 2003. № 2. С. 39–40.
 12. Деркач А.А. Акмеология. М.: РАГС, 2004. 299 с.
 13. Краснорядцева О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности. Барнаул: БГПУ, 1998. 112 с.
 14. Хорешман В.С. Мотивация как фактор развития предметных компетенций персонала // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. № 10. С. 151–157.
 15. Марихин С.В. Психологические аспекты успешности профессиональной деятельности // Мир человека. 2009. № 1. С. 155–163.
 16. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123–125.
 17. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В., Захарова Т.В. Роль и значение профессиональных компетенций специалиста с высшим образованием в его успешной профессиональной деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 127–132.
 18. Башмачникова Е.В. Проблемы формирования и возможности развития уровневого профессионального образования в современных условиях // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2013. № 1. С. 62–66.
 19. Разуваев С.Г., Разуваев И.С. Профессиональная социализация и профессиональное самоопределение обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 99–102.
 20. Гайнутдинова Е.В. Когнитивный подход в понимании феномена мотивации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 1. № 11. С. 173–180.
 21. Григорьева Н.В. К вопросу о трансформации мотивации в процессе учебной деятельности студентов педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2014. № 1. С. 47–50.
 22. Маркова А.К. Психология профессионализма. Самара: АСВТ, 2004. 361 с.
 23. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
 24. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
 25. Каракозова Н.Ю. Внутрифирменное обучение как ресурс непрерывного образования педагогов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 40–43.
 26. Глухова Л.В., Сыротюк С.Д. Проектирование параметров и определение показателей качества содержания внутрифирменного обучения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4. С. 36–38.
 27. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39–41.
 28. Кукина С.Д. Теоретико-практический подход к оценке эффективности управления персоналом с позиции использования квалификации // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2014. № 1. С. 181–189.
 29. Третьякова Е.М. Пути повышения эффективности творческой самостоятельной работы студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 111–113.
 30. Скоробогатова А.И. Повышение квалификации работников образования в контексте реализации федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 63–65.
 31. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46–48.
 32. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Актуальные проблемы профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 26–29.

REFERENCES

1. The conception of long-term social and economic development of the Russian Federation till 2020 (3.3. Development of Education). URL: smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm.
2. Chernova Yu.K., Antipova O.I., Iskoskov M.O., Syrotyuk S.D. *Upravlenie personalom predpriyatiya na osnove vnutrifirmennogo obucheniya* [Personnel management of the enterprise based on corporate training]. Tolyatti, Kassandra Publ., 2012, 255 p.
3. Glukhova L.V. Priorities identification of government support of national innovation system management and development. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Seriya Ekonomika*, 2009, no. 9, pp. 14–22.

4. Glukhova L.V., Gudkova S.A., Syrotyuk S.D. *Metodologiya upravleniya transformatsiey organizatsii v samoobuchayushchuyusya sistemu* [Methodology of management transformation of the organization in self-learning system]. Voronezh, Voronezhsky gosudarstvenny pedagogichesky universitet Publ., 2012, 148 p.
5. Amrenova M.M. Acmeological principles for the foundation of the self-study organization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2010, no. 4, pp. 82–86.
6. Senge P. *Pyataya distsiplina: iskusstvo i praktika samoobuchayushcheysya organizatsii* [The fifth discipline. The art and practice of the learning organization]. Moscow, Olimp-biznes Publ., 1999, 406 p.
7. Glukhova L.V., Nemtsev A.D. Convergent process development in agent institutional forms. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsialno-ekonomicheskogo universiteta*, 2011, no. 4, pp. 68–71.
8. Maksimova V.N. Acmeology: new quality of education. *Zavuch*, 2004, no. 3, pp. 25–29.
9. Korotkova O. Learning and self-developing organization. *Portal iTeam: Tekhnologii korporativnogo upravleniya*. URL: iteam.ru/publications/human/section_67/article_985.
10. Klyueva N.V. Team building as a condition for successful development and implementation of a project (by experience of a business consultant). *Tsentr korporativnogo obucheniya i konsultirovaniya*. URL: consult.uniyar.ac.ru/articles.html.
11. Dubinenkova E.N. Organization of corporate training for the employees of an enterprise. *Kuryer Vologodskoy trgovno-promyshlennoy palaty*, 2003, no. 2, pp. 39–40.
12. Derkach A.A. *Akmeologiya* [Acmeology]. Moscow, RAGS Publ., 2004, 299 p.
13. Krasnoryadtseva O.M. *Osobennosti professionalnogo myshleniya v usloviyakh psikhodiagnosticheskoy deyatel'nosti* [Professional thinking peculiarities in terms of psycho-diagnostics]. Barnaul, BGPU Publ., 1998, 112 p.
14. Khoreshman V.S. Motivation as a factor of students subject competences development. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki*, 2011, no. 10, pp. 151–157.
15. Marikhin S.V. Psychological aspects of successfulness of professional activity. *Mir cheloveka*, 2009, no. 1, pp. 155–163.
16. Tretyakova E.M., Odarych I.N. Increase of informative activity of students in the vocational education with application of new information technologies. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 123–125.
17. Zubkov A.F., Ponomareva N.V., Zakharova T.V. Role and importance of professional competencies specialists with higher education of his successful career. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2014, no. 4, pp. 127–132.
18. Bashmachnikova E. Challenges and opportunities of formation of level professional education in modern conditions. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Seriya Ekonomika*, 2013, no. 1, pp. 62–66.
19. Razuvaev S.G., Razuvaev I.S. Students' professional socialization and professional self determination within the multi-level educational complex. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 99–102.
20. Gainutdinova E.V. Cognitive approach in understanding the motivation phenomenon. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2013, vol. 1, no. 11, pp. 173–180.
21. Grigoryeva N.V. Motivation transformations in the course of pedagogical students' professional training. *Samarskiy nauchny vestnik*, 2014, no. 1, pp. 47–50.
22. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Samara, ASVT Publ., 2004, 361 p.
23. Vachkov I.V. *Psikhologiya treningovoy raboty: sodержatel'nie, organizatsionnie i metodicheskie aspekty vedeniya treningovoy gruppy* [Psychology of training activity: substantial, organizational and methodological aspects of running a training group]. Moscow, Eksmo Publ., 2007, 416 p.
24. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professionalnoy deyatel'nosti* [Problems of professional activity systemogenesis]. Moscow, Nauka Publ., 1982, 185 p.
25. Karakozova N.Yu. In-house training as a resource for continuing education of teachers. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 40–43.
26. Glukhova L.V., Syrotyuk S.D. The design parameters and the identification of indicators of the quality of the content in-house training. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika, psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 36–38.
27. Belyaeva E.N. Forming the professional competences of teachers while advancing their qualification. *Baltiyskiy gumanitarny zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 39–41.
28. Kukina S. Theoretical and practical approach to evaluation of personnel management effectiveness considering qualification. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Seriya Ekonomika*, 2014, no. 1, pp. 181–189.
29. Tretyakova E.M. Ways of increase of efficiency of creative independent work of students. *Baltiyskiy gumanitarny zhurnal*, 2014, no. 4, pp. 111–113.
30. Skorobogatova A.I. Professional development of educators in the context of implementation of the federal law "About education in the Russian Federation". *Karelskiy nauchny zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 63–65.
31. Belyaeva E.N. Types of evaluating the level of foreign language mastering. *Karelskiy nauchny zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 46–48.
32. Gavrilova M.I., Odarych I.N. Current issue of vocational education. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 26–29.

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS OF CORPORATE TRAINING SYSTEM CONSTRUCTION IN THE SELF-LEARNING ORGANIZATION

© 2015

S.D. Syrotyuk, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair "Management of Organization", doctoral candidate
A.A. Korostelev, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Chair "Pedagogy and Methods of Teaching"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: quality of education; self-learning organization; system approach; acmeological approach; reflective approach; corporate training.

Abstract: Analysis of ongoing economic transformation in the country shows that the government policy is aimed at strengthening of economic security and quality of life of the population. However in light of the economic sanctions, it should be stated that education system serves as the basis for dynamic economic growth and social development. It facilitates knowledge intellectualization, formation of human resources for the high-tech sector of the economy, establishment of self-learning organizations where the main principle is to form knowledge based capital. With this, the learning process appears to be integration in the innovators teamwork context. The collective nature of the professional activity requires re-thinking of the value system of resource support for joint work, new evaluation of the intellectual potential of each specialist and its contribution to the formation of the personal integrity of the self-learning organization which is linked to the inter-transfer relations, knowledge integration and professional reflection. The paper describes psychological and educational features of forming the corporate training process. The authors study acmeological, andragogical, team, and reflexive approaches to the designing of the learning content in adapting mature personnel to the requirements of the external environment. They analyze the works of famous scientists in pedagogy, and form the authors' attitude to the value of collective action processes and professional aptitude of the self-learning organization's employees. Corporate training is viewed as a management tool used for fast professional adaptation of the company's employees to the changing conditions which require great intellectual efforts of a personal nature with a minimum of material and financial resources involved. Psychological criteria of the corporate training efficiency can be represented through the parameters of quality of education expressed by satisfaction with the learning process and achievement of the planned goals. The indicator that proves the acquisition of a new value system by the company is the calculated indicator of the new knowledge gain reflected in the increasing willingness of a person to innovate and transfer their own knowledge.

ОБОСНОВАНИЕ КОНТРОЛИРУЕМЫХ ПАРАМЕТРОВ КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ИХ МОНИТОРИНГ

© 2015

С.Д. Сыротюк, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: информационно-педагогическая система (ИПС); параметры качества функционирования; робастный подход; средства измерения показателей качества; мониторинг показателей качества.

Аннотация: Мониторинг контролируемых параметров позволяет лицам, являющимся владельцами процесса управления актуальностью информационно-педагогической системы, своевременно выявлять имеющиеся отклонения и выполнять корректирующие действия по снижению рисков качества функционирования. Во-первых, почему важна постоянная актуализация информационно-педагогической системы. Во-вторых, что понимается под информационно-педагогической системой и какие показатели качества могут ее характеризовать как результативную и эффективную. В статье раскрыт один из подходов образовательного менеджмента к качеству функционирования информационно-педагогической системы в самообучающихся организациях.

Информационно-педагогическая система рассматривается как сложная, иерархически связанная с различными информационными компонентами, причинно-следственными связями динамическая структура, взаимодействующая со множеством внутренних и внешних компонентов. Отметим, что ее основная смысловая нагрузка содержится в имеющемся контенте, который должен быть адаптирован под требования внешней среды. Поэтому актуализация содержания информационно-педагогической системы может отслеживаться только по реперным точкам, которые и должны подвергаться контролю и мониторингу. Отсюда следует вывод о необходимости оценки качества содержания для сложной динамической системы через выявление ее реперных точек и обоснования параметров их варьирования.

В статье предложено использовать робастный подход для выявления затраты на качество функционирования информационно-педагогической системы, введя понятие функции потерь качества. Этот подход включает в себя методы планирования эксперимента и является принципиально новым инструментом, позволяющим оценивать возможность повышения качества с одновременным снижением расходов на его обеспечение.

Введено понятие робастности применительно к педагогическим системам, описаны этапы проектирования информационно-педагогической системы и представлена модель робастного проектирования ее содержания.

Возможность управления качеством является сегодня актуальным направлением многих научных исследований, что обосновано проводимой политикой правительства РФ, направленной на улучшение экономической стабильности развития страны [1–7].

Принципы робастного проектирования с недавнего времени стали широко использоваться при проектировании требований к качеству сложных систем, в основном технических [8]. Однако педагогические системы также относятся к сложным системам, поэтому в статье рассмотрена возможность проектирования данного аппарата на динамику их развития.

Робастность применительно к педагогическим системам рассматривается автором как устойчивость деятельности самообучающейся организации на основе информационно-педагогической системы (ИПС) в заданный диапазон времени [9].

Проектирование параметров ИПС – это процесс установления номинальных значений параметров процесса обучения, которые снизят чувствительность ИПС к источникам отклонений (шумам). Проектирование параметров позволяет снизить неустойчивость функционирования посредством уменьшения влияния источников отклонений гораздо лучше, чем их контроль. Поэтому этот метод экономически весьма эффективен при улучшении содержания и структуры ИПС подготовки кадров для самообучающихся организаций [10].

Применение данного научного аппарата к проектированию информационно-педагогической системы необходимо начать с изучения потребностей заказчика

и условий конкретной организации, цель которой – развиваться до самообучающейся организации (рис. 1). Это особенно важно, так как самообучающаяся организация сама контролирует уровень необходимых знаний для своего дальнейшего развития.

Анализ рисунка показывает, что структура любой самообучающейся организации должна соответствовать основам образовательного менеджмента и включать основные функции управления: целеполагание, планирование, организацию (описание задач и ресурсов для их решения), контроль и мотивацию. Чтобы выполнять функцию контроля в модели (рис. 1), отражена необходимость задания критериев зоны устойчивости (в соответствии с принципом робастности) и диагностика попадания контролируемых параметров в допустимые пределы варьирования. Более подробно этот аспект раскрыт в совместной работе с Л.В. Глуховой [11], в которой определялись параметры качества содержания ИПС для внутрифирменного обучения и рассматривались особенности проектирования структуры.

Целенаправленное проектирование ИПС для формирования профессиональной готовности сотрудников к инновациям и трансферту собственных знаний в самообучающейся организации заключается в том, чтобы определить показатели, при которых обеспечивается достижение планируемых результатов. В этом случае целесообразно говорить о функциях потерь качества для ИПС при ее функционировании.

Функция потерь качества, в соответствии с выводами Ю.К. Черновой [12], это зависимость между отклонением

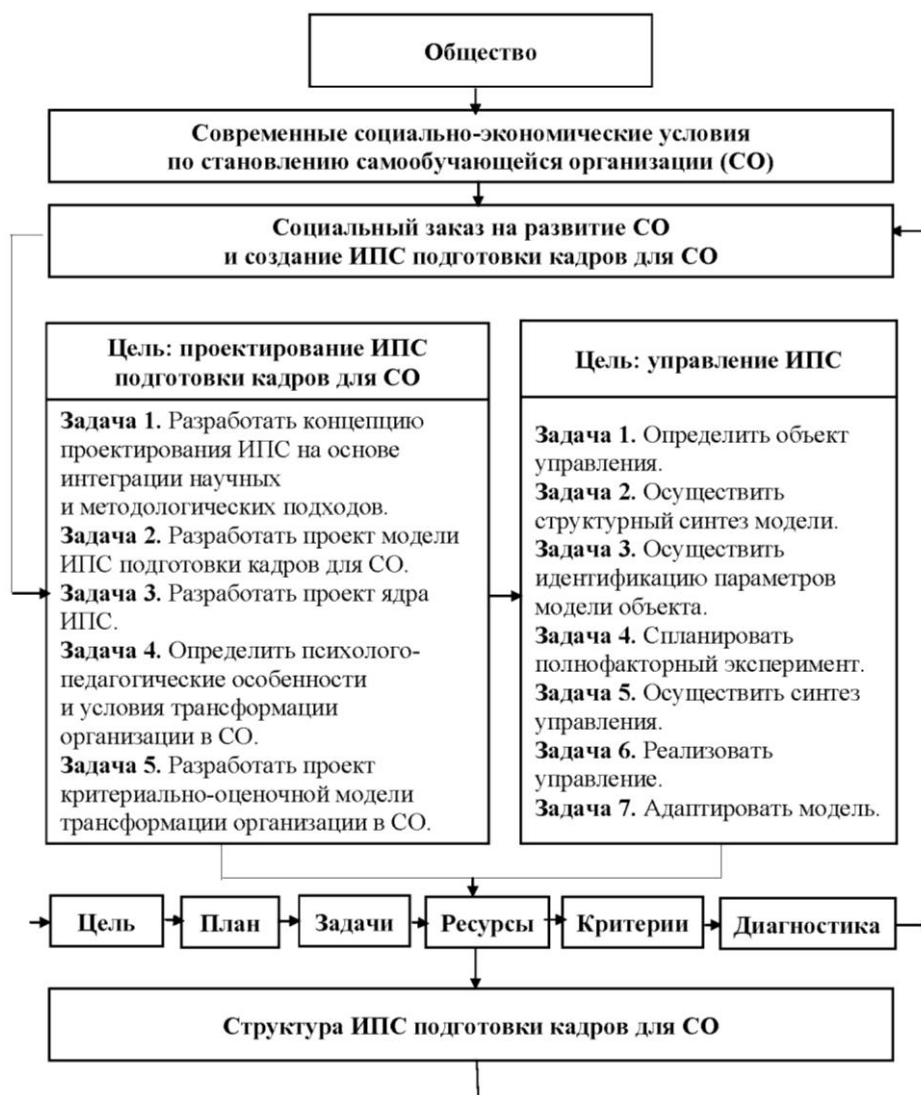


Рис. 1. Этапы проектирования ИПС

и идеальным значением параметра, выраженная в финансовых затратах потребителя при ликвидации возможных отказов. Используя эти выводы в дальнейшем для процесса проектирования, будем рассматривать функцию потерь качества как параметр эффективности функционирования сложной системы. В совместных работах с Л.В. Глухой [13; 14] показана необходимость проведения полного факторного эксперимента для оценки заданного уровня качества проектируемого содержания ИПС.

Для постановки задачи планирования эксперимента при построении математической модели требуется количественная формулировка цели, которая выражается в количественно определенном параметре оптимизации и называется функцией цели, критерием эффективности, критерием оптимальности. Достижение заданного качества подготовки кадров для самообучающейся организации является основной целью ИПС.

Для ИПС область определения представляет собой интервал на правой половине числовой оси. Основные требования к параметрам оптимизации ИПС следующие: 1) измеримость и отражаемость эффективности объекта исследования; 2) параметр должен быть коли-

чественным, однозначным и статистически значимым; 3) желательно чтобы параметр был простым, с понятным смыслом.

В качестве параметра оптимизации в педагогическом процессе обычно оценивается уровень сформированности каких-либо личностных свойств обучаемых.

После того как определены параметр оптимизации (u), цель ИПС, набор факторов $\{x_i\}$, определяющих совокупность состояний (v) объекта исследования, необходимо установить соответствие между набором значений факторов и значениями параметра оптимизации. Функция $u = f(x_1, x_2, \dots, x_n)$ – это функция отклика.

Для выбора наилучшего режима функционирования ИПС необходимо формирование знанияемого ядра информационно-педагогической системы (ИПС) самообучающейся организации.

Под знаниевым ядром (Y_3) в ИПС понимается [15] совокупность отличительных компетенций ($P_{отл}$) профессиональных компетенций ($P_{проф}$), социальных компетенций ($P_{соц}$) и специальных компетенций ($P_{спец}$).

$$Y_3 = \sum P_{отл} \cup \sum P_{проф} \cup \sum P_{соц} \cup \sum P_{спец}$$

Поэтому в качестве функции отклика нами была выбрана величина компетентности сотрудников (Y), определяемая с помощью тестов достижения:

$$Y = \frac{N_{fakt}}{N_{max}}, \quad 0 \leq Y \leq 1,$$

где N_{fakt} – фактическое количество баллов, набранное сотрудником, N_{max} – максимально возможное количество баллов.

Планирование эксперимента при внутрифирменном обучении кадров можно применять для обоснования показателей качества проектирования ИПС и ее функционирования. Пользуясь отношением сигнал/шум можно подбирать рациональные условия обучения сотрудников для получения планируемых результатов, что позволит в конечном результате задействовать механизмы управления качеством подготовки кадров для самообучающихся организаций.

Предлагаемая методика расчета параметров основана на том, что различные воздействия (процесс обучения, внешние условия) будут вызывать статистические отклонения, и наша задача – создать проект ИПС, толерантный статистическим отклонениям [16; 17].

Расчет допустимых отклонений – это процесс определения допустимых отклонений номинальных значений, определенных на этапе проектирования параметров. Расчет допусков включает в себя компромиссное решение, принимая которое сравнивают потери заказчика (потребителя) вследствие отклонения рабочих характеристик и потери из-за увеличения стоимости проекта.

Качество результатов в большей степени определяется проектом и технологиями обучения. Между проектными параметрами и показателями качества существует функциональная зависимость. Построим такую зависимость.

Одним из факторов при подготовке кадров обязательно должна быть их мотивация (M), т. к. не бывает немотивированной деятельности. Следующие контролируемые факторы – это качество учебной информации (K), скорость усвоения (V) и уровень интеграции (I) (фактор, характеризующий качество интеграции проектируемой ИПС). Данные факторы варьируются в следующих границах:

$$\begin{aligned} 0,5 < M < 0,9; \\ 0,5 < K < 0,7; \\ 0,5 < V < 1; \\ 0,1 < I < 0,3 \end{aligned}$$

Пределы варьирования определялись на основе анализа педагогических исследований [18] и экспертных оценок специалистов.

Для реализации трехступенчатого подхода (проектирование ИПС, проектирование параметров, расчет допустимых отклонений) математическая модель уровня компетентности будет иметь линейную зависимость от этих четырех факторов:

$$Y = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + b_4x_4, \quad (1)$$

где b_0, b_1, b_2, b_3, b_4 – коэффициенты регрессии.

Переход от реальных переменных к кодированным определяется соотношением:

$$x_i = \frac{x_{i0}^N - x_i^N}{J_i}, \quad (2)$$

где x_i – кодированное значение фактора;

x_{i0}^N – натуральное значение нулевого (среднего) уровня фактора;

x_i^N – натуральное текущее значение фактора;

J_i – численное значение интервала варьирования.

Кодирование представляет собой линейное преобразование координат факторного пространства – перенос начала координат в нулевую точку плана и выбор масштабов по осям в единицах интервалов варьирования. Отождествление верхнего уровня со знаком «+» и нижнего со знаком «-» приводит к стандартной форме матрицы планирования, использующей только знаки.

Таким образом, кодированные переменные имеют вид:

$$\begin{aligned} x_1 &= \frac{M - 0,7}{0,4} = 2,5M - 1,75 \\ x_2 &= \frac{K - 0,6}{0,2} = 5K - 3 \\ x_3 &= \frac{V - 0,75}{0,5} = 2V - 1,5 \\ x_4 &= \frac{I - 0,2}{0,2} = 5V - 1 \end{aligned} \quad (3)$$

Далее найдем коэффициенты регрессии:

$$b_i = \frac{\sum_{j=1}^n y_i x_{ij}}{\sum_{i=1}^n x_{ij}^2} = \frac{\sum_{j=1}^n y_i x_{ij}}{n}, \quad (4)$$

где y_i – значение параметра оптимизации в j -м опыте;

x_{ij} – значение i -го фактора в j -м опыте.

Так как факторы принимают только два значения – «+1» или «-1», то сумма квадратов значений данного фактора равна числу опытов n . Для вычисления некоторого коэффициента достаточно приписать знаки соответствующего столбца столбцу значений параметра оптимизации, произвести алгебраическое сложение и результат поделить на число опытов. Формула (4) есть оценка коэффициентов регрессии методом наименьших квадратов при условии ортогональности матрицы планирования.

Полный факторный эксперимент для четырех факторов представлен в таблице 1.

Из таблицы 1 находим коэффициенты регрессии: $b_0 = 0,75; b_1 = 0,06; b_2 = 0,032; b_3 = 0,046; b_4 = 0,021$.

Таким образом, уравнение (1) примет вид:

$$Y = 0,75 + 0,06x_1 + 0,032x_2 + 0,046x_3 + 0,021x_4. \quad (5)$$

Опытная модель в кодированных переменных будет иметь следующий вид. Подставляя значения кодированных переменных (3) в уравнение (5), получим гипотетическую модель зависимости выходного параметра обученности от контролируемых факторов в виде (6):

$$Y = 0,459 + 0,15M + 0,16K + 0,092V + 0,105I. \quad (6)$$

Таблица 1. Полный факторный эксперимент для четырех факторов

Фактор Опыт	x_0	x_1	x_2	x_3	x_4	y
1	+	+	+	+	+	0,90
2	+	+	-	+	+	0,84
3	+	-	+	+	+	0,78
4	+	-	-	+	+	0,72
5	+	+	+	-	+	0,81
6	+	+	-	-	+	0,75
7	+	-	+	-	+	0,69
8	+	-	-	-	+	0,63
9	+	+	+	+	-	0,87
10	+	+	-	+	-	0,81
11	+	-	+	+	-	0,75
12	+	-	-	+	-	0,69
13	+	+	+	-	-	0,78
14	+	+	-	-	-	0,72
15	+	-	+	-	-	0,66
16	+	-	-	-	-	0,60

Таким образом, предложена методика оценки затрат на качество трансформации знания персонала, подробно раскрыта автором в [19], может трактоваться как оптимизация модели взаимодействия участников ИПС, описанная формулами (1)–(6). Также отметим, что описанные в статье подходы полностью соответствуют выводам о целесообразности применения методов управления качеством процессов, в том числе и педагогических, сделанных Д.В. Айдаровым [20].

Также отметим, что работа носит прикладной характер и может быть полезна всем, кого интересует минимизация затрат на качество образовательных процессов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (3.3. Развитие образования). URL: smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm.
2. РФ. Правительство. О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)»: распоряжение № 1815-р от 20.10.2010 г.
3. РФ. Президент. О долгосрочной государственной экономической политике: указ № 596 от 07.05.2012 г. URL: kremlin.ru/news/15232.
4. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 годы. URL: government.ru/docs/2056.

5. Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России» на 2014–2020 годы». URL: 2007.fcpir.ru/catalog.aspx?CatalogId=2498.
6. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы. URL: минобрнауки.рф/.
7. РФ. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015).
8. Глухова Л.В., Гудкова С.А., Сыротюк С.Д. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему. Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2012. 148 с.
9. Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 72–77.
10. Сыротюк С.Д. Проектирование ядра информационно-педагогической системы самообучающейся организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 327–330.
11. Щипанов В.В. Проектирование качественного образования инженера. Тольятти: Развитие через образование, 1997. 50 с.
12. Чернова Ю.К., Щипанов В.В., Крылова С.А. Математическое моделирование образовательных процессов. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2005. 101 с.
13. Адлер Ю.П. Введение в планирование эксперимента. М.: Металлургия, 1968. 155 с.
14. Глухова Л.В. Модель оценки качества информационно-педагогической системы для самообучающихся организаций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 52–59.
15. Семушкина С.Р. Обучающаяся организация в теории и на практике. URL: flm.su/_elements/magazine/view_full.
16. Сыротюк С.Д. Оценка эффективности мероприятий по обучению персонала в рамках внедрения системы менеджмента качества // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1. С. 210–214.
17. Чернова Ю.К. Управление персоналом предприятия на основе внутрифирменного обучения. Тольятти: Касандра, 2012. 225 с.
18. Акофф Р. Системный анализ и образование // Вестник высшей школы. 1990. № 2. С. 50–54.
19. Сыротюк С.Д. Методика оценки затрат на трансформацию знания персонала в самообучающихся системах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1. С. 370–376.
20. Щипанов В.В., Айдаров Д.В. Процессный подход и целостность системы менеджмента качества // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12. № 4-4. С. 795–801.

REFERENCES

1. The conception of long-term socio-economic development of the Russian Federation till 2020 (3.3. Development of Education). URL: smolin.ru/odv/reference-source/2008-03.htm.

2. RF Order of the Government "On the state programme of the Russian Federation «Informational society (years 2011–2020)»", of October 20, 2010 no. 1815-p. (In Russ.).
3. Executive Order on long-term state economic policy of May 7, 2012. URL: en.kremlin.ru/events/president/news/15232.
4. The federal targeted programme Scientific and Scientific-Pedagogical Human Resources of Innovation-Driven Russia for 2014–2020. URL: government.ru/en/docs/2056.
5. Federal special-purpose programme "Research and development in key areas of the Russian scientific and technological complex development for years 2014–2020". URL: 2007.fcpir.ru/catalog.aspx?CatalogId=2498.
6. State programme of the RF «Development of education» for years 2013–2020. URL: минобрнауки.рф.
7. RF Federal Law "On Education in Russian Federation" of December 29, 2012 no. 273-FZ (as amended by Federal Law of May 2, 2015). (In Russ.).
8. Glukhova L.V., Gudkova S.A., Syrotyuk S.D. *Metodologiya upravleniya transformatsiei organizatsii v samoobuchayushchuyusya sistemu* [Methodology of management transformation of the organization in self-learning system]. Voronezh, Voronezhsky gosudarstvenny pedagogichesky universitet Publ., 2012, 148 p.
9. Syrotyuk S.D. Learning organization as advanced form of competence of personnel. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Ekonomika i upravlenie*, 2012, no. 2, pp. 72–77.
10. Syrotyuk S.D. Designing of the information-educational system core of a learning organization. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 327–330.
11. Shchipanov V.V. *Proektirovanie kvalitativnogo obrazovaniya inzhenera* [Designing of engineer's qualitative education]. Tolyatti, Razvitie cherez obrazovanie Publ., 1997, 50 p.
12. Chernova Yu.K., Shchipanov V.V., Krylova S.A. *Matematicheskoe modelirovanie obrazovatelnykh protsessov* [Mathematical modeling of educational processes]. Tolyatti, TGU Publ., 2005, 101 p.
13. Adler Yu.P. *Vvedenie v planirovanie eksperimenta* [Introduction to experimental planning]. Moscow, Metallurgiya Publ., 1968, 155 p.
14. Glukhova L.V. A model for assessing the quality of information and pedagogical system for self-learning organizations. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika, Psikhologiya*, 2015, no. 2, pp. 52–59.
15. Semyshkina S.P. A learning organization in theory and practice. URL: flm.su/_elements/magazine/view_full.
16. Syrotyuk S.D. Evaluation of activities for teaching staff in the implementation of quality management system. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 1, pp. 210–214.
17. Chernova Yu.K. *Upravlenie personalom predpriyatiya na osnove vnutrifirmennogo obucheniya* [Personnel management of the enterprise based on corporate training]. Tolyatti, Kasandra Publ., 2012, 225 p.
18. Akoff R. System analysis and education. *Vestnik vysshey shkoly*, 1990, no. 2, pp. 50–54.
19. Syrotyuk S.D. Method of evaluation costs transformation of knowledge staff self-learning system. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 1, pp. 370–376.
20. Schipanov V.V., Aidarov D.V. The process approach and integrity of the quality management system. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN*, 2010, vol. 12, no. 4-4, pp. 795–801.

SUBSTANTIATION OF CONTROLLED PARAMETERS IN QUALITY OF INFORMATION-EDUCATIONAL SYSTEM AND MONITORING OF THEM

© 2015

S.D. Syrotyuk, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair "Management of Organization", doctoral candidate
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: information-educational system (IPS); performance parameters; a robust approach; quality indicators measuring; quality indicators monitoring.

Abstract: Monitoring of the controlled parameters allows the owner of the management process of the information-educational system currency to identify, in a timely manner, existing deviations and take corrective actions to reduce the risk in performance quality. Firstly, why constant updating of the information-educational system is so important? Secondly, what is meant by information-educational system, and what quality indicators can describe it as effective and efficient? The paper has revealed one of the educational management approaches to the performance quality of information-educational system in the self-learning organizations.

The information-educational system is viewed as a complex dynamic structure, hierarchically associated with various informational components and causal relationships, and interacting with a variety of internal and external components. Note that its main meaning is contained in the available content which should be adapted to the requirements of the environment. Therefore, updating of the information-educational system content can be monitored only through reference points which should be subject to control and monitoring. Hence we make the conclusion about the necessity to assess the quality of content for the complex dynamic system through identification of its reference points and substantiation of parameters of their variation.

The paper suggests using a robust approach to identify the cost of quality of the information-educational system performance by introducing the concept of quality loss function. This approach includes methods of planning the experiment and is a fundamentally new tool to assess the opportunity for improving quality while reducing the cost of its assurance.

The author has introduced the concept of robustness in relation to educational systems, describes the stages of designing information-educational system, and presents a model of robust design of its contents.

НАШИ АВТОРЫ

Абдуразаков Рустам Магомедович, сотрудник Академии ФСО России.

Адрес: Академия Федеральной службы охраны России, 302034, г. Орел, ул. Приборостроительная, д. 35.

E-mail: 05_4us@mail.ru

Адамко Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89277702186

E-mail: hmavv@rambler.ru

Алексеев Николай Сергеевич, магистрант кафедры «Сварка, обработка материалов давлением и родственные процессы».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-91-04

E-mail: nik.al090@yandex.ru

Андреев Степан Алексеевич, инженер.

Адрес: Государственный научный центр – Научно-исследовательский институт атомных реакторов, 433510, Российская Федерация, Ульяновская область, г. Димитровград-10.

Тел.: (84235) 6-50-77

E-mail: stepan-alekseevich@mail.ru

Артамонова Галина Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89198143475

E-mail: gartamonova_tsu@mail.ru

Архипов Павел Владимирович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Технология машиностроения».

Адрес: Братский государственный университет, 665709, Россия, г. Братск, ул. Макаренко, 40.

Тел.: (3953) 32-53-97

E-mail: pavded@yandex.ru

Балашова Валентина Федоровна, доктор педагогических наук, доцент.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-64-05

E-mail: balashova.valent@mail.ru

Безъязычный Вячеслав Феокистович, доктор технических наук, профессор, заслуженный деятель науки и техники РФ, заведующий кафедрой «Технология авиационных двигателей и общего машиностроения».

Адрес: Рыбинский государственный авиационный технический университет имени П.А. Соловьева, 152934, Россия, Ярославская область, г. Рыбинск, ул. Пушкина, д. 53.

Тел.: (4855) 22-20-91

E-mail: root@rsatu.ru

Белогай Ксения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология и психология развития».

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия г. Кемерово, ул. Красная, 6.

Тел.: (3842) 58-81-92

E-mail: belogi@mail.ru

Бокова Лариса Геннадьевна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Проектирование технических и технологических комплексов».

Адрес: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., 410054, Саратов, ул. Политехническая, 77.

Тел.: (8452) 525-345, 89042415538

E-mail: bokovalg@mail.ru

Борисенко Юлия Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология и психология развития».

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия г. Кемерово, ул. Красная, 6.

Тел.: (3842) 58-81-92

E-mail: evseenkova@mail.ru

Бочкарев Петр Юрьевич, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Проектирование технических и технологических комплексов».

Адрес: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А., 410054, Саратов, ул. Политехническая, 77.

Тел.: (8452) 99-86-25, 89272213640

E-mail: bpy@sstu.ru

Бурцева Ксения Юрьевна, кандидат экономических наук, доцент, докторант кафедры «Аудит и контроль».

Адрес: Финансовый Университет при Правительстве Российской Федерации, 125993, Россия, г. Москва, Ленинградский пр-т, 49.

Тел.: 89272685552

E-mail: aksentiya@mail.ru

Валиев Рамиль Ильдарович, старший преподаватель кафедры «Электроэнергетика и электротехника».

Адрес: Набережночелнинский институт, филиал Казанского (Приволжского) федерального университета, 423800, Россия, г. Набережные Челны, пр-т Мира, 68/19.

Тел.: (8917) 857-32-77

E-mail: rivaliev87@mail.ru

Васильева Ирина Павловна, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении».

Адрес: Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет), 443086, Россия, г. Самара, Московское шоссе, д. 34.

Тел.: 89277092243

E-mail: wlada98@mail.ru

Васильева Татьяна Сергеевна, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении».

Адрес: Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет), 443086, Россия, г. Самара, Московское шоссе, д. 34.

Тел.: 89270071879

E-mail: tanyavsv@rambler.ru

Веткасов Николай Иванович, доктор технических наук, заведующий кафедрой, профессор кафедры «Технология машиностроения».

Адрес: Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, ул. Энгельса, д. 3.

Тел.: +79603669346

E-mail: nppwt@ulstu.ru

Газизулина Альбина Юсуповна, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении».

Адрес: Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет), 443086, Россия, г. Самара, Московское шоссе, д. 34.

Тел.: 89276568545

E-mail: albinagazizulina@gmail.com

Глухова Людмила Владимировна, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры «Менеджмент организации».

Адрес: Волжский университет имени В.Н. Татищева, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Ленинградская, 16.

Тел.: 89297155011

E-mail: prof.glv@ya.ru

Горбунов Юрий Иванович, доктор филологических наук, профессор кафедры «Теория и практика перевода».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89061291418

E-mail: yourigorbounov@tltsu.ru

Гордеев Алексей Анатолиевич, инженер научно-исследовательского сектора.

Адрес: Хмельницкий национальный университет, 2900, Украина, г. Хмельницкий, ул. Институтская, 11.

Гордеев Александр Владимирович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Оборудование и технологии машиностроительного производства».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-92-85

E-mail: rsi-tgu@tltsu.ru; shura_37@mail.ru

Гордеев Анатолий Иванович, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры «Технология машиностроения».

Адрес: Хмельницкий национальный университет, 2900, Украина, г. Хмельницкий, ул. Институтская, 11.

E-mail: aigordeev54@mail.ru

Горина Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-92-36

E-mail: Gorina@tltsu.ru

Гусев Антон Валерьевич, инженер кафедры «Технологии машиностроения».

Адрес: Новоуральский технологический институт, филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», 624130, Россия, Свердловская область, г. Новоуральск, ул. Ленина, 85.

Тел.: 89089103768

E-mail: Antosha21@list.ru

Дементьев Сергей Геннадьевич, аспирант кафедры «Производство летательных аппаратов и управление качеством в машиностроении».

Адрес: Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет), 443086, Россия, г. Самара, Московское шоссе, д. 34.

Тел.: (846) 267-44-62

E-mail: departmentpla@gmail.com

Жукова Елена Игоревна, доцент кафедры «Физическое воспитание и спорт».

Адрес: Самарский государственный университет путей сообщения, 443548, г. Самара, 1-й Безымянный пер., д. 18.

Тел.: 89649910980

E-mail: zhukova_ei@mail.ru

Жуковский Владимир Петрович, доктор педагогических наук, профессор

Адрес: Саратовский областной институт развития образования, 410010, Саратов, ул. Артиллерийская, д. 23, кв. 24.

Жуковская Нина Александровна, кандидат педагогических наук.

Адрес: Саратовский областной институт развития образования, 410010, Саратов, ул. Артиллерийская, д. 23, кв. 24.

Закураев Виктор Владимирович, кандидат технических наук, заведующий кафедрой «Технологии машиностроения».

Адрес: Новоуральский технологический институт, филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», 624130, Россия, Свердловская область, г. Новоуральск, ул. Ленина, 85.

Тел.: 8(34370)93746

E-mail: tm@nsti.ru

Ильин Владимир Иванович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Электроэнергетика и электротехника».

Адрес: Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, 423800, Россия, г. Набережные Челны, проспект Мира, 68/19.

Тел.: +7(903) 319-51-77

Калинин Олег Игоревич, преподаватель 40-й кафедры (дальневосточных языков) факультета иностранных языков.

Адрес: Военный университет, 125047, Россия, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14.

Тел.: 8(926)176-18-18

E-mail: kallini4@yandex.ru

Каплин Александр Васильевич, инженер.

Адрес: Государственный научный центр – Научно-исследовательский институт атомных реакторов, 433510, Российская Федерация, Ульяновская область, г. Димитровград-10.

Тел.: (84235) 6-50-77

E-mail: kaplinAV@yandex.ru

Кармалита Анатолий Константинович, кандидат технических наук, профессор, профессор кафедры «Машины и аппараты».

Адрес: Хмельницкий национальный университет, 2900, Украина, г. Хмельницкий, ул. Институтская, 11.

Клочков Юрий Сергеевич, доктор технических наук, директор центра мониторинга науки и образования.

Адрес: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29.

Тел.: 89272057585

E-mail: y.kloch@gmail.com

Клочкова Елена Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент Гуманитарного института.

Адрес: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 195251, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29.

Тел.: 89171191446

E-mail: samarienne@ya.ru

Ковальский Сергей Петрович, кандидат технических наук, сотрудник Академии ФСО России.

Адрес: Академия Федеральной службы охраны России, 302034, г. Орел, ул. Приборостроительная, д. 35.

Тел.: (4862) 54-99-12

Ковтунов Александр Иванович, доктор технических наук, профессор кафедры «Сварка, обработка материалов давлением и родственные процессы».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-91-04

E-mail: akovtunov@rambler.ru

Кондратьев Юрий Алексеевич, магистр богословия, аспирант кафедры «Библистика».

Адрес: Санкт-Петербургская Православная Духовная Академия, 191167, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 17.

Тел.: 89062628090

E-mail: yurak@mail.ru

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Фрунзе, 2г.

Тел.: (8482) 53-95-75

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Крапивкина Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки».

Адрес: Иркутский национальный исследовательский технический университет, 664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83.

Тел.: +3952405203

E-mail: koa1504@mail.ru

Краснов Александр Валентинович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-63-63

E-mail: kaw@narod.ru

Кумейко Дарья Сергеевна, ассистент кафедры «Социальные технологии».

Адрес: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 308015, Россия, г. Белгород, улица Победы, 85.

Тел.: +79038873911

E-mail: volokhatykh@bsu.edu.ru

Ларшин Василий Петрович, доктор технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения».
Адрес: Одесский национальный политехнический университет, 65044, Украина, г. Одесса, пр. Шевченко, 1.
Тел.: 0487-85-83-24
E-mail: vplarshin@rambler.ru

Лищенко Наталия Владимировна, кандидат технических наук, доцент кафедры «Физика и материаловедение».
Адрес: Одесская национальная академия пищевых технологий, 65039, Украина, г. Одесса, ул. Канатная, 112.
Тел.: 0482-63-33-67
E-mail: odmnv@rambler.ru

Лобанов Дмитрий Владимирович, доктор технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения».
Адрес: Братский государственный университет, 665709, Россия, г. Братск, ул. Макаренко, 40.
Тел.: (3953) 32-53-97
E-mail: mf_nauka@brstu.ru

Мазур Николай Петрович, доктор технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения».
Адрес: Хмельницкий национальный университет, 29016, Украина, г. Хмельницкий, ул. Институтская, 11.
Тел.: (3803822) 2-22-99
E-mail: mazurnp@hotmail.com

Мирошниченко Геннадий Владимирович, инженер.
Адрес: Государственный научный центр – Научно-исследовательский институт атомных реакторов, 433510, Российская Федерация, Ульяновская область, г. Димитровград-10.
Тел.: (84235) 6-50-77
E-mail: niiar2015@yandex.ru

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология и психология развития».
Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия г. Кемерово, ул. Красная, 6.
Тел.: (3842) 58-81-92
E-mail: ishmorozova@ya.ru

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика».
Адрес: Севастопольский государственный университет, 299053, Россия, г. Севастополь, ул. Университетская, 33.
E-mail: motornaya@ukr.net

Наседкина Анна Владимировна, аспирант кафедры «Педагогика и психология».
Адрес: Самарский государственный институт культуры, 443010, Россия, Самарская область, г. Самара, ул. Фрунзе, 167.
Тел.: 89277726055
E-mail: anna_kostina87@mail.ru

Ничков Александр Григорьевич, доктор технических наук, профессор кафедры «Металлорежущие станки и инструменты».
Адрес: Уральский Федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина, 620002, Россия, Свердловская область, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19.
Тел.: 8(34370)93746
E-mail: tm@nsti.ru

Нуриев Илсур Мухтарович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Электроэнергетика и электротехника».
Адрес: Набережночелнинский институт, филиал Казанского (Приволжского) федерального университета, 423800, Россия, г. Набережные Челны, пр-т Мира, 68/19.
Тел.: (8917) 256-41-92
E-mail: ilsur_nuriev@list.ru

Отт Татьяна Олеговна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая психология и психология развития».
Адрес: Кемеровский государственный университет, 650043, Россия г. Кемерово, ул. Красная, 6.
Тел.: (3842) 58-81-92
E-mail: olegovna5555@yandex.ru

Ошанова Екатерина Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Научно-технический перевод и межкультурная коммуникация».

Адрес: Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, 426069, Россия, г. Ижевск, ул. Студенческая, 7.

Тел.: 89128570784

E-mail: oshanova_katja@mail.ru

Петухов Александр Юрьевич, кандидат политических наук, руководитель Научно-исследовательского центра «Моделирование социальных и политических процессов», доцент кафедры «История и теория международных отношений».

Адрес: Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, 603950, Россия, г. Нижний Новгород, проспект Гагарина, 23.

Тел.: +7 920 0296706

E-mail: Lectorr@yandex.ru

Плахова Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16 в.

Тел.: (8482) 53-92-93

E-mail: plahova_oa@mail.ru

Плахотный Денис Иванович, аспирант кафедры «Сварка, обработка материалов давлением и родственные процессы».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-91-04

E-mail: d01125@mail.ru

Расторгуев Дмитрий Александрович, кандидат технических наук, доцент кафедры «Оборудование и технологии машиностроительного производства».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 51-47-62

E-mail: Rast_73@mail.ru

Рукоусев Денис Александрович, тренер-преподаватель.

Адрес: Детско-юношеская спортивная школа № 5, 660075, Россия, Красноярский край, г. Красноярск, Озерная, 30/1.

Тел.: 89029408527

E-mail: A1772@mail.ru

Рябинова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Высшая математика и прикладная информатика».

Адрес: Самарский государственный технический университет, 443100, Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

Тел.: 89272635190

E-mail: egyabinova@mail.ru

Сайридинов Сайридин Шахобович, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедр «Теплогазоснабжение и вентиляция, водоснабжение и водоотведение», «Энергетические машины и системы управления».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89871544791

E-mail: mrsso@yandex.ru

Саламин Евгений Евгеньевич, старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание».

Адрес: Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, 681013, Россия, Хабаровский край, г. Комсомольск-на-Амуре, проспект Ленина, 27.

Сапунов Валерий Викторович, ассистент кафедры «Технология машиностроения».

Адрес: Ульяновский государственный технический университет, 432027, Россия, г. Ульяновск, ул. Северный Венец, 32.

Тел.: (8422) 41-80-16

E-mail: valera-s395@mail.ru

Семенов Кирилл Олегович, магистрант кафедры «Оборудование и технологии машиностроительного производства».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

E-mail: semen-tgu@yandex.ru

Сердюков Владимир Иванович, доктор технических наук, профессор, заведующий лабораторией.
Адрес: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, 105005, Россия, г. Москва, 2-я Бауманская ул., 5/1.
E-mail: wis24@yandex.ru

Сердюкова Наталья Александровна, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры «Финансы и цены».
Адрес: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 117997, Россия, г. Москва, Стремянный пер., 36.
E-mail: nsns25@yandex.ru

Силин Радомир Иванович, доктор технических наук, профессор, советник ректора.
Адрес: Хмельницкий национальный университет, 2900, Украина, г. Хмельницкий, ул. Институтская, 11.

СимUTOва Ольга Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Немецкая филология и методика преподавания немецкого языка».
Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13.
Тел.: 8 (3532) 37-24-34
E-mail: simutova-o@rambler.ru

Степанов Аполлон Владимирович, инженер-программист кафедры «Технология машиностроения».
Адрес: Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, ул. Энгельса, д. 3.
Тел.: +79508822448
E-mail: monster_2004@mail.ru

Сущикова Анастасия Николаевна, старший преподаватель кафедры «Электроэнергетика и электротехника».
Адрес: Набережночелнинский институт, филиал Казанского (Приволжского) федерального университета, 423800, Россия, г. Набережные Челны, пр-т Мира, 68/19.
Тел.: (927) 462-12-72
E-mail: nastyasn82@mail.ru

Сыротюк Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант.
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-95-93
E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Табаккин Евгений Мордухович, кандидат технических наук.
Адрес: Государственный научный центр – Научно-исследовательский институт атомных реакторов, 433510, Российская Федерация, Ульяновская область, г. Димитровград-10.
Тел.: (84235) 6-57-60
E-mail: niar2015@yandex.ru

Танасов Олег Викторович, магистрант кафедры «Сварка, обработка материалов давлением и родственные процессы».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-91-04

Татарничева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 89171227927
E-mail: alyeparusa08@mail.ru

Тимергалиев Самат Низамутдинович, доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой «Математика».
Адрес: Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, 423800, Россия, г. Набережные Челны, проспект Мира, 68/19.
Тел.: +7 (917) 2842645
E-mail: samat_tim@mail.ru

Третько Виталий Витальевич, доктор педагогических наук, доцент, декан факультета «Международные отношения».
Адрес: Хмельницкий национальный университет, 2900, Украина, г. Хмельницкий, ул. Институтская, 11.
E-mail: tretko@rambler.ru

Ульянов Максим Александрович, аспирант кафедры «Журналистика».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 (917) 977-81-97

E-mail: maxulianov@gmail.com

Урунова Раиса Джавхаровна, доктор филологических наук, профессор кафедры «Журналистика и филология».

Адрес: Ульяновский государственный университет, 432017, Россия, Ульяновская область, г. Ульяновск, улица Л. Толстого, 42.

Тел.: (432) 30-19-42

E-mail: fkiulsu@mail.ru

Фесина Михаил Ильич, кандидат технических наук, профессор кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-63-63

E-mail: Michailfes@yandex.ru

Хафизов Алмаз Анзяпович, старший преподаватель кафедры «Электроэнергетика и электротехника».

Адрес: Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, 423800, Россия, г. Набережные Челны, проспект Мира, 68/19.

Тел.: +7(917) 868-57-77

E-mail: almazok75@yandex.ru

Худобин Леонид Викторович, доктор технических наук, профессор кафедры «Технология машиностроения».

Адрес: Ульяновский государственный технический университет, 432027, Россия, г. Ульяновск, ул. Северный Венец, 32.

Тел.: (8422) 41-82-47

E-mail: kafedra_tm@ulstu.ru

Шакиров Юнус Идрисович, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой «Электроэнергетика и электротехника».

Адрес: Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, 423800, Россия, г. Набережные Челны, проспект Мира, 68/19.

Тел.: +7(917) 394-46-40

E-mail: inekashakirov@mail.ru

Шидловская Ирина Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Немецкая филология и методика преподавания немецкого языка».

Адрес: Оренбургский государственный университет, 460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13.

Тел.: 8 (3532) 37-24-34

E-mail: schidlowskaja@rambler.ru

Шутова Елена Николаевна, магистрант кафедры «Управление промышленной и экологической безопасностью».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 54-63-63

E-mail: Safety@tltsu.ru

Щеглова Дарья Валерьевна, аспирант кафедры «Социальная философия».

Адрес: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1.

Тел.: +79185142526

E-mail: honour777@yandex.ru

Якубова Наталья Михайловна, ассистент кафедры «Иностранные языки».

Адрес: Амурский государственный университет, 675027, Амурская область, г. Благовещенск, Игнатьевское шоссе, д. 21.

E-mail: lev555@rambler.ru

Янюшкин Александр Сергеевич, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Технология машиностроения».

Адрес: Братский государственный университет, 665709, Россия, г. Братск, ул. Макаренко, 40.

Тел.: (3953) 32-53-60

E-mail: yanyushkin@brstu.ru

OUR AUTHORS

Abdurazakov Rustam Magomedovich, member of the Academy of Russian Federal Protective Service.
Address: Academy of Russian Federal Protective Service, 302034, Orel, Priborostroitel'naya Street, 35.
E-mail: 05_4us@mail.ru

Adamko Mariya Aleksandrovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Culture".
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: 89277702186
E-mail: hmavv@rambler.ru

Alekseev Nikolay Sergeevich, graduate student of Chair "Welding, pressure materials treatment and related processes".
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: (8482) 53-91-04
E-mail: nik.al090@yandex.ru

Andreev Stepan Alekseevich, engineer.
Address: State Scientific Center – Research Institute of Atomic Reactors, 433510, Russian Federation, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad-10.
Tel.: (84235) 6-50-77
E-mail: stepan-alekseevich@mail.ru

Arkhipov Pavel Vladimirovich, Ph.D. (Engineering), assistant professor of Chair "Mechanical Engineering".
Address: Bratsk State University, 665709, Russia, Bratsk, Makarenko Street, 40.
Tel.: (3953) 32-53-97
E-mail: pavded@yandex.ru

Artamonova Galina Vladislavovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair "Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures".
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: 89198143475
E-mail: gartamonova_tsu@mail.ru

Balashova Valentina Fedorovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor.
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: (8482) 54-64-05
E-mail: balashova.valent@mail.ru

Bochkarev Petr Yurievich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Chair "Development of engineering and technological complexes".
Address: Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 410054, Saratov, Politechnicheskaya Street, 77
Tel.: (8452) 99-86-25, 89272213640
E-mail: bpy@sstu.ru

Belogay Kseniya Nikolaevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair "General Psychology and Developmental Psychology".
Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.
Tel.: (3842) 58-81-92
E-mail: belogi@mail.ru

Bezyazychny Vyacheslav Feoktistovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Honoured master of sciences and engineering of the Russian Federation, Head of Chair "Technology of aero engines and general engineering".
Address: Solov'yev Rybinsk State Aviation Technical University, 152934, Russia, Yaroslavl region, Rybinsk, Pushkin Street, 53.
Tel.: (4855) 22-20-91
E-mail: root@rsatu.ru

Bokova Larisa Gennadyevna, PhD (Engineering), assistant professor of Chair "Development of engineering and technological complexes".
Address: Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 410054, Saratov, Politechnicheskaya Street, 77.
Tel.: (8452) 525-345, 89042415538
E-mail: bokovalg@mail.ru

Borisenko Yulia Vyatcheslavovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “General Psychology and Developmental Psychology”.

Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.

Tel.: (3842) 58-81-92

E-mail: evseenkova@mail.ru

Burtseva Kseniya Yurievna, PhD (Economics), Associate Professor, doctoral candidate of Chair “Audit and Control”.

Address: Financial University under the Government of the Russian Federation, 125993, Russia, Moscow, Leningradski Prospect, 49.

Tel.: 89272685552

E-mail: aksentiya@mail.ru

Dementyev Sergey Gennadyevich, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”

Address: S.P. Korolev Samara state aerospace university (national research university), 443086, Russia, Samara, Moskovskoye Shosse, 34.

Tel.: 8 (846) 267-44-62

E-mail: departmentpla@gmail.com

Fesina Mikhail Il'ich, PhD (Engineering), Professor of Chair “Management of industrial and environmental safety”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 54-63-63

E-mail: Michailfes@yandex.ru

Gazizulina Albina Yusupovna, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”

Address: S.P. Korolev Samara state aerospace university (national research university), 443086, Russia, Samara, Moskovskoye Shosse, 34.

Tel.: 89276568545

E-mail: albinagazizulina@gmail.com

Glukhova Ludmila Vladimirovna, Doctor of Sciences (Economics), Professor, professor of Chair “Management of Organization”.

Address: V.N. Tatishchev Volzhsky University, 445020, Russia, Togliatti, Leningradskaya Street, 16.

Tel.: 89297155011

E-mail: prof.glv@ya.ru

Gorbunov Yuriy Ivanovich, PhD in Linguistics, Professor of the “Theory and Translation practice” Department.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 89061291418

E-mail: yourigorbounov@tltsu.ru

Gordeev Aleksey Anatolievich, engineer of scientific research department.

Address: Khmelnytskyi National University, 2900, Ukraine, Khmelnytskyi, Institutskaya Street, 11.

Gordeev Anatoliy Ivanovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Professor of Chair “Engineering technology”.

Address: Khmelnytskyi National University, 2900, Ukraine, Khmelnytskyi, Institutskaya Street, 11.

E-mail: aigordeev54@mail.ru

Gordeev Aleksandr Vladimirovich, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Mechanical engineering equipment and technologies”.

Address: Togliatti State University, 445667, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-92-85

E-mail: rsi-tgu@tltsu.ru; shura_37@mail.ru

Gorina Larisa Nikolaevna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Chair “Management of industrial and environmental safety”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-92-36

E-mail: Gorina@tltsu.ru

Gusev Anton Valerievich, engineer of Chair “Technologies of mechanical engineering”.

Address: Novouralsk institute of technology, branch of National Research Nuclear University “MEPhI”, 624130, Russia, Sverdlovsk region, Novouralsk, Lenin Street, 85.

Tel.: 89089103768

E-mail: Antosha21@list.ru

Ilyin Vladimir Ivanovich, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Power and electrical engineering”.

Address: Branch of Kazan (Volga Region) Federal University in Naberezhnye Chelny, 423800, Russia, Naberezhnye Chelny, Prospekt Mira, 68/19.

Tel.: +7(903) 319-51-77

Kalinin Oleg Igorevich, lecturer of the 40th Chair (Far-Eastern languages), Foreign Languages Department.

Address: Federal national government military school of higher professional education “Military University”, 125047, Russia, Moscow, Bolshaya Sadovaya Street, 14.

Tel.: 8(926)176-18-18

E-mail: kallini4@yandex.ru

Kaplin Alexander Vasilievich, engineer.

Address: State Scientific Center – Research Institute of Atomic Reactors, 433510, Russian Federation, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad-10.

Tel.: (84235) 6-50-77

E-mail: kaplinAV@yandex.ru

Karmalita Anatoliy Konstantinovich, PhD (Engineering), Professor, Professor of Chair “Machines and apparatus”.

Address: Khmelnytskyi National University, 2900, Ukraine, Khmelnytskyi, Institutskaya Street, 11.

Khafizov Almaz Anzyapovich, senior lecturer of Chair “Power and electrical engineering”.

Address: Branch of Kazan (Volga Region) Federal University in Naberezhnye Chelny, 423800, Russia, Naberezhnye Chelny, Prospekt Mira, 68/19.

Tel.: +7(917) 868-57-77

E-mail: almazok75@yandex.ru

Khudobin Leonid Viktorovich, Doctor of Engineering, Professor of the Department «Technology of machine building».

Address: Ulyanovsk State Technical University, 432027, Russia, Ulyanovsk, Severny Venets Street, 32.

Tel.: (8422) 41-82-47

E-mail: kafedra_tm@ulstu.ru

Kovalskiy Sergey Petrovich, PhD (Engineering), member of the Academy of Russian Federal Protective Service.

Address: Academy of Russian Federal Protective Service, 302034, Orel, Priborostroitel'naya Street, 35.

Tel.: (4862) 54-99-12

Kovtunov Aleksandr Ivanovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor of Chair “Welding, pressure materials treatment and related processes”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-91-04

E-mail: akovtunov@rambler.ru

Klochkov Yuriy Sergeevich, Doctor of Sciences (Engineering), Director of Monitoring Center for Science and Education.

Address: Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, 195251, Russia, St. Petersburg, Polytechnicheskaya Street, 29.

Tel.: 89272057585

E-mail: y.kloch@gmail.com

Klochkova Elena Sergeevna, PhD (Philology), Associate Professor of Institute of Humanities

Address: Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, 195251, Russia, St. Petersburg, Polytechnicheskaya Street, 29.

Tel.: 89171191446

E-mail: samarienne@ya.ru

Kondratiev Yuriy Alekseevich, Master of Theology, postgraduate student of Chair “Biblical Theology”.

Address: St. Petersburg Orthodox Theological Academy, 191167, Russia, St. Petersburg, Naberezhnaya Obvodnogo kanala, 17.

Tel.: 89062628090

E-mail: yurak@mail.ru

Korostelev Aleksandr Alekseyevich, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Chair “Pedagogy and Methods of Teaching”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Frunze Street, 2-g.

Tel.: (8482) 53-95-75

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Krapivkina Olga Aleksandrovna, PhD (Philology), Assistant Professor of Chair “Foreign Languages”.

Address: Irkutsk National Research Technical University, 664074, Russia, Irkutsk, Lermontov Street, 83.

Tel.: +3952405203

E-mail: koa1504@mail.ru

Krasnov Alexandr Valentinovich, PhD (Engineering), associate professor of Chair “Management of industrial and environmental safety”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 54-63-63

E-mail: kaw@narod.ru

Kumeyko Daria Sergeevna, assistant of Chair “Social Technologies”.

Address: Belgorod State National Research University, 308015, Russia, Belgorod, Pobedy Street, 85.

Tel.: +79038873911

E-mail: volokhatykh@bsu.edu.ru

Larshin Vasilii Petrovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor of Chair “Mechanical engineering technology”.

Address: Odessa National Polytechnic University, 65044, Ukraine, Odessa, Prospekt Shevchenko, 1.

Tel.: 0487-85-83-24

E-mail: vplarshin@rambler.ru

Lishchenko Nataliya Vladimirovna, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Physics and materials sciences”.

Address: Odessa National Academy of Food Technologies, 65039, Ukraine, Odessa, Kanatnaya Street, 112.

Tel.: 0482-63-33-67

E-mail: odmnv@rambler.ru

Lobanov Dmitry Vladimirovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor of Chair “Mechanical Engineering”.

Address: Bratsk State University, 665709, Russia, Bratsk, Makarenko Street, 40.

Tel.: (3953) 32-53-97

E-mail: mf_nauka@brstu.ru

Mazur Nikolay Petrovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor of Chair “Mechanical engineering”.

Address: Khmelnytskyi National University, 29016, Ukraine, Khmelnytskyi, Institutska Street, 11.

Tel.: (3803822) 2-22-99

E-mail: mazurnp@hotmail.com

Miroshnichenko Gennady Vladimirovich, engineer.

Address: State Scientific Center – Research Institute of Atomic Reactors, 433510, Russian Federation, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad-10.

Tel.: (84235) 6-50-77

E-mail: niia2015@yandex.ru

Morozova Irina Stanislavovna, Doctor of Science (Psychology), Professor, Head of Chair “General Psychology and Developmental Psychology”.

Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.

Tel.: (3842) 58-81-92

E-mail: ishmorozova@ya.ru

Motornaya Svetlana Evgenievna, Doctor of Sciences (Psychology), PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “General and Applied Psychology and Pedagogy”.

Address: Sevastopol State University, 299053, Russia, Sevastopol, Universitetskaya Street, 33.

E-mail: motornaya@ukr.net

Nasedkina Anna Vladimirovna, postgraduate student of Chair “Pedagogy and psychology”.

Address: Samara State Institute of Culture, 443010, Russia, Samara region, Samara, Frunze Street, 167.

Tel.: 89277726055

E-mail: anna_kostina87@mail.ru

Nichkov Aleksandr Grigorievich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor of Chair “Metal cutting machines and tools”.

Address: Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, 620002, Russia, Ekaterinburg, Mira Street, 19.

Tel.: 8(34370)93746

E-mail: tm@nsti.ru

Nuriev Ilsur Mukhtarovich, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Power and electrical engineering”.

Address: Naberezhnye Chelny Institute, Branch of Kazan Federal University, 423800, Russia, Naberezhnye Chelny, Prospect Mira, 68/19.

Tel.: (8917) 256-41-92

E-mail: ilsur_nuriev@list.ru

Oshanova Ekaterina Sergeevna, senior lecturer of Chair “Scientific and Technical Translation and Cross-Cultural Communication”.

Address: Kalashnikov Izhevsk State Technical University, 426069, Russia, Izhevsk, Studencheskaya Street, 7.

Tel.: 89128570784

E-mail: oshanova_katja@mail.ru

Ott Tatiana Olegovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “General Psychology and Developmental Psychology”.

Address: Kemerovo State University, 650043, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.

Tel.: (3842) 58-81-92

E-mail: olegovna5555@yandex.ru

Petukhov Alexandr Yurievich, PhD (Political Science), Head of Research Center “Modeling of social and political processes”, assistant professor of Chair “History and International Relations Theory”.

Address: Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, 603950, Russia, Nizhny Novgorod, Prospect Gagarina, 23.

Tel.: +7 920 0296706

E-mail: Lectorr@yandex.ru

Plakhotny Denis Ivanovich, postgraduate student of Chair “Welding, pressure materials treatment and related processes”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-91-04

E-mail: d01125@mail.ru

Plakhova Olga Alexandrovna, Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Professor of Chair “Theory and methods of teaching of foreign languages and cultures”.

Address: Togliatti State University, 445667, Togliatti, Belorusskaya Street, 16B.

Tel.: (8482) 53-92-93

E-mail: plakhova_oa@mail.ru

Rastorguev Dmitriy Aleksandrovich, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Equipment and technology of engineering manufacture”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 51-47-62

E-mail: Rast_73@mail.ru

Rukosuev Denis Aleksandrovich, coach and teacher.

Address: Children’s and Youth Sports School № 5, 660075, Russia, Krasnoyarsk Krai, Krasnoyarsk, Ozernaya Street, 30/1.

Tel.: 89029408527

E-mail: A1772@mail.ru

Ryabinova Elena Nikolayevna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Professor of the Chair “Higher Mathematics and Applied Informatics”.

Address: Samara State Technical University, 443100, Samara, Molodogvardeiskaya Street, 244.

Tel.: 89272635190

E-mail: eryabinova@mail.ru

Sapunov Valery Viktorovich, assistant of the Department «Technology of machine building».
Address: Ulyanovsk State Technical University, 432027, Russia, Ulyanovsk, Severny Venets Street, 32.
Tel.: (8422) 41-80-16
E-mail: valera-s395@mail.ru

Sayriddinov Sayriddin Shakhobovich, PhD (Engineering), Associate Professor, assistant professor of Chairs “Heat and gas-supply and ventilation, water supply and water disposal”, “Energy machines and management systems”.
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: 89871544791
E-mail: mrsso@yandex.ru

Shakirov Yunus Idrisovich, PhD (Engineering), Associate Professor, Head of Chair “Power and electrical engineering”.
Address: Branch of Kazan (Volga Region) Federal University in Naberezhnye Chelny, 423800, Russia, Naberezhnye Chelny, Prospekt Mira, 68/19.
Tel.: +7(917) 394-46-40
E-mail: inekashakirov@mail.ru

Shcheglova Daria Valerievna, post-graduate student of the department «Social Philosophy».
Address: Lomonosov Moscow State University, 119991, Moscow, GSP-1, Leninskie gory, 1.
Tel.: +79185142526
E-mail: honour777@yandex.ru

Shidlovskaya Irina Aleksandrovna, PhD (Philology), senior lecturer of Chair “German Philology and German Language Teaching Methods”.
Address: Orenburg State University, 450018, Russia, Orenburg, Prospekt Pobedy, 13.
Tel.: 8 (3532) 37-24-34
E-mail: schidlovskaja@rambler.ru

Shutova Elena Nikolaevna, graduate student of Chair “Management of industrial and environmental safety”.
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
Tel.: (8482) 53-92-36
E-mail: Safety@tltsu.ru

Semenov Kirill Olegovich, graduate student of Chair “Equipment and technology of engineering manufacture”.
Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.
E-mail: semen-tgu@yandex.ru

Serdyukov Vladimir Ivanovich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Laboratory.
Address: Bauman Moscow State Technical University, 105005, Russia, Moscow, 2nd Baumanskaya Street, 5/1.
E-mail: wis24@yandex.ru

Serdyukova Natalya Aleksandrovna, Doctor of Sciences (Economics), Associate Professor, Professor of Chair “Finance and Prices”.
Address: Plekhanov Russian University of Economics, 117997, Russia, Moscow, Stremyanny Pereulok, 36.
E-mail: nsns25@yandex.ru

Silin Radomir Ivanovich, Doctor of Science (Engineering), Professor, adviser of rector.
Address: Khmelnytskyi National University, 2900, Ukraine, Khmelnytskyi, Institutskaya Street, 11.

Simutova Olga Petrovna, PhD (Philology), assistant professor of Chair “German Philology and German Language Teaching Methods”.
Address: Orenburg State University, 450018, Russia, Orenburg, Prospekt Pobedy, 13.
Tel.: 8 (3532) 37-24-34
E-mail: simutova-o@rambler.ru

Stepanov Apollon Vladimirovich, programmer engineer of the Department «Technology of machine building».
Address: Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Engels Street, 3.
Tel.: Тел.: +79508822448
E-mail: monster_2004@mail.ru

Sushchikova Anastasiya Nikolaevna, senior lecturer of Chair “Power and electrical engineering”.

Address: Naberezhnye Chelny Institute, Branch of Kazan Federal University, 423800, Russia, Naberezhnye Chelny, Prospect Mira, 68/19.

Tel.: (927) 462-12-72

E-mail: nastyasn82@mail.ru

Syrotyuk Svetlana Dmitrievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Management of Organization”, doctoral candidate.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-95-93

E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Tabakin Evgeny Mordukhovich, candidate of technical sciences.

Address: State Scientific Center – Research Institute of Atomic Reactors, 433510, Russian Federation, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad-10.

Tel.: (84235) 6-57-60

E-mail: niar2015@yandex.ru

Tanasov Oleg Viktorovich, graduate student of Chair “Welding, pressure materials treatment and related processes”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-91-04

Tatarnitseva Svetlana Nikolayevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of «Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures».

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 89171227927

E-mail: alyeparusa08@mail.ru

Timergaliev Samat Nizamutdinovich, Doctor of Science (Physics and Mathematics), Professor, Head of Chair “Mathematics”.

Address: Branch of Kazan (Volga Region) Federal University in Naberezhnye Chelny, 423800, Russia, Naberezhnye Chelny, Prospekt Mira, 68/19.

Tel.: +7(917) 2842645

E-mail: samat_tim@mail.ru

Tret'ko Vitaliy Vitalievich, Doctor of Science (Pedagogy), Associate Professor, Dean of faculty “International relations”.

Address: Khmelnytskyi National University, 2900, Ukraine, Khmelnytskyi, Institutskaya Street, 11.

E-mail: tretko@rambler.ru

Uliyanov Maksim Aleksandrovich, postgraduate student of Chair “Journalism”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 (917) 977-81-97

E-mail: maxulianov@gmail.com

Urunova Raisa Dzhavharovna, Doctor of Sciences (Philology), Professor of Chair “Journalism and Philology”.

Address: Ulianovsk State University, 432017, Russia, Ulianovsk region, Ulianovsk, L. Tolstoy Street, 42.

Tel.: (432) 30-19-42

E-mail: fkiulsu@mail.ru

Valiev Ramil Ildarovich, senior lecturer of Chair “Power and electrical engineering”.

Address: Naberezhnye Chelny Institute, Branch of Kazan Federal University, 423800, Russia, Naberezhnye Chelny, Prospect Mira, 68/19.

Tel.: (917) 857-32-77

E-mail: rivaliev87@mail.ru

Vasilyeva Irina Pavlovna, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”.

Address: S.P. Korolev Samara state aerospace university (national research university), 443086, Russia, Samara, Moskovskoye Shosse, 34.

Tel.: 89277092243

E-mail: wlada98@mail.ru

Vasilyeva Tatiana Sergeevna, postgraduate student of Chair “Aircraft construction and quality management in mechanical engineering”

Address: S.P. Korolev Samara state aerospace university (national research university), 443086, Russia, Samara, Moskovskoye Shosse, 34.

Tel.: 89270071879

E-mail: tanyavsv@rambler.ru

Vetkasov Nikolay Ivanovich, Doctor of Engineering, Head of the Department, Professor of the Department «Technology of machine building».

Address: Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Engels Street, 3.

Tel.: +79603669346

E-mail: nppwt@ulstu.ru

Yakubova Natalia Mikhailovna, assistant of the “Foreign Languages” department.

Address: Amur State University, 675027, Amur region, Blagoveshchensk, Ignatievskoye shosse, 21.

E-mail: lev555@rambler.ru

Yanyushkin Aleksander Sergeevich, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Head of Chair “Mechanical Engineering”.

Address: Bratsk State University, 665709, Russia, Bratsk, Makarenko Street, 40.

Tel.: (3953) 32-53-60

E-mail: yanyushkin@brstu.ru

Zakuraev Viktor Vladimirovich, PhD (Engineering), Head of Chair “Technologies of mechanical engineering”.

Address: Novouralsk institute of technology, branch of National Research Nuclear University “MEPhI”, 624130, Russia, Sverdlovsk region, Novouralsk, Lenin Street, 85.

Tel.: 8(34370)93746

E-mail: tm@nsti.ru

Zhukova Elena Igorevna, Assistant Professor of the Chair «Physical Education and Sport».

Address: Samara State University of Railways, 443548, Samara, 1st Bezymianny lane, 18.

Tel.: 89649910980

E-mail: zhukova_ei@mail.ru

Zhukovsky Vladimir Petrovich, Doctor of Sciences (Education), Professor.

Address: Saratov Regional Institute of Education Development, 410010, Saratov, Artilleriyskaya Street, 23, app. 24.

E-mail: vl0971@mail.ru

Zhukovskaya Nina Alexandrovna, Ph.D (Pedagogy).

Address: Saratov Regional Institute of Education Development, 410010, Saratov, Artilleriyskaya Street, 23, app. 24.

E-mail: zhna73@mail.ru